

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

PRISCILA FREITAS DE SOUZA

**LÍNGUA MATERNA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
a orientação dos documentos oficiais**

**NITERÓI
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PRISCILA FREITAS DE SOUZA

**LÍNGUA MATERNA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
a orientação dos documentos oficiais**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa. Área de concentração: Estudos da Linguagem. Subárea: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a TEREZINHA MARIA DA FONSECA P. BITTENCOURT

**NITERÓI
2008**

PRISCILA FREITAS DE SOUZA

**LÍNGUA MATERNA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
a orientação dos documentos oficiais**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Língua Portuguesa. Área de concentração: Estudos da Linguagem. Subárea: Estudos Lingüísticos.

Aprovada em ____ de _____ de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a TEREZINHA MARIA F. P. BITTENCOURT (Orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. LUIZ MARTINS MONTEIRO DE BARROS
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a MARINA COELHO MOREIRA CÉZAR
Escola Naval

Prof. Dr. CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA (Suplente)
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. JOSÉ PEREIRA DA SILVA (Suplente)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**NITERÓI
2008**

A doce Milena, serzinho que ainda não foi visto por meus olhos, mas que está sendo formado dentro de mim e já é o motivo de todo o meu empenho. A você, filhinha, dedico este trabalho, bem como toda a minha vida. A você, minha pequena, minha fonte de inspiração.

AGRADECER É PRECISO...

A Deus, que me permitiu viver, aprender e chegar até este momento, com tanta proteção e amor, muito mais do que eu poderia merecer.

À minha amada família: papai, mamãe e meus queridos irmãos, partes tão especiais do meu coração, que me fizeram ser a pessoa que sou hoje e que, com certeza, mesmo de tão longe, estão sempre torcendo por mim e vibrando com cada vitória.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Terezinha Bittencourt, pela imensa boa vontade e presteza, paciência e dedicação com que me ensinou, orientou e suportou durante essa fase tão especial da minha vida.

À banca examinadora, que analisou tão cuidadosamente a minha pesquisa, contribuindo imensamente para meu crescimento profissional.

A todos os meus alunos e colegas de trabalho, que despertaram em mim a vontade de investigar e compreender o processo de ensino de língua materna.

E, especialmente, não poderia deixar de agradecer ao meu marido, Luis Cláudio, presente de Deus, amor da minha vida, grande incentivador deste curso de Mestrado, desde a inscrição no processo seletivo, passando pelos momentos em que quis desistir, até esta etapa final. Por sua paciência, por sua compreensão, por carinho, por seu amor, por existir em minha vida.

MUITO OBRIGADA!

Das utopias

*“Se as coisas são inaltingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!”*

(Mario Quintana)

“Educação é a minha estrela!”

(Rubem Alves)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os documentos oficiais de ensino de língua materna para o ensino médio no Brasil: os PCNEM, de 1999, que são extremamente resumidos, o que causou muita confusão por parte dos professores, e os PCN+ , de 2002, que vieram como forma de esclarecer o primeiro documento, com uma maior descrição teórica. Os PCN de Língua Portuguesa para o ensino médio não são levados em consideração nas escolas. Muitos professores desconhecem o conteúdo específico desses documentos, e os que conhecem criticam a falta de objetividade dos documentos e sua linguagem pouco acessível. Com a finalidade de entender todo o processo de transformações desse ensino, faz-se, primeiramente, um levantamento histórico-crítico do ensino de Português no Brasil, desde o seu descobrimento até o momento atual. Discute-se, ainda, a importância do ensino de literatura no ensino médio, os motivos e conseqüências da reforma do ensino médio, bem como a importância do livro didático como modelo de ensino de língua materna, no ensino médio, atualmente. Portanto, uma vez que os PCN têm como objetivo servir de suporte para o trabalho eficaz dos professores de língua materna, é necessária uma análise criteriosa dos documentos, refletindo sobre a relevância, pertinência e eficácia dos mesmos nos meios escolares.

Palavras-chave: *Ensino. Língua materna. Literatura. Ensino médio. PCNEM. PCN+. Livro didático.*

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo analizar los documentos oficiales de enseñanza de lengua materna para la enseñanza media en Brasil: los PCNEM, de 1999, que son extremadamente condensados, lo que causó mucha confusión por parte de los profesores, y los PCN+ , de 2002, que vinieron como forma de aclarar el primer documento, con una mayor descripción teórica. Los PCN de Lengua Portuguesa para la enseñanza media no son llevados en consideración en las escuelas. Muchos profesores desconocen el contenido específico de estos documentos, y los que conocen critican la falta de objetividad de los documentos y su lenguaje poco accesible. Con la finalidad de entender todo el proceso de transformaciones de esa enseñanza, se hace, primero, un levantamiento histórico-crítico de la enseñanza de Portugués en Brasil, desde su descubrimiento hasta el momento actual. Se discute, aún, la importancia de la enseñanza de literatura en la enseñanza media, los motivos y consecuencias de la reforma de la enseñanza media, bien como la importancia del libro didáctico como modelo de enseñanza de lengua materna, en la enseñanza media, actualmente. Por tanto, una vez que los PCN tienen como objetivo servir de soporte para el trabajo eficaz de los profesores de idioma materno, es necesaria un análisis de los documentos, reflejando sobre la relevancia, pertinencia y eficacia de los mismos en medios escolares.

Palabras-llave: *Enseñanza. Lengua materna. Literatura. Enseñanza media. PCNEM. PCN+. Libro didáctico.*

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CPC	Centro Popular de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Língua Materna
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPC	Movimento de Cultura Popular
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	11
2 – BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E LITERATURA NO BRASIL	21
2.1 - O PERÍODO JESUÍTICO E A ERA POMBALINA.....	22
2.2 - O BRASIL IMPÉRIO.....	23
2.3 - O PERÍODO REPUBLICANO.....	29
2.4 - A ERA VARGAS.....	33
2.5 - A DITADURA MILITAR.....	35
2.6 - NOS TEMPOS DA LINGÜÍSTICA.....	40
2.7 - COSERIU E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	43
2.7.1 - Competência lingüística	44
2.7.2 - Sistema, norma e fala	46
3 – O ENSINO DE LITERATURA	49
4 – OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO	58
4.1 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	59
4.2 - A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO.....	65
4.3 - O PCNEM.....	68
4.3.1 - Estrutura do PCNEM	68
4.3.2 - Conhecimentos de Língua Portuguesa	76
4.4 - O PCN+.....	73
4.4.1 - Estrutura do PCN+	74
4.4.2 - Língua Portuguesa	74
4.5 - AS BASES TEÓRICAS DOS DOCUMENTOS.....	93
4.6 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS SOBRE O ENSINO.....	98
4.7 - O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA NOS DOCUMENTOS.....	101

4.8 - A TERMINOLOGIA E OS CONCEITOS	108
4.8.1 - Texto e discurso	110
4.8.2 - Os gêneros textuais	115
4.7.3 - Competências e habilidades	120
5 – O LIVRO DIDÁTICO: VERDADEIRO PARÂMETRO DE ENSINO	122
5.1 - A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	125
5. 2 - O PNLEM	129
5. 3 - O LIVRO DIDÁTICO X PCNEM/PCN+	134
6 - CONCLUSÃO	137
7 - REFERÊNCIAS	143
SITES CONSULTADOS	152
ANEXOS	153

1 – INTRODUÇÃO

Não é de agora que se discutem os problemas relativos ao fato de que os alunos saem do ensino médio sem as competências necessárias para serem bons falantes/ouvintes/escritores/leitores em sua própria língua: não sabem elaborar um texto coerente, nem interpretar textos mais complexos. Enfim, é comum ouvir por aí que ninguém mais sabe português.

Muitas são as causas levantadas para tais resultados, sendo que a mais comum é a crítica ao conteúdo ensinado nas aulas de língua portuguesa, as quais enfatizam a nomenclatura gramatical desvinculada do texto ou do contexto real. Os avanços da Lingüística têm sido apontados como a melhor forma de resolver o problema e, ao longo dos últimos anos, conforme muda o foco desses estudos, mudam também as teorias para ensino eficaz de língua materna. Tais mudanças podem ser comprovadas, se analisarmos os documentos que servem de parâmetro para o ensino no decorrer de nossa história, bem como os livros didáticos mais usados em cada fase.

Sabe-se perfeitamente que isso não é culpa do professor de Português, muito embora os outros colegas de outras disciplinas teimem em imputar-lhes essa culpa. Contudo, passamos a constatar no dia-a-dia o que já desconfiávamos desde a graduação: a partir de nossa vivência como professora, apesar de curta, pudemos perceber que as políticas de ensino não têm sido suficientes para resolver o

problema das constantes queixas dos professores das demais disciplinas e da sociedade como um todo. E mais: existe um grande hiato entre o que a sociedade considera importante para o bom usuário da língua materna e aquilo que os estudos acadêmicos têm destacado em suas novas pesquisas.

Além do mais, os documentos “impostos” pelo Estado para servirem como parâmetros para a educação não são levados em consideração nas escolas, pelo menos nas escolas por onde passei. E muitos são os motivos para isso. Primeiramente, o desconhecimento por parte dos professores da existência ou do conteúdo específico desses documentos, desconhecimento esse devido a motivos diversos, desde desinteresse em conhecer até descrença nas “inovações modernas” que invadem as teorias pedagógicas de tempos em tempos.

O presente trabalho tem como tema central os parâmetros norteadores do ensino de língua portuguesa e literatura do ensino médio no Brasil, fazendo um levantamento histórico a partir do século XIX até o presente momento, analisando os parâmetros que direcionaram o ensino em cada fase. Trataremos com maior ênfase dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o ensino médio, tendo como base os dois primeiros documentos editados: Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999 (PCNEM) e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002 (PCN+Ensino Médio).

Nossa pesquisa está dividida em quatro capítulos: a história do ensino de língua materna e literatura no ensino médio do Brasil, a importância do ensino de literatura no ensino médio, análise dos documentos oficiais para ensino de língua materna no ensino médio e reflexão sobre a relevância do livro didático de língua portuguesa como suporte para o ensino médio.

O estudo começará com um breve histórico do ensino de língua materna e literatura no Brasil, relacionando as mudanças ocorridas no ensino dessa disciplina ao desenvolvimento dos estudos lingüísticos ou intenções políticas de cada fase. Tal exposição é necessária, porque, para entendermos o momento presente, é necessária uma releitura do passado, seus erros e acertos, a fim de podermos compreender como agir hoje. Encerraremos esse capítulo com uma breve exposição da importante contribuição de algumas das teorias coserianas para o ensino de língua materna. Porém, cabe ressaltar que seria inviável fazermos um apanhado histórico completo nesse momento, uma vez que esse não é o foco principal desta pesquisa.

No segundo capítulo trataremos da importância do ensino efetivo de literatura, em conjunto com as aulas de língua materna, para o pleno desempenho dos alunos do ensino médio como competentes usuários de sua língua. Buscaremos apoio na teoria coseriana sobre a supremacia do texto literário dentre os outros textos existentes.

Em seguida, faremos uma análise detalhada dos parâmetros que foram escolhidos como *corpus* desta pesquisa. A princípio, serão expostas as bases para a reformulação do ensino médio. Tal nível de ensino, até cerca de dez anos, era uma etapa transitória, na qual o aluno ou se preparava para o vestibular ou se profissionalizava tecnicamente. Assim, os objetivos de ensino eram específicos para cada tipo de curso: o técnico ou o básico (antigo científico). No que compete ao ensino de língua e literatura, era nítida a preocupação com os conteúdos do vestibular.

Contudo, com o advento da nova LDB em 1996, o ensino médio passou a ser a última etapa da educação básica, com o objetivo de completar os ensinamentos mínimos

necessários para o pleno desenvolvimento da cidadania desses jovens, bem como sua capacitação para uma posterior entrada no mercado de trabalho ou prosseguimento nos estudos (universidade). Isso mudou drasticamente a perspectiva do ensino para essa etapa da educação, porém parece que as escolas, em sua maioria, não se deram conta disso.

A respeito dessa mudança no ensino médio, refletiremos, com base em estudos desse assunto, sobre as conseqüências dessa mudança na formação total dos alunos. Isso foi realmente positivo? Até que ponto? Buscaremos resposta para esses questionamentos ao longo da pesquisa.

Conseqüentemente, se o objetivo do ensino médio mudou, mudaram também as diretrizes para esse ensino. Foram, então, elaborados novos documentos nos quais o ensino de língua e literatura está baseado atualmente: os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Atualmente, no que concerne ao ensino médio, nível no qual está centrada nossa pesquisa, temos como parâmetro para o ensino de língua materna e literatura seis documentos fundamentais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999)¹, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio, 2002)² e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio³ (OCEM,

¹ Os primeiros Parâmetros (PCNEM, 1999) têm como coordenadora da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* Zuleika Felice Murrie (v. informações no anexo). Cabe ressaltar que da equipe de seis consultores escolhidos para essa área, não há nenhum representante especialista em Língua Portuguesa.

² Os PCN+ têm como coordenador da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* Carlos Emílio Faraco (v. informações no anexo) e, diferentemente do PCNEM, tem como consultora específica de Língua Portuguesa Maria Paula Parisi Lauria (v. informações no anexo).

³ Este último documento não faz parte do nosso *corpus* por ter sido publicado quando esta pesquisa já estava em curso, não havendo tempo suficiente para uma análise mais minuciosa do mesmo, já que se trata de um documento muito mais amplo e detalhado, se comparado com as duas primeiras versões.

2006)⁴. Tais documentos têm por objetivo contribuir para a implementação das reformas educacionais “sem qualquer pretensão normativa” (PCN+, p. 7), de acordo com o MEC.

Os PCN vieram como uma forma de uniformizar o ensino, apesar de não ter caráter normativo. O primeiro documento (1999) é extremamente resumido, o que causou muita confusão por parte dos professores. Foram criadas medidas de propagação das idéias do documento, as quais embasam o ensino de língua nas teorias lingüísticas de maior destaque atualmente nos meios acadêmicos: Lingüística Textual, Análise do Discurso, Pragmática e Sociolingüística.

Uma das formas de disseminar as idéias dos PCN entre os professores foram os manuais, chamados *PCN em ação*. Porém, esses “treinamentos” não chegaram efetivamente às escolas, os professores que já haviam se formado há muito tempo não entenderam a proposta e os novos professores, recém saídos das faculdades, passaram a encarar tais teorias como substitutas do ensino efetivo de língua.

O segundo documento veio como forma de esclarecer o primeiro, com uma maior descrição teórica e uma proposta de ensino com base em **eixos temáticos**. São quatro os *temas estruturadores*: usos da língua; diálogo entre textos: um exercício de leitura; ensino de gramática: algumas reflexões; o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural. Cada tema se subdivide em *competências gerais* e *específicas*, sendo que os eixos temáticos formam uma “rede” de conhecimento, com base em **competências** (aparecendo também a idéia de habilidades), **conteúdos** e **conceitos**.

⁴ Já nessa versão mais recente de complemento aos PCN, há uma equipe de consultores específicos para Língua Portuguesa: Jane Quintiliano Guimarães Silva, Juliana Alves Assis e Mara de Lourdes Meirelles Matencio, contando também com uma equipe de leitores críticos, composta por Ângela Bustos Kleiman, Jacqueline Peixoto Barbosa, Luiz Antônio Marcuschi e Maria da Graça da Costa Val (v. informações no anexo).

Mais uma vez o documento chegou às escolas sem a menor preocupação com o seu entendimento e pouquíssimos professores (ou quase nenhum) têm conhecimento desse documento. Os que conhecem não entendem. Os que entendem não acreditam.

No ano de 2006, outro documento, bem mais explicado que o anterior, veio a lume. Nele enfatiza-se, em capítulo separado, o ensino de literatura, pois, como os primeiros PCN preconizavam o ensino conjunto de língua e literatura, muitas escolas passaram a adotar um único professor para ambas, mas o ensino efetivo de literatura ficou relegado a segundo plano.

Analisando os pressupostos do documento, no que diz respeito à política que o gerou, faremos sua inserção no âmbito do discurso educacional do contexto político orientado pelas idéias do que se convencionou chamar de “neoliberalismo”. Ainda nessa parte, serão apresentadas as correntes teóricas que serviram de base para a elaboração dos PCN, através do levantamento da terminologia freqüentemente empregada no documento. Trataremos do papel dado à gramática normativa na nova proposta de ensino, bem como da importância dessa gramática para o contexto atual de formação lingüística dos alunos de ensino médio.

No último capítulo, faremos uma breve exposição da relação do livro didático com o ensino de língua e literatura, bem como sua adequação ou não aos PCN atuais. Buscaremos mostrar que os livros didáticos têm servido muito mais como orientação para o ensino do que os próprios parâmetros nacionais e, que, portanto, deveria haver uma maior preocupação por parte dos órgãos responsáveis pelo ensino no Brasil com sua elaboração e distribuição, bem como com os conteúdos por eles apresentados.

Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como objetivo servir de suporte para o trabalho eficaz dos profissionais da educação, é necessária uma análise criteriosa do documento e das teorias que servem de embasamento para sua elaboração. Deve-se ainda analisar a relevância, pertinência e eficácia desse documento nos meios escolares, pois já se passaram mais de sete anos desde a primeira versão do documento, tempo este suficiente para que o mesmo seja bem conhecido e devidamente aplicado.

É preciso ressaltar que este estudo não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise, mas faz-se urgente uma revisão nos processos de ensino/aprendizagem de língua materna no Brasil, visto que tal deficiência implicará uma geração cada vez mais distante dos conhecimentos básicos para uma comunicação eficiente e, conseqüentemente, a falta de acesso pleno à cidadania. O que buscamos com esta pesquisa, além de analisar tais documentos com olhar crítico, tanto de uma estudiosa da língua quanto de uma professora de Português de ensino médio, é questionar sua eficiência, aplicabilidade e as possíveis conseqüências dessas idéias na formação de nossos alunos. Buscaremos, ainda, mostrar como algumas teorias de Eugênio Coseriu podem ser aplicadas ao ensino de língua materna e literatura, através do desenvolvimento de três saberes: saber elocucional, idiomático e expressivo.

Procuraremos, ainda, discutir a falta de preocupação mais efetiva com a coesão entre as políticas públicas de ensino e sua real aplicação, tendo como exemplo o grande hiato existente entre o que é preconizado pelos PCN e o que os livros didáticos de fato ensinam. Se uma preocupação concreta com o ensino realmente existisse, o foco inicial seria o livro didático, já que são eles, e não os

PCN, que, na prática, servem de referência para as aulas de língua materna, por diversos fatores.

Poder-se-ia questionar o fato da pertinência ou não de uma pesquisa como esta num Mestrado em Estudos Lingüísticos, quando o tema, aparentemente, é mais voltado para a área de Educação, em geral. Contudo, é extremamente relevante e necessária, principalmente no momento atual, no qual o ensino de língua materna passa por uma grande mudança, o envolvimento de estudiosos da língua em questões de políticas públicas de ensino, bem como na elaboração, crítica e apontamento de solução. Há que se criar uma ponte, urgentemente, entre a academia e a escola, e não há forma mais eficaz do que a discussão nos meios acadêmicos do que a sociedade considera como ensino efetivo de língua e o que de fato se deve ensinar nas escolas. Provavelmente a mesma visão de que cabe ao especialista em Educação a condução do processo de ensino de língua é que levou a equipe do MEC a considerar desnecessária a presença de um estudioso de língua portuguesa na equipe de especialista que confeccionou a primeira versão dos PCNEM, o que, como veremos adiante, causou uma grande confusão terminológica, que foi repassada ao PCN+. A prova de que a ausência do professor de língua portuguesa na discussão das propostas para o ensino de língua materna foi um grande equívoco é que o próprio MEC, nas versões posteriores do documento (PCN+ e OCEM), fez questão de convocar especialistas da área dos estudos de linguagem.

Ninguém melhor do que um professor de Português e estudioso dessa área para analisar, questionar e refletir sobre os documentos oficiais de ensino de língua materna para os alunos no Brasil, já que é o professor e não o especialista em educação que conhece de forma mais profunda aquilo que deve ser ensinado.

Além do mais, os estudos lingüísticos devem, efetivamente, contribuir para a melhoria do ensino de língua no país. E como os PCNEM são entendidos como uma síntese das modernas teorias lingüísticas, não há melhor espaço do que a área de estudos lingüísticos para embasar uma pesquisa que analise se essas teorias podem ou não ser aplicadas.

Cabe aqui ressaltar o que afirma Carlos Alberto Faraco (2002, p. 17), estudioso da língua portuguesa e coordenador do PCN+, da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*:

As causas dessa situação, evidentemente, são muitas. Talvez devêssemos começar pelo fato de que nós mesmos, profissionais de Letras e Lingüística, em geral, não costumamos dimensionar politicamente as nossas grandes questões. O acadêmico pelo acadêmico parece nos satisfazer.

Talvez pelo fato de sermos (boa parte de nós, pelo menos) filhos e netos do pensamento estruturalista e formalista, continuamos, no fundo, a ser esses intelectuais de mente parnasiana, que sentem um certo incômodo, manifestam um certo desdém e até uma certa repulsa, sempre que, no trato das suas questões, devem entrar ingredientes sociais e culturais; sempre que é preciso entender essas questões em suas dimensões políticas.

Além do mais, esta pesquisa está profundamente inserida no campo da Lingüística Aplicada, que assim é apresentada por Cavalcanti (1990, p. 2-4):

A Lingüística Aplicada é uma área de investigação de domínio próprio que tem como objetivo identificar e analisar questões de linguagem na prática dentro ou fora do contexto escolar e sugerir encaminhamentos. (...) Em Lingüística Aplicada se teoriza e se contribui não só para o desenvolvimento da própria área como para o desenvolvimento das outras áreas de contato inter e multidisciplinar. Estou ainda chamando a atenção para o fato de que o ensino/aprendizagem é um campo próprio de investigação.

Portanto, acreditamos que esta pesquisa é uma forma de repensar nossa própria prática como professora, uma vez que acreditamos ser essencial que a verdadeira aprendizagem resulte em uma aplicação. Um curso de Mestrado deve servir para minha vida profissional como um degrau a mais e contribuir para estabelecer essa ponte entre a academia e a escola, tendo como produto final uma intervenção efetiva na vida dos meus alunos.

2 – BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E LITERATURA NO BRASIL

Tudo o que somos hoje é fruto de um processo lento e gradativo de experiências vividas ao longo de nossa jornada. Assim também é qualquer esfera da sociedade, como a educação. O ensino de língua materna no Brasil é produto de todas as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas desde o início da colonização deste país. Desta forma, para podermos compreender o presente é sempre necessário um olhar apurado nos caminhos que nos trouxeram até aqui. E bem afirma Coseriu (2004, p. 101), quando diz que,

Constitui aspecto fundamental da linguagem o manifestar-se ela sempre como língua: conquanto criação, isto é, produção contínua de elementos novos, e, portanto, neste sentido, “liberdade”, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo, “historicidade”, técnica histórica e tradição, vínculo com outros falantes presentes e passados. Em suma, solidariedade com a história atual e com a história anterior da comunidade dos falantes.

Por isso, a partir de agora, faremos um breve histórico do ensino de língua materna e literatura no Brasil. Dizemos breve, porque, para cada fato citado haveria um desdobramento maior, no qual não poderíamos nos deter sem fazer uma enorme digressão. Porém, buscaremos explicitar os fatos mais relevantes que expliquem, de

alguma maneira, o processo que nos trouxe como produto a realidade atual do ensino de língua materna e literatura brasileira em nosso país.

2.1 – O PERÍODO JESUÍTICO E A ERA POMBALINA

Durante os primeiros séculos de colonização do Brasil, o ensino escolar ficou a cargo dos jesuítas. Nessa época, a língua portuguesa era ensinada apenas na alfabetização. Conforme nos relata Vanilda Paiva (2003, p. 66):

(...) aqui chegados, começaram os jesuítas a organizar classes de 'ler e escrever' destinadas às crianças, as quais limitavam-se à catequese e alfabetização, servindo a alfabetização aos objetivos de introdução da língua portuguesa e ensino de catequese.

Muitas eram as línguas usadas sucessiva ou simultaneamente no Brasil, como é o caso das várias línguas indígenas, o latim dos jesuítas, o holandês como herança das invasões e as línguas africanas dos negros trazidos como escravos. Por isso, não existia um ensino de língua portuguesa obrigatório nas escolas.⁵

Dentre as muitas línguas aqui faladas, segundo Carboni e Maestri (2003, p. 17), “no século XVI, os jesuítas sintetizaram alguns falares tupis do litoral, dando origem à chamada ‘língua geral’”. Essa era a língua mais falada na colônia. Porém, no século XVIII, com a reforma pombalina, estabelecida pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777, a língua oficial passou a ser o português, sendo a única que podia ser ensinada nas escolas.

Contudo, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o ensino em geral se transformou num verdadeiro caos. O ensino passou a ser feito nas fazendas,

⁵ Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html>. Acesso em: 16 de maio de 2007.

geralmente por padres. Negros e mulheres eram excluídos da educação formal. Foi nesse período que apareceram as escolas de carmelitas, beneditinos e franciscanos, tentando preencher o vazio deixado pelos jesuítas.

2.2 – O BRASIL IMPÉRIO

Uma mudança de fato importante veio somente a partir de 1808, com a chegada da família real no Rio de Janeiro. Foram fundados os primeiros cursos superiores e as escolas normais, para preparar os futuros professores. Por causa dos novos “moradores” do Brasil, vindos de Portugal,

(...) tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas (PAIVA, 2003, p. 70).

A primeira constituição brasileira, outorgada em 1824, em seu artigo 179, estabelecia a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (HILSDORF, 2005). Contudo, durante todo o período de Regência, o ensino secundário era ministrado, basicamente, por pessoas ou escolas particulares.

Em 1826, é assinado o decreto que estabelece os graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias e é somente a partir desse período que as escolas se abrem para meninas. (ARANHA, 1989).

Em 1837, é fundado no Brasil o primeiro colégio oficial do império, o Colégio Pedro II. A idéia era criar um colégio público que formasse os alunos para os estudos superiores e para a vida, além de ser uma instituição que pudesse competir de igual para igual com os estabelecimentos particulares de ensino existentes na

época. Com o passar do tempo, o Colégio Pedro II se tornou fonte de referência para o ensino no Brasil e reduto de formação de grandes ícones da nossa história política e cultural. A princípio, o Colégio Pedro II admitia matrículas avulsas e realizava exames finais por disciplina, equivalentes para fins de matrícula nos cursos superiores, aos exames gerais.

A influência nefasta dos exames parcelados de preparatórios fez-se sentir no próprio colégio padrão, pois muitos alunos apressavam o ingresso nos cursos superiores, recorrendo aos exames parcelados. Em 1888 aboliram-se as matrículas avulsas, os exames vagos e a freqüência livre no Colégio Pedro II.

A partir de então, o ensino passa a ser mais bem estruturado e com diretrizes que nos permitem fazer uma análise mais apurada do desenvolvimento do ensino de língua materna no ensino secundário, o qual beneficiava apenas diminuta parcela da população que buscava o ensino superior.

De acordo com o historiador Arno Mayer (1990), desde o início do século XIX até a Primeira Guerra, nos principais países da Europa o ensino dos clássicos era o traço distintivo entre a formação da elite e do restante da população. A alta burguesia era defensora da cultura clássica. Ele afirma que:

O resultado foi o fortalecimento das linguagens, convenções e símbolos clássicos e acadêmicos nas artes e letras, em vez do estímulo aos impulsos modernistas. Os burgueses se permitiram ser envolvidos por um sistema cultural e educacional que defendia e reproduzia o *ancien régime* (MAYER, 1990, p. 23, 24).

No Brasil, essa mentalidade é prorrogada até meados do século XX, a princípio como imitação das idéias européias, até mesmo pelo fato de nosso país ser

uma nação periférica. Silvio Romero⁶ (1897, p. 122) diz, ao considerar nossa cultura cópia da cultura européia, que

Com o primeiro imperador e a Regência, a pequena fresta (aberta) no muro de nosso isolamento por D. João VI alargou-se, e começamos a copiar o romantismo político e literário dos franceses. Macaqueamos a carta de 1814, transplantamos para cá as fantasias de Benjamin Constant, arremedamos o parlamentarismo e a política constitucional do autor de *Adolphe*, de mistura com a poesia e os sonhos do autor de *René* e *Atala*. O povo, este continua a ser analfabeto. O segundo reinado, com sua política vacilante, incerta, incapaz, durante cinqüenta anos, escancarou todas as portas, e fê-lo tumultuariamente, sem discrímem, sem critério. A imitação, a macaqueação de tudo: modas, costumes, leis, códigos, versos, dramas, romances, foi a regra geral.

Nesse contexto, tanto na Europa quanto no Brasil, havia a valorização de aulas como latim, retórica, poética e gramática. Todo o ensino de língua materna estava relacionado à filosofia grega.

Na Europa, no início do século XX, já após a 1.^a Guerra Mundial, novas teorias lingüísticas começam a ganhar força e há uma crescente valorização da língua e literatura nacionais. Isso faz decrescer gradativamente o interesse pela formação clássica. Tais mudanças são reflexos do estudo histórico da linguagem (surgido no século XIX), com influência do positivismo. Através do método histórico-comparativo estuda-se o sânscrito, o latim, o grego e as línguas derivadas do latim. Essa é a época da escola romântica, que tinha como uma de suas características básicas a valorização da "língua nacional". A partir daí, o modelo literário da língua torna-se o mais adequado para o ensino. O "certo x errado" volta a se basear na produção dos escritores prestigiados. Os textos clássicos se afirmam como exemplo de referenciação para o melhor uso da língua. As gramáticas atuais, inclusive,

⁶ Cf. ROMERO, Sílvio. **Machado de Assis: estudo comparativo de literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1897.

continuam valendo-se dessas duas definições básicas para o seu papel, até hoje: primeiramente, são regras para ler, falar e escrever corretamente a língua portuguesa e, segundo, escolhem os clássicos prestigiados como modelo desse bem falar e escrever que almejam atingir.

No Brasil, o movimento nacionalista acontece muito tempo depois, já em meados do século XX, uma vez que ainda persistia a idéia de que a formação clássica era pré-requisito obrigatório para distinção entre a elite e o restante da população. Os filhos da elite continuavam com o poder econômico-político-cultural, enquanto os analfabetos, que eram muitos e sequer podiam votar, assim continuavam facilmente manipuláveis e submissos. Com relação a essa realidade, Antônio Cândido (1969, p. 235) configurou essa imagem de intelectual no Brasil:

A raridade e dificuldade da instrução, a escassez de livros, o destaque dado bruscamente aos intelectuais (pela necessidade de recrutar entre eles funcionários, administradores, pregadores, oradores, professores, publicistas) deram-lhes um relevo inesperado. (...), a que não eram alheias algumas implicações da Ilustração - inclinada a supervalorizar o *filósofo*, detentor das luzes e capaz, por isso, de conduzir os homens ao progresso. Aí se encontram porventura as raízes da relativa jactância, reforçada a seguir pelo Romantismo, que deu aos grupos intelectuais, no Brasil, exagerada noção da própria importância e valia.

É preciso, naturalmente, lembrar o fator complementar decisivo que foi a profunda ignorância do povo e a mediocridade passiva dos públicos disponíveis - o que só concorreu para aumentar o hiato entre massa e *élite* e reforçar a autovalorização desta. Nesse estado de coisas, agiu como corretivo o caráter participante com que o intelectual surgiu aqui. [...] Este estado de coisas, referente, sobretudo ao orador, ao jornalista, ao legista, repercutiu também na posição do escritor, relativamente acatado no Brasil, mesmo quando as suas obras não eram lidas.

Conforme explica Haidar (1972, p. 47), o acesso aos cursos superiores⁷ se dava através dos chamados “exames preparatórios”, instituídos em 1808, para os quais, até 1931, não havia obrigatoriedade de se ter concluído o ensino secundário. A princípio, qualquer um podia prestar os exames, mas, a partir de 1837, estabeleceu-se a necessidade de se freqüentar colégios específicos para cursar os estudos preparatórios, como já dissemos anteriormente.

Por causa da importância desses exames para o contexto da época, as escolas secundárias, especialmente o Colégio Pedro II, que constituía o modelo de ensino no Brasil do período, colocavam toda sua ênfase no treinamento para os exames preparatórios.

Como não havia exames de Português, não havia muita ênfase em seu ensino. O ensino era baseado em aulas de Latim, Grego, Retórica e Filosofia. A partir de 1841, há um maior interesse em se ensinar outras línguas modernas (francês, inglês e alemão), para facilitar o contato com a cultura do mundo europeu, já que não havia obras traduzidas à disposição.

Antes da inclusão de Português nos exames, seu ensino era baseado nas categorias gramaticais do latim e nas transformações pelas quais passaram. O currículo de Português era composto pelo que se chamava “Gramática Geral e Gramática Nacional”. Segundo Sylvain Auroux (1992, p. 88), a Gramática Geral, também chamada de Gramática Filosófica:

(...) se propõe ser a ciência do que é comum a todas as línguas (...) a ciência das leis da linguagem às quais devem se submeter todas as línguas (...) a maior parte das gramáticas gerais se apóia principalmente sobre a língua do seu redator e sobre as línguas clássicas, latim e grego.

⁷ No século XIX, os cursos superiores no Brasil eram três: os militares, os seminários episcopais e os cursos das carreiras liberais, sendo os dois de maior prestígio, Direito e Medicina.

Dessa forma, comparavam-se as regras universais das línguas ao português, mais especificamente as regras do latim⁸. Era o que se chamava de “Princípios da Gramática Geral aplicados à nossa linguagem”.

Em 1850 e 1851, a disciplina denominada “Gramática Geral e Gramática Nacional” era ensinada pelo mesmo professor de Gramática Latina, embora com uma carga horária bem mais reduzida. A Retórica e a Poética também tinham por base as obras clássicas gregas e latinas. Só bem posteriormente houve a inserção de obras da literatura nacional. As aulas de Retórica eram teóricas (regras de eloquência e de composição), ministradas no 6.º ano, que também tinha aulas de Gramática Geral, e as de Poética eram práticas (Eloquência prática: composição de discursos e de narrações em português), ministradas no 7.º (último) ano, que também tinha aula de Literatura Nacional, conforme "Regulamento de 17 de fevereiro de 1855" (Cf. HAIDAR, 1972, p. 146, 147).

As aulas de Português se restringiam ao 1.º ano⁹ e eram dadas pelo professor de Latim. Esse ensino de Português logo no início do curso secundário era baseado na premissa de que primeiro se aprendia gramática, depois a retórica¹⁰. A partir de 1855, foram introduzidos os exercícios ortográficos e as leituras literárias. O material básico do aluno era uma gramática, um dicionário, uma seleta de textos de autores portugueses e uma obra clássica. Depois de 1860, entraram no currículo aulas de análise lógica (sintática) e análise gramatical (morfológica), nas aulas de Gramática Geral (Filosófica).

⁸ Somente a partir de 1881 é que começaram a ser consideradas as influências de outras línguas na formação do português no Brasil.

⁹ O ensino secundário era formado por 8 anos e, em 1841, passa para sete anos.

¹⁰ Segundo Roland Barthes, os antigos recomendavam que o aluno, "por volta dos sete anos", frequentasse as aulas do "*grammaticus*", e depois, "por volta dos catorze anos", aprendesse retórica com o "*rhetor*". Ele lembrou ainda que Quintiliano, no livro I das *Instituições Oratórias*, "aborda[va] a primeira educação (convivência com o gramático; em seguida com o retor)." BARTHES, Roland. *A retórica antiga*. In: COHEN, Jean et alii. **Pesquisas de Retórica**, p. 159-160.

Assim, somente a partir de 1869, quando a disciplina de Língua Portuguesa foi incluída no exame, pelo decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, que só entrou em vigor em 1871, é que ela passou a ser efetivamente ensinada (HAIDAR, 1972, p. 56 e 86). As práticas comuns às aulas de Retórica e Poética passaram para as aulas de Português. Foram abolidas as aulas de Gramática Geral para o 6.º ano, que passou a ter aulas de Português com exercícios de análise lógica e gramatical. Recebiam também aulas de composição e redação. A carga horária de Português também foi ampliada, depois de sua inclusão nos exames preparatórios. Com o programa de 1870 iniciaram-se as aulas de redação.

2.3 – O PERÍODO REPUBLICANO

Somente depois da Proclamação da República é que o ensino passa a ser mais científico e nacionalista, seguindo a tendência que já vigorava nos principais países da Europa, conforme foi dito anteriormente. É nessa época, inclusive, que acontece a fundação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, outra instituição de ensino de bastante relevância para a história do Brasil.

Tais mudanças introduziram os estudos gramaticais, que foram sendo gradativamente mais valorizados. A partir dessa época, a gramática de língua portuguesa passou a ser a base para o ensino das outras línguas estrangeiras, e não mais a gramática latina, como era antes.

A grade curricular do Colégio Pedro II passa a ser o parâmetro oficial para o ensino secundário no país e para os exames preparatórios. No 7.º ano os alunos recebiam aulas de Português, composta de estudos da lingüística, da análise etimológica e de comentários filológicos.

No início da década de 1880, tem início o método histórico-comparativo dos estudos lingüísticos. O ensino de língua segue a tendência da gramática comparada, assim definida por Adolfo Coelho¹¹ (1881, p. 23) no prefácio da primeira edição de sua obra:

A gramática comparada em sentido estrito, ou gramática histórica, estuda as normas gramaticais de duas ou mais línguas que são transformação d'outra, como o português é transformação do latim, o inglês do anglo-saxão, etc., o latim e o grego d'uma antiga língua perdida, etc.

Começam a aparecer, em 1881, as expressões "lingüística" e "glotologia" na escola secundária brasileira. Segundo Razzini (2000, p 80), os termos *lingüística* e *glotologia* eram usados como sinônimos nos livros didáticos brasileiros, sendo o primeiro termo preferido pelos franceses e o segundo, pelos italianos. Ela ainda afirma que:

(...) todas as estratégias de estudo de português, no sétimo ano, assinalam ainda um período de convivência entre a gramática geral e a lingüística, mesclando definições. De um lado, havia o esforço de atualizar o ensino do vernáculo, "dando assim à gramática o cunho de uma ciência e não mais de uma arte", e de outro, havia o cuidado de manter o estabelecido, guardando "a escrupulosa reserva de não romper de uma vez com as noções tradicionais".

Em 1887, Fausto Barreto foi encarregado de elaborar um programa específico para os exames preparatórios. Iniciou-se, então, o período denominado por Antenor Nascentes de *período gramatical*¹². O resultado foi o seguinte¹³:

¹¹ Cf. COELHO, Francisco Adolfo. **Curso de Literatura Nacional Para Uso dos Liceus. I - A Língua Portuguesa (Noções de glotologia geral e especial portuguesa)**. Porto: Tip. Elzevieriano, 1881.

¹² Cf. GUIMARÃES, Eduardo. *Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: A Gramatização Brasileira.*, In GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni Puccinelli (Orgs.). **Língua e Cidadania: o português no Brasil**, p. 129.

Não havendo compêndios que se adscrevessem à nova orientação, foi então que Pacheco e Lameira, João Ribeiro e Alfredo Gomes, nomes já laureados no magistério, tiveram de escrever as suas gramáticas, versadas no programa que Fausto Barreto traçara, no qual de todo se revelavam o espírito de síntese, o critério filológico e o novo rumo que nos importava trilhassem o ensino e estudo da língua portuguesa.

Do 2.º ao 5.º ano, é adotada a *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro (1881)¹⁴, que se dizia ser a primeira publicada de acordo com os preceitos da Lingüística.

Em 1891, o Português passou a ser o exame mais importante do preparatório, exigido para todas as carreiras. Esses exames durariam até o ano de 1911, quando é instaurada a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, que ficou conhecida como Reforma Rivadávia Correia, que instituiu o “vestibular”, pois eram exames feitos nos vestíbulos das faculdades e não mais nas escolas secundárias, e estabeleceu o livre ensino, sem a interferência do Estado. De acordo com Maria Thetis Nunes (1999, p. 96-98), os resultados foram desastrosos, porque o número de aulas diminuiu, já que o objetivo era “proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida”.¹⁵ De acordo com Tobias (1986, p. 250), o ensino secundário

(...) desceu até onde podia descer; não se fazia mais questão de aprender ou de ensinar, porque só duas preocupações existiam, a dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo possível e a dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se duas fórmulas: bacharel quanto antes; dinheiro quanto mais.

¹³ Cf. MACIEL, Maximino. **Grammatica portugueza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1914 e **Grammatica descriptiva: baseada nas doutrinas modernas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1894.

¹⁴ Cf. RIBEIRO, Júlio. **Grammatica Portugueza**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1881.

¹⁵ Atos do Poder Executivo, p. 513-514.

Nessa época, o objetivo de ensino de língua materna era a formação de leitores e produtores de textos ideais, conforme explica Pinto (1994, p. 9):

(...) enquanto vigorava o purismo, nos fins do século passado e início deste, que exigia perfeito conhecimento das regras gramaticais e do passado da língua, os textos literários visavam a um leitor ideal, que, a um tempo, formavam e informavam e ao qual transmitiam um modelo, na crença de que ele, por sua vez, se tornaria um produtor de textos semelhantes, independentemente de falar e de ouvir diariamente, manifestações lingüísticas bem diversas e até contrárias às que se apresentavam na língua escrita.

A situação ficou caótica, tanto porque houve o enfraquecimento do ensino secundário, quanto porque, sem a interferência estatal, passou a se criar cursos de ensino superior indiscriminadamente. Para se resolver a questão, uma nova reforma no ensino foi instituída em 1915, sendo que sua maior mudança foi a extinção do ensino de grego e a diminuição da carga horária de Português, acrescentando-se Psicologia, Lógica e História da Filosofia.

Na década de 1920, “os avanços da psicologia no início do século, com suas conseqüências sobre a pedagogia, começam a ecoar entre nós através das idéias da Escola Nova” (PAIVA, 2003, p. 113). A qualificação para exames preparatórios, com estudos irregulares e assistemáticos, bem como a preponderância da finalidade propedêutica sobre a formativa, continua a funcionar como alternativa da escolarização secundária regular, tanto no ensino público como no particular, até a reforma de ensino organizada por João Luiz Alves, em 1925, que instituiu a obrigatoriedade de seriação e aprovação nas matérias de cada ano, para promoção ao seguinte, eliminando os exames preparatórios. Houve, entretanto, nova prorrogação de tais exames.

A reforma firmada pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, teria a duração de três anos e foi denominada Lei Rocha Vaz¹⁶, ampliando novamente a carga horária de Português. Em 1926, o ensino de língua já era predominantemente gramatical, com ênfase na gramática normativa no 1.º e 2.º ano e, na gramática histórica, no 3.º ano. A leitura e a redação passam a ter um espaço reduzido nas aulas, diante do grande número de “pontos” gramaticais, conforme se pode observar nos programas do Colégio Pedro II. Os textos literários estudados tinham como função principal servir de base para aplicação dos conceitos gramaticais.

2.4 – A ERA VARGAS

A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, uma nova reforma foi estabelecida no ensino secundário, a Reforma Francisco Campos, iniciada pelo decreto 19.890 de 18 de abril de 1931 e concluída com o decreto 21.241 de 4 de abril de 1932. De acordo com o referido texto legal, o ensino foi dividido em dois ciclos: fundamental (de cinco anos), obrigatório para ingresso no curso superior, e complementar (de dois anos), específico para cada curso superior. Somente nessa época é que foram superados definitivamente os exames parcelados, estabelecendo-se o currículo seriado. A frequência passou a ser obrigatória e todos os estabelecimentos secundários tiveram que equiparar seus currículos ao do Colégio Pedro II.

O então governo do Estado Novo criou o Conselho Nacional de Educação e a Comissão Nacional do Livro Didático, com o objetivo de padronizar e controlar o

¹⁶ Nessa época, era Presidente da República Artur Bernardes da Silva. Essa reforma, dita "João Luiz Alves", também ficou conhecida como a Reforma Rocha Vaz, por ser João Luiz Alves o Professor Juvenil da Rocha Vaz, o então Diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o qual também era Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores.

ensino no Brasil. O programa de Português do Ministério da Educação e Saúde prezava pela ênfase na leitura dos “bons escritores” e a grande evidência gramatical da década anterior começa a diminuir. O ensino deveria ser voltado para a prática da língua.

Em 1931 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que promulga, dentre outros, o Decreto 21.241, em 14 de abril, que consolida e dispõe sobre o ensino secundário no país.¹⁷ Nesse mesmo ano é firmado o primeiro acordo ortográfico entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa, resultando no *Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa*, que entrou em vigor em 1932.¹⁸

Em 1942 é instituída a Reforma Capanema. Com base no Art. 2º do Capítulo II, do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário é dividido em ginasial, com quatro anos, e colegial (podendo-se optar pelo curso clássico ou científico), com três anos.¹⁹ No curso clássico, a formação intelectual baseava-se no estudo da filosofia e das letras antigas. No curso científico, tal formação alicerçava-se no estudo mais acentuado das ciências.

A partir de então, o ensino secundário deixaria de ser voltado ao preparo para o ingresso no ensino superior e deveria se preocupar com a formação geral dos alunos. As aulas de Latim tiveram, novamente, sua carga horária aumentada e o Grego voltou a ser oferecido, agora como língua optativa. Uma portaria em 11 de julho de 1942 (n.º 170) ratificou a preferência da leitura sobre o ensino de gramática

¹⁷ Contudo, as regras dos decretos de 1931 só entram em vigor a partir de 1934, quando Vargas promulga a nova Constituição.

¹⁸ *Reformas ortográficas ou acordos políticos*: de Tânia C. Clemente de Souza e Bethânia S. Corrêa Mariani. In: GUIMARÃES, Eduardo, e ORLANDI, Eni P. **Língua e Cidadania**. p. 85-93.

¹⁹ Tal Reforma será mais bem detalhada no capítulo referente ao ensino médio.

e redação. Os textos dos autores tradicionais da literatura deveriam ser substituídos por textos patrióticos e nacionalistas.

Em 1952, agora sob o governo democrático de Getúlio Vargas, o ministro Simões Filho baixa a portaria 966, na qual comenta o programa de Português:

PORTUGUÊS: No programa de Português houve redução de matéria teórica para evitar que os professores fossem obrigados a sacrificar aquela que deve estar no primeiro plano: - a leitura explicada, com todos os exercícios proveitosos a que dá ensejo. É preciso não esquecer que a leitura inteligente de textos bem escolhidos, além de atender a fins educativos, é a melhor fonte de conhecimento do idioma e o melhor curso de elocução e estilo.²⁰

As aulas de leitura passaram a ser seguidas de interpretação, análise das idéias do texto, estudo do vocabulário e resumo das idéias principais do autor, tudo feito oralmente. Seguia-se, então, o trabalho escrito, a redação. É nessa época que começam a acontecer mudanças significativas no paradigma de ensino de língua materna no Brasil. Segundo Soares (1996, p. 17):

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática.

2.5– A DITADURA MILITAR

Nas décadas de 60 e 70, com a ditadura militar, como parte da política da época que visava a uma aparência de abertura e inserção de todas as camadas

²⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (Brasil). *O ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro, 1952. (Boletim, n. 67). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/XVI.pdf>. Acesso em: 15 junho 2007.

populares no ensino gratuito, a democratização do ensino se ampliou e a escola passou a receber alunos dos diferentes grupos sociais. De acordo com o novo modelo político-econômico que visava à expansão industrial, a mão-de-obra, por sua vez, também deveria ser ampliada e coube à escola fornecer esses recursos humanos. Com isso, as práticas escolares tiveram que se adaptar às variedades lingüísticas dos novos grupos sociais que passaram a freqüentar a escola.

Na década de 60, aparecem os primeiros movimentos de educação popular. Entre os principais grupos, é pertinente destacar o CPC (Centro Popular de Cultura), que surgiu por iniciativa da UNE (União Nacional dos Estudantes); o MCP (Movimento de Cultura Popular), que surgiu por iniciativa da prefeitura de Recife; e o MEB (Movimento de Educação de Base), criado em 1961 pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

Em 20 de dezembro de 1961, sob o governo João Goulart, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024). Em cumprimento ao 9.º artigo dessa lei, é criado, em 1962, o Conselho Federal de Educação e os respectivos Conselhos Estaduais. Também é elaborado o Plano Nacional de Educação e implantado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

O golpe militar de 1964 teria reflexos imediatos sobre a educação. Nas escolas de nível médio, os grêmios foram transformados em centros cívicos, sob a direta orientação do professor de Educação Moral e Cívica, cargo que deveria ser ocupado por pessoa “de confiança” da direção da escola.

A partir dessa lei, o Português é estabelecido como disciplina obrigatória e o Latim passa a ser de estudo optativo, o que, praticamente, decretou sua eliminação dos currículos. O ensino de gramática e estilística deveriam ser atividades

empregadas com o objetivo de cooperar para a adequada “expressão oral e escrita”. Uma das maiores novidades dessa época foi a introdução dos estudos de Fonética.

Segundo Britto (1997, p. 100), a partir dos anos 70, há

(...) uma grito generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do 2º grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada.

Em 11 de agosto de 1971 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reformula o ensino brasileiro, ficando assim dividido: ensino fundamental ou de 1.º grau, com 8 séries (juntando o antigo primário e o curso ginásial); ensino médio ou de 2.º grau, chamado de colegial (com três séries) ou técnico (com uma série a mais); ensino superior ou de 3.º grau, com duração de acordo com a graduação.

A partir de 1971, com a Lei Federal nº 5692/71, a educação brasileira e o ensino de língua portuguesa passaram por grandes transformações motivadas pelo contexto político da ditadura militar, que definitivamente engajara o país ao capital internacional e aos programas de “ajuda mútua” do tipo MEC-USAID e outros, a fim de se adequar ao chamado moderno capitalismo associado dependente, que, entre outras coisas, “repaginava” a administração geral, bem como a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Cf. ARAUJO, 2002, p. 5).

A LDBEN nº 5.692, de 1971, em seu artigo 4º, parágrafo 2º, assim se pronunciava: “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da *língua nacional*, como *instrumento de comunicação* e como expressão de cultura brasileira” [grifos nossos]. Tal lei tinha nítida ênfase na educação profissional, pois, segundo Hilsdorf (2005), visava a uma educação que contribuísse para a formação efetiva para o aumento da produção. Essa lei trouxe para o ensino básico a

ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, o que se tornava letra morta, uma vez que não existiam recursos materiais e humanos para atender à demanda. A tão desejada profissionalização não ocorreu, já que os professores eram mal formados, as escolas não ofereciam infra-estrutura adequada para as exigências dos cursos, sobretudo nas áreas de agricultura e indústria. Não havendo profissionalização, foi lançado no mercado um “exército” de mão-de-obra barata.

Já as escolas particulares, principalmente aquelas destinadas à formação da elite, não se submeteram à lei, mas organizaram um “programa oficial” que atendia apenas formalmente às exigências legais. Na verdade, o trabalho efetivo em sala de aula achava-se voltado à preparação para o vestibular, o que reforçava o seu caráter propedêutico. Sendo assim, o dualismo (profissionalizante/propedêutico) foi reforçado. Agora, de forma mais grave, pois a elite estava mais bem preparada e passou a ocupar as vagas das melhores universidades públicas do país. Nessa época, “comunicação torna-se a palavra da moda na década” conforme Meserani, (1995, p. 20).

Por volta de 1980, o amplo fracasso da implantação da reforma já estava largamente reconhecido e a Lei nº 7.044/82 dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, voltando a ênfase para a formação geral. O Latim desapareceu totalmente do currículo, passando a fazer parte apenas do curso de Letras e, fazendo parte do núcleo-comum (matérias obrigatórias para todas as séries), ficou a Língua Portuguesa na disciplina denominada de Comunicação e Expressão.

Nessa época, a disciplina de *Comunicação e Expressão* cuidava do ensino de língua materna nas séries iniciais do 1.º grau e *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais. Somente no 2.º grau é que os alunos tinham aulas de *Língua*

Portuguesa e Literatura Brasileira. Tal nomenclatura utilizada pelo MEC deve-se à implementação das idéias do pragmatismo: língua em uso. Desta forma, o objetivo do ensino de língua materna, que antes era claramente ensinar o “bem falar e bem escrever”, passa a ser a comunicação eficaz.²¹ Com isso, uma nova concepção de linguagem começa a vigorar:

(...) se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua (SOARES, 1998, p.57).

Socialmente falando, é nessa época que os meios de comunicação de massa, como televisão e rádio, passam a fazer parte efetivamente da sociedade brasileira. Assim, nesse contexto foi que a linguagem passou a ser instrumento de comunicação e os objetivos de ensino passaram a ser pragmáticos e utilitários, ou seja, as aulas de língua materna deveriam servir para formar bons comunicadores. É nessa época, ainda, que a Teoria da Comunicação ganha força nos meios acadêmicos, especialmente com os estudos lingüísticos de Jakobson.

Porém, essas mudanças não foram capazes de formar competentes usuários da língua materna. Os alunos já não sabiam empregar a norma culta. Em meio a essa crise lingüística vivida nesse período, a redação no vestibular é estabelecida como medida de corrigir o problema. Mas o que se percebe é que não houve resultados satisfatórios. A partir de então, novas pesquisas na área dos estudos lingüísticos começaram a ganhar força e influenciar o ensino de língua materna no Brasil.

²¹ Conforme indicação do Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 128/11/1971. *In: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, p. 45.

2.6– NOS TEMPOS DA LINGÜÍSTICA

Com o passar do tempo, os estudos teóricos da Lingüística apontaram para que o ensino de gramática fosse minimizado, perdendo lugar para o trabalho com os textos, no início, somente os verbais e, posteriormente, o que se tem chamado atualmente de textos não-verbais²² que têm sido incluídos nas aulas de língua materna, como pinturas, charges, etc. Além disso, o ensino de língua passaria a se direcionar para a comunicação do dia-a-dia e também para uma grande valorização da oralidade no ensino de língua materna.

A partir da década de 80, as contribuições da Lingüística passam a influenciar diretamente o ensino de língua e a formação dos estudantes de Letras. Nesse novo contexto as denominações antigas (*Comunicação e Expressão* ou *Comunicação em Língua Portuguesa*) não tinham mais sentido. A disciplina volta a ser chamada *Português* ou *Língua Portuguesa*. Nesse período,

(...) multiplicam-se propostas; há um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses; uma infinidade de cursos de atualização destinados a professores; fonólogos e foneticistas voltam-se para a alfabetização; pesquisadores já renomados dedicam-se a gramáticas pedagógicas (...) (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996 p. 309)

A Lingüística, com suas várias correntes (Sociolingüística, Lingüística Textual, Análise do Discurso, Pragmática), passa a ser o foco dos estudos lingüísticos nos meios acadêmicos, de forma enfática. Agora, a concepção de linguagem à qual os estudos lingüísticos estão atrelados, conforme Soares (1998, p. 59), é a

²² A respeito desse novo conceito de “texto”, discutiremos posteriormente, na parte específica da terminologia dos PCN.

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

“Interação” passou a ser a palavra do momento. Ainda de acordo com Soares (*op.cit.*, p.59),

O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive.

A nova Constituição Federal, de 05/10/1988, deu as diretrizes para a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996, promulgada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Durante a década de 90, o ensino, acompanhando as políticas neoliberais em curso, implementa as metas da UNESCO e do BIRD/Banco Mundial. Foi então organizado o Plano Decenal de Educação para todos. Elaboraram-se, então, novos documentos norteadores do ensino no Brasil, em todos os níveis, desde o fundamental até o superior.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, a LDB estabelece “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (LDB, 1996, p. 6). E é justamente com base nesse objetivo que os PCN de ensino médio atuais foram formulados. Surgem, então, os documentos oficiais de ensino de língua materna no Brasil, com base na premissa da nova LDB, alicerçada nas novas teorias lingüísticas. Atualmente, várias são as concepções vigentes que norteiam a nova visão de ensino:

(...) a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística. (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 325-26).

Assim, conforme podemos perceber, durante algum tempo, atribuiu-se à dificuldade de compreensão e produção de textos a falta de domínio em relação às regras gramaticais de uso da língua; priorizou-se o ensino gramatical, mas o problema continuava existindo; adveio, a seguir, o discurso de exclusão do ensino da gramática na escola, e o problema de leitura/escrita permanecia.

Dessa forma, apesar dos novos documentos, com base nas novas teorias sobre ensino/aprendizagem de língua materna, o problema continua: os alunos não sabem ler/escrever. A esse respeito, menciona Britto (1997, p.100),

(...) o aprendizado efetivo da escrita (e aqui eu acrescentaria: e da leitura) não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico.

Porém, tal inserção do sujeito no mundo só será possível quando tal sujeito for capaz de ler efetivamente o mundo que o cerca. Ressaltamos o que afirmam Fiad e Carbonari (1985, p. 34),

(...) possibilitar o acesso a essa modalidade que é, invariavelmente, a modalidade lingüística usada pelo grupo do poder da sociedade, e, por essa razão, eleita como o padrão a ser adotado é, em princípio, uma função democrática e antielitista, já que a modalidade escrita da língua não deve ser posse de poucos, mas domínio de todos os indivíduos em uma sociedade que a possui.

Assim, para estar plenamente inserido em seu mundo, o falante de língua portuguesa não deve ser privado do ensino da norma culta, como muito se tem propagado nas novas teorias.

2.7 – COSERIU E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Passamos a apresentar agora a teoria coseriana para ensino eficaz de língua materna. De acordo com Maximiano Trapero Trapero²³, Eugênio Coseriu é

(...) considerado como «el lingüista más importante de la segunda mitad del siglo XX», para algunos incluso «uno de los lingüistas más grandes de todos los tiempos», para otros, aún más, «uno de los grandes humanistas de todos los tiempos», (...). Para mí, el mayor «arquitecto» que ha tenido la lingüística moderna, lo que quiere decir de la historia, por cuanto la lingüística, como estudio científico del lenguaje, propiamente nació con Saussure, a principios del siglo XX, porque cualquier problema lingüístico particular que se considere, cualquiera, halla en la teoría coseriana el lugar exacto en que ubicarse, y desde él puede ser entendido –y explicado– cabalmente.

Porque la obra de Eugenio Coseriu no se ha limitado al estudio de una parcela concreta de la lingüística, sino que abarca todos los aspectos que puedan considerarse en una lingüística integral. (...). Y así, su obra interesa y es fundamental a la filosofía del lenguaje, a la teoría del lenguaje y de la lingüística; a la fonología, a la teoría gramatical y a la semántica léxica; a la lingüística del hablar y a la lingüística del texto; a la dialectología, a la sociolingüística y a la estilística de la lengua; a la gramática histórica y a la historia de las lenguas; a la lingüística «aplicada» y a la historia de la lingüística. Gracias a su magistral rastreo de las obras que verdaderamente han contribuido al desarrollo de la lingüística podemos ver hoy iluminada una disciplina que hasta él no tenía sino sucesivas estancias em penumbra.

²³ Em discurso proferido na Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, quando da outorga de título de Doutor Honoris Causa. Disponível em: <http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7/7010/Laudatio_eugenio_coseriu.pdf>. Acesso em: 16 maio 2007.

Desta forma, não poderíamos fazer um histórico do ensino de língua materna sem apresentarmos sua teoria para essa área dos estudos lingüísticos, mesmo porque, tal teoria traz uma imensa compreensão dos motivos da crise de ensino de língua materna que temos enfrentado atualmente.

2.7.1 – Competência lingüística

De acordo com Coseriu, a linguagem é uma atividade humana universal, que se realiza individualmente, por meio de técnicas historicamente determinadas, que são as línguas. Assim, uma vez que o fenômeno da linguagem se manifeste em três dimensões, a saber: universal, histórico e individual, permite a investigação, respectivamente em tais planos: linguagem (falar em geral), língua e fala (discurso). Segundo ele (2004, p. 93), o bom usuário de sua língua é aquele que desenvolve plenamente a competência lingüística, sendo que tal competência é composta de três saberes, os quais estão estreitamente relacionados aos planos mencionados acima: o saber elocucional, o saber idiomático e o saber expressivo.

O *saber elocucional* é o conhecimento a respeito das coisas, do mundo, a *competência lingüística geral*. É a capacidade de construir textos (orais ou escritos) que sejam possíveis no contexto real. Provavelmente seja esta a maior dificuldade dos alunos de hoje: não conhecem os assuntos sobre os quais precisam falar/escrever, não possuem o saber elocucional necessário para a produção de determinados textos. Este saber abrange o que atualmente tem sido motivo de destaque na lingüística do texto: a coerência. Contudo, não é possível que tal saber seja desenvolvido apenas nas aulas de língua materna, já que é a soma dos

conhecimentos de mundo das diversas áreas que existem. Tal saber está diretamente relacionado ao plano universal, e seu conteúdo é a *designação*, que corresponde ao “saber falar em geral”, fazer referência a objetos concretos da realidade, ao extralingüístico. Quando alguém comete um desvio relacionado a esse saber, diz-se que sua produção está incongruente. A ampliação desse saber só será possível na medida em que o aluno for exposto a todos os sistemas significativos: cinema, teatro, textos escritos diversos, obras de arte, charges, etc.

O *saber idiomático* é o conhecimento a respeito das regras, conteúdos e formas de uma língua em especial, a *competência lingüística particular*. É a capacidade de construir textos (orais ou escritos) que estejam de acordo com as normas estabelecidas socialmente para tal língua. Tal saber é indispensável para a consolidação de um saber lingüístico completo, contudo, conforme salientaremos na parte desta pesquisa destinada à *gramática normativa*, tal saber vem sendo cada vez mais subestimado, como se regras, normas não fossem essenciais para a convivência em sociedade. Tal saber se relaciona ao plano histórico e seu conteúdo é o *significado*, que corresponde àquilo que é estritamente propriedade de uma língua em particular, representado por meio dos *signos lingüísticos*. Quando há falhas na construção textual por conta de lacunas do saber idiomático, diz-se que tal texto está *incorreto*. Desenvolver esse saber nos alunos nas aulas de língua materna é essencial (porém não exclusivo), especialmente por se tratar do conhecimento mais exigido socialmente e com menor possibilidade de ser construído em outros contextos que não as aulas de língua materna. E mais, além do domínio das regras gramaticais, pertence a este saber também o domínio de um amplo léxico de uma determinada língua, problema este muito comum entre nossos alunos, atualmente.

O *saber expressivo* é o conhecimento a respeito das diversas situações de fala, a *competência textual*. É a capacidade de construir textos (orais ou escritos) conforme exigem o destinatário, o objeto e a situação, já que há normas que dizem respeito a esses fatores, ou seja, cada situação comunicativa específica requer um determinado tipo textual com suas características peculiares. Atualmente, há uma grande ênfase nos chamados *gêneros textuais/discursivos*, que, nada mais representam, em seu âmago, do que as diversas formas do saber expressivo. É a esse saber que se relaciona o *sentido*, já que o mesmo só se realiza no texto. Do texto que apresenta desvios relacionados ao saber expressivo, diz-se ser inadequado, inapropriado ou inconveniente. E por ser a linguagem uma atividade, a ampliação deste saber só será possível na medida em que os alunos tiverem contato e produzirem textos relativos ao maior número de situações prováveis.

Podemos, então, assim representar as relações entres tais conceitos:

PLANO	SABER	CONTEÚDO	JUÍZO
Universal	Elocucional	Designação	Congruente/incongruente
Histórico	Idiomático	Significado	Correto/incorreto
Individual	Expressivo	Sentido	Adequado/inadequado Apropriado/inapropriado Conveniente/inconveniente

2.7.2 – Sistema, norma e fala.

Um outro ponto da teoria coseriana que merece destaque, por também estar estritamente relacionado ao ensino de língua materna, é seu diálogo com a teoria saussureana. Partindo da dicotomia *langue/parole*, Coseriu estabelece os conceitos de *sistema/norma*. Desta forma, Coseriu (2004, p. 50) esclarece que

O sistema é sistema de possibilidades, de coordenadas que indicam os caminhos abertos e os caminhos fechados de um falar compreensível numa comunidade; a norma, em troca, é um sistema de realizações obrigatórias, consagradas social e culturalmente: não corresponde ao que se pode dizer, mas ao que já se disse e tradicionalmente se diz na comunidade considerada. O sistema abrange as formas ideais de realização duma língua (...) a norma, em troca, corresponde à fixação da língua em moldes tradicionais; e neste sentido, precisamente, a norma representa a todo momento o equilíbrio sincrónico (externo e interno) do sistema.

Podemos exemplificar com a seguinte ilustração: temos na língua portuguesa, à nossa disposição, vários recursos sufixais com mesmo valor semântico, como – **eza**, **-ura**, **-ice**. No entanto, com quais radicais cada um desses sufixos “combina”, é algo determinado pela **norma**, comum à comunidade lingüística em questão.

eza	Ura	ice
RICO → RIQUEZA	BRANCO → BRANCURA	CRENÇA → CRENDICE
BELO → BELEZA	LISO → LISURA	VELHO → VELHICE
GRANDE → GRANDEZA	FOFO → FOFURA	CHATO → CHATICE

Assim, *ricura*, *branquice*, *crenzeza*, *belura*, *liseza*, *velhura*, *grandice*, *fofeza*, *chateza* são possibilidades que o sistema oferece, mas que a **norma** não aprova, ou não consagra.

Enquanto o *sistema* é a estrutura que assegura o funcionamento compreensível e compartilhado da língua, a *norma* é o modelo de *como a língua funciona* em determinada esfera. Cabe ao ensino de língua materna propiciar ao aluno o conhecimento das possibilidades que o sistema lhe proporciona, bem como das diversas normas existentes em sua língua (normas regionais, normas de grupos minoritários, norma ideal) para que ele possa ter a liberdade de optar e empregá-las devidamente, nos contextos exigidos, destacando aí o ensino da norma padrão, sem a qual o acesso ao padrão culto da língua não é possível.

Coseriu, entretanto, não se limita à mera reprodução da dicotomia saussureana, pelo contrário, ele a reformula, transformando-a em uma tricotomia: em vez de *langue/parole* ele apresenta *sistema/norma/fala*.

A *fala* seria, então, a atividade lingüística concreta, movimento unificador entre criação e repetição, incluindo todas as variações que o falante pode acrescentar às inúmeras estruturações lingüísticas já formuladas e aceitas socialmente. Ela representa sempre um ato individual. No ensino de língua materna a *fala* que o aluno já traz consigo estruturada deve ser levada em consideração e seu espaço deve existir, para que ele possa se manifestar e construir, gradativamente, seu acesso às outras estâncias da língua que ele utiliza. Portanto, nas aulas de língua materna, é papel do professor valorizar a *fala* do aluno e, ao mesmo tempo, levá-lo, sem constrangimento, a construir as demais possibilidades que sua língua, fartamente, lhe oferece, produzindo assim aprendizagem e, conseqüentemente, liberdade de escolha.

3 – O ENSINO DE LITERATURA

Numa análise rápida das pesquisas da área de estudos lingüísticos e das publicações atuais a esse respeito, percebe-se que o foco atual tem-se voltado para a formação do leitor/produtor competente.

Primeiramente, faz-se necessário reforçar uma constante inegável, nas palavras de Rocco (1995, p. 2): “quem escreve bem geralmente lê muito”. Tal afirmativa pode-se sustentar a partir de duas premissas básicas: “a) a leitura fornece matéria-prima para a escrita: *o que* se quer escrever; b) a leitura contribui para a constituição dos modelos: *o como* escrever.” (ORLANDI, 1993, p. 90). Assim, o exercício constante da leitura leva à leitura crítica e, de acordo com Silva (1987, p. 81), “a leitura crítica sempre leva à produção ou à construção de um outro texto: o texto do próprio leitor”.

E não há melhor forma de se formar um leitor competente sem o ensino efetivo de literatura. Porém, ao longo da história da educação no Brasil, podemos notar que o ensino de literatura oscilou. Houve momentos de grande prestígio, bem como momentos de total abandono.

Antes de mais nada, apresentamos o conceito de texto literário. Bem oportuna é a definição de Kaufman e Rodriguez, (1995, p. 20-21), afirmando que os textos literários

(...) são textos opacos, não explícitos, com muitos vazios ou espaços em branco, indeterminados. Os leitores, então, devem unir todas as peças em jogo: a trama, as personagens e a linguagem; têm de preencher a informação que falta para construir o sentido, fazendo interpretações congruentes com o texto e com seus conhecimentos prévios de mundo. Os textos literários exigem que o leitor compartilhe do jogo da imaginação para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos.

No início do século XIX, quando o ensino no Brasil passou a ser estruturado, havia uma tendência em se privilegiar os conteúdos que faziam parte dos “exames preparatórios”. Literatura não estava nessa lista. Apenas os cursos ligados à magistratura e ao clero exigiam em seus exames os conhecimentos literários, o que relegou tal ensino aos cursos específicos para essas áreas, resultando em pouca relevância para o mesmo.

Nessa época, os textos literários eram estudados nas aulas de Retórica e Poética, como modelos do “bem falar e do bem escrever”. As lições de Retórica eram baseadas nos gêneros²⁴ definidos por Aristóteles. Com o passar do tempo, os gêneros modernos, como o romance, a novela, o gênero epistolar, dentre outros, também passaram a fazer parte dos textos literários a serem estudados.

Dentro das aulas de Poética, estudavam-se textos literários, inclusive da literatura brasileira. Tal estudo tinha o nome de “quadros da literatura nacional” que mudou, em 1857, para “História da Literatura Portuguesa e Nacional”. Em 1877, a divisão dos textos literários nos manuais de estudo deixou de ser por gêneros e passou a ser pela nacionalidade dos textos: literatura grega, latina, francesa, portuguesa, brasileira, etc., dispostas por séculos. O ensino passou a ser feito a

²⁴ O termo era usado de acordo com a definição clássica de Aristóteles, em *Arte Poética* - gêneros literários : épico (narrativo), lírico e dramático.

partir de uma perspectiva histórica. Sobre essa nova visão de ensino de literatura, Teófilo Braga²⁵ (1875, p. VI e VII) afirmou:

A reforma do ensino da Literatura deve partir da conclusão a que chegou a ciência moderna: que o estudo das criações intelectuais não se pode fazer em abstrato; é necessário nunca abandonar a comunicação direta com os monumentos, explicando-os e apreciando-os pelas suas relações históricas com o meio e circunstâncias em que foram produzidos. O estudo das Literaturas feito nas vagas generalidades conduz a essas receitas retóricas de tropos, que tiram a seriedade às mais altas concepções do espírito humano. Na instrução de um país deve entrar com toda a sua importância um elemento *nacional*; no ensino fundado nas ocas abstrações nunca esse sentimento se desperta; pelo desenvolvimento histórico, mostrando como se chegou à unidade sistemática de qualquer ciência, é que se pode imprimir uma direção justa e um vivo interesse nos espíritos que desabroçam.

A partir de 1881, as leituras literárias eram feitas na ordem cronologicamente decrescente: os alunos mais novos começavam com os autores mais modernos (incluindo os árcades e, posteriormente, os românticos), os quais eram considerados de mais fácil compreensão e com linguagem e temáticas mais acessíveis, até chegarem, ao final do curso, aos mais antigos. Esses textos, por sua vez, eram subdivididos por gênero (épico, lírico e dramático). Essa divisão dos textos por gêneros foi sendo gradativamente substituída pelo agrupamento histórico (escolas literárias), que se conserva até hoje nos livros didáticos e manuais de literatura.

A disciplina de História da Literatura Nacional, que substituiu Retórica e Poética no currículo, também não fazia parte dos exames preparatórios para todos os cursos. Até mesmo para os cursos de Direito tal exame foi abolido. Assim, a Literatura Brasileira só era ensinada na última série do ensino secundário.²⁶ Seu

²⁵ Cf. BRAGA, Teófilo. **Manual da História da Literatura Portuguesa desde as suas origens até o presente**. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz, 1875.

²⁶ O aluno que concluisse o curso secundário no Colégio Pedro II, ou colégio equiparado a ele, recebia o título de Bacharel em Letras e poderia ingressar em qualquer curso superior. Disponível em:

ensino passou, com o tempo, a ser diluído e ora integrado à disciplina de Literatura Universal, ora integrado aos conteúdos da disciplina de Literatura Latina. Enfim, nunca teve importância como uma disciplina autônoma. O que se estudava na época era uma coletânea de textos literários de autores nacionais e portugueses, cuja compilação mais conhecida foi a *Antologia Nacional*, de autoria de Fausto Barreto e Carlos de Laet²⁷, que perdurou por muitos anos (até 1969) como referência no ensino de língua e literatura no Brasil, sendo ampliada e refundida por inúmeras vezes.

Em 1911, com a reforma Rivadávia Correia, o ensino de literatura foi eliminado como disciplina autônoma, devendo ser incluído dentro da carga horária destinada às aulas de Português. Somente em 1925, através da Lei Rocha Vaz, que o ensino de literatura foi separado novamente do ensino de língua.

Todavia, foi a partir da reforma de 1971 que o texto literário deixou de ser, efetivamente, o texto exemplar para as aulas de Língua Portuguesa. Com o objetivo de cumprir a função de transformar o aluno em um eficiente comunicador, os textos literários tradicionais, aos quais foram incorporados os textos de autores contemporâneos, eram usados em recortes, e muitos outros textos foram incluídos como modelos: científicos, de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda etc.

Acompanhando essa mesma tendência, os PCNEM propõem que: “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, *incluindo-se aí o texto literário*” (1999, p. 8 – grifo meu). Desta forma, o texto literário passa a ser “mais um” dentre os outros tipos de textos que a escola deve ensinar, como se não tivesse uma

<<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1901vIp965/pdf31.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2007.

²⁷ Cf. BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. **Antologia Nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1875.

importância especial nesse processo de formação de jovens do ensino médio. Tal mudança tem reflexos até hoje na formação dos alunos.

A esse respeito, Trask (2004, p. 292) afirma:

Cabe notar que, em contextos de ensino, o estudo dos textos adquiriu um valor político. Alguns professores universitários e do ensino médio opõem-se a que os estudos lingüísticos, (...), se concentrem no cânone tradicional das grandes obras literárias e defendem que interessa mais ocupar os alunos no exame da maior variedade de textos possível, desde a poesia oral da Índia até os comerciais de televisão, que teriam que ser tratados em pé de igualdade com os trabalhos de Shakespeare. Nem todos concordam com isso.

Ora, o texto literário representa o texto por excelência, como diz Coseriu (1993, p. 39-40), e deve ser o modelo maior para o ensino da língua materna, pois:

O emprego da linguagem na literatura, (...) representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades. Portanto, longe de ser a linguagem da literatura uma forma especial que se afasta de uma norma, coincide com estas possibilidades virtuais da linguagem, e qualquer outro uso, sendo precisamente uso, é uma redução das possibilidades da linguagem, é uma redução da linguagem tal como se apresenta na literatura com o desdobramento de suas possibilidades.

Desta forma, a língua literária representa “no grau mais alto a dimensão deôntica (o que deve ser) da língua” (COSERIU, s/d, p. 1). O texto literário concretiza os usos mais complexos e mais elaborados da língua. Para Coseriu, o emprego da linguagem na vida prática ou na ciência consiste em uma “drástica redução da plenitude funcional da linguagem” (p. 40), ou seja, quando a

empregamos na vida prática, minimizamos a linguagem, a usamos com uma finalidade imediata e determinada, mas o seu uso na literatura é a finalidade em si mesma, e o objetivo é a construção do sentido. Isso porque no texto literário a busca pelo *sentido* sempre vai acontecer, enquanto que a *designação* e o *significado* já estão dados. Porém, na maioria dos outros textos *designação*, *significado* e *sentido* coincidem, não despertando a necessidade de “busca”. Assim, no momento em que um leitor estiver apto para compreender um texto literário plenamente, estará, conseqüentemente, pronto para compreender qualquer tipo de texto, já que o texto literário oferece espaço para todas as possibilidades de interpretação que os demais textos venham apresentar. Enfim, no texto literário o significante e o significado não servem apenas para transmitir a mensagem, mas já se constituem também na própria mensagem.

Assim, quando expomos o aluno do ensino médio aos textos literários, estamos apresentando-lhe o que ele não tem no seu dia-a-dia: um texto com a capacidade maior que a língua que ele fala possui, ideal que ele deve ter em mente. Apresentar-lhe outros tipos de texto é também necessário, mas não se devem inverter as prioridades; afinal, a linguagem coloquial é o que lhe é oferecido em qualquer outro lugar aonde ele for, mas a norma exemplar²⁸ do texto literário dificilmente lhe será apresentada em outro contexto que não seja a escola. E é exatamente isso que os PCN+, ao tratarem da seleção dos conteúdos a ser trabalhados na escola, propõem quando dizem:

Nessa seleção é necessário distinguir entre os conteúdos assimiláveis pela vivência extra-escolar e aqueles cuja assimilação requer

²⁸ Conforme explica Bechara (2004, p. 51), “exemplar é uma forma eleita entre as várias formas de falar que constituem a língua histórica”.

um planejamento específico. Estes devem constituir o cerne do trabalho escolar e figurar nos currículos. (PCN+, 2002, p. 31)

Logo, é nítido o descompasso entre o que aconselham os PCN+ e o que acontece na prática, em se tratando do ensino de Literatura no ensino médio.

Além do mais, no atual ensino médio, cujo objetivo não é mais a formação de conteúdos a serem cobrados pelo vestibular e sim a preparação para a vida, muitos não vêem lugar para a leitura literária, pois tal conhecimento não terá relação com as exigências da vida, tão logo os alunos deixem a escola. A princípio, parece ser essa a postura assumida pelos PCNEM no tocante ao ensino de Literatura: deixar de lado a ênfase em leitura literária, pois orientações nesse sentido foram simplesmente excluídas do quadro de preocupações do ensino médio. A menção feita a esse respeito nos documentos se limita a comentários baseados em senso comum, não levando em conta o cunho científico das bases da Teoria da Literatura. Vale ressaltar que, como explicaremos no capítulo seguinte, ao tratarmos da elaboração dos PCNEM, fica nítida a falta de um profissional especialista na disciplina envolvido na formulação do documento, pois tal visão rasa do ensino de literatura é fruto de uma fragilidade conceitual e metodológica. Vejamos o que diz o documento:

(...) A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história literária que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. *O conceito de texto literário é discutível.* Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido ao aluno.

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Questionados, os alunos responderam: “todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” “E Drummond?” Responderam: “É literato, porque vocês afirmam que é. Eu não concordo. Acho que ele é um chato.

Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?" (PCNEM- pp.137/138) [grifo nosso].

Vemos nesse trecho dois equívocos perigosos: primeiro, que não há critérios definidos para se distinguir a obra de Machado de Assis da de Paulo Coelho; segundo, que a opinião dos alunos é suficiente para dizer o que é literário ou não, com base nos seus gostos (e maior facilidade de acesso) particulares. E esses equívocos, por sua vez, levam a dois erros na condução do ensino de literatura: o primeiro é a tentativa de neutralizar as diferenças existentes entre os textos já constituídos como literários e os demais textos, de modo geral; o segundo, a complacência diante de uma indefinição de postura teórica, deixando a indefinição como pretexto de se estar dando ouvidos à voz do aluno.

Devemos refutar a idéia de que o conceito de texto literário é discutível. A Teoria da Literatura é uma área de pesquisa séria e consolidada há séculos. Ela define os princípios que levam um texto a ser literário e outro não. Poderíamos até aceitar – com restrições que não vêm ao caso detalharmos neste momento, pois seria uma digressão do assunto desta pesquisa – que é discutível a seleção do cânone da literatura, ou se a escola deve ou não propor a leitura de outros textos, como o de Paulo Coelho, por exemplo. Contudo, no tocante à equiparação da obra de Drummond com a de “Zé Ramalho”, podemos, dentre outras razões, mencionar a diferenciação estabelecida pelo suporte que materializa e veicula a obra de cada um deles, tanto quanto a atitude de quem as recebe ou consome, vinculada à origem e finalidade da criação. Sem contar a diferença já estabelecida pela Teoria da Literatura entre o popular e o erudito. (Cf. MORICONI, 2002).

Assim, reforçamos a importância do acesso aos textos literários no ensino médio e quando fizermos a análise dos PCNEM e PCN+, no próximo capítulo,

voltaremos a discutir a problemática do ensino de literatura existente nesses documentos.

4 – OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Denomina-se PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) o conjunto de textos organizados por áreas de conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias – e níveis de progressão institucional, destinados à modalidade de ensino que a LDB definiu como “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (Art. 21, I). Os textos dos PCN são três:

- Ensino fundamental 1.º e 2.º ciclos (1.ª a 4.ª série);
- Ensino fundamental 3.º e 4.º ciclos (5.ª a 8.ª série);
- Ensino médio.

No que diz respeito ao PCN do ensino médio para língua portuguesa, *corpus* particular por que optamos neste estudo, temos dois documentos publicados: o primeiro ficou conhecido como PCNEM e o segundo, como PCN+. Mais recentemente (2006), o MEC lançou as *Orientações Curriculares Nacionais (OCEN)*, um documento, de certa forma, complementar aos PCN. Deu-lhe, contudo, um novo título, na tentativa de retirar o estigma de “norma” que traz consigo a palavra “parâmetro”, pois, conforme afirma Cury, “o termo ‘parâmetro’ pode dar, até mesmo pela sua etimologia, a idéia de uma ‘medida’, ou de uma ‘linha’ geométrica,

constante e invariável” (2000, p. 234). Além disso, é um documento mais detalhado e responde a muitos dos questionamentos feitos ao longo desses sete anos de lançamento dos PCN, em sua primeira versão. Porém, este último documento não fará parte de nosso *corpus* já que o mesmo foi lançado quando já havíamos iniciado nossa pesquisa com os dois primeiros textos oficiais existentes. Por ser esse novo texto muito mais elaborado e extenso, diferindo, à primeira vista, em muitos aspectos dos PCN existentes, especialmente no tocante à sua estrutura e proposta de ensino, não tivemos tempo hábil para uma análise cuidadosa do novo documento. Porém, eventualmente citaremos trechos esclarecedores do mesmo, em situações oportunas.

Em ambos os textos analisados (PCNEM e PCN+), a disciplina de Língua Portuguesa compõe o que se denomina “núcleo comum”, conforme detalharemos posteriormente, e integra a área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, juntamente com língua estrangeira, arte, educação física e informática.

Mas, entendamos melhor qual a função e o papel do ensino médio na sociedade atual, antes mesmo de passarmos à discussão dos documentos que norteiam o ensino nessa etapa escolar.

4.1 – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O ensino médio no Brasil tem sofrido mudanças significativas ao longo de sua existência como etapa da formação de nossos estudantes. Tais mudanças afetam o modo como os objetivos de ensino e, conseqüentemente, os conteúdos ministrados são escolhidos.

Ao longo da história da educação no Brasil e até nos dias de hoje, o ensino médio é a etapa da educação que mais se tem distanciado da capacidade de atender às demandas sociais. Ele representa um momento de transição na vida dos jovens, seu público-alvo, tanto no âmbito pessoal e profissional, quanto no intelectual. A expansão das matrículas nesse nível de ensino é expressiva: entre 1985 e 1997 mais do que dobraram, concentrando-se nas redes estaduais e no período noturno (ZIBAS, FRANCO, 1999). Entretanto, segundo o próprio Ministério da Educação, o índice de escolarização líquida nesse nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive aos da América Latina (MEC, 1999).

O atual ensino médio teve várias nomenclaturas, ao longo de sua história: ensino secundário, clássico, científico e 2.º grau. A partir de 1930, com a decadência do modelo agrário no Brasil e a necessidade de um desenvolvimento industrial, percebe-se a maior valorização do atual ensino médio. Tal valorização se deu devido à necessidade de mão-de-obra especializada, para o atendimento da qual apenas os conhecimentos básicos do ensino primário já não eram mais suficientes. Conforme mudavam as orientações ideológicas dos governos, alteravam-se também os parâmetros norteadores para o ensino médio, o que é perceptível através da análise das reformas promovidas e dos currículos adotados em cada período.

A reforma do ensino médio surge, no Brasil, portanto, como um dos itens prioritários da política educacional do governo federal, justificada pela necessidade de se adequar esse nível de ensino às mudanças postas “pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante” (BRASIL,1999, p.7), bem como

pelas novas dinâmicas sociais e culturais constituídas no cerne desse processo de mudanças.

Os documentos atuais para o ensino médio têm algumas peculiaridades que não podem passar despercebidas, na medida em que se inserem num contexto que visa, no fim das contas, à preparação de jovens para a vida. As metas da antiga LDB (Lei nº 5692/71) para o ensino médio, o antigo 2.º grau, eram duas: preparar o aluno para o ingresso no ensino superior ou capacitá-lo profissionalmente. Todavia, com a criação da nova LDB (Lei n.º 9394/96), a meta do ensino médio passou a ser o desenvolvimento de valores, competências e habilidades que visem à formação de cidadãos críticos, participantes e competentes, com o propósito de continuar aprendendo. Assim é definido o ensino médio, pela nova LDB (1996, p. 5-6):

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Atualmente, a proposta da nova LDB é no sentido de que o ensino médio deixe de ser apenas uma ponte para o ensino superior ou para o mercado de trabalho²⁹ para ser a etapa final da educação básica, garantindo a consolidação das

²⁹ Antes o aluno já tinha que escolher, ao ingressar no ensino médio, se faria um curso profissionalizante ou um curso de formação geral preparatório para o vestibular.

competências necessárias ao educando para prosseguir seu caminho no mundo, por meio de uma formação geral, seja qual for sua opção. Ante o exposto, o que se percebe é que, antes, o aluno saía do ensino médio ou com uma profissão ou bem preparado para continuar seus estudos superiores. Agora, ele não tem nem uma coisa, nem outra.

A história se repete ciclicamente e o momento atual em que se encontra o ensino médio nos remete à Reforma Rivadávia Correia, cujo objetivo era “proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida”³⁰. Já em 1911 essa tentativa de uma formação “geral” não foi bem sucedida.

Com a recente reforma do ensino médio, o aprendiz precisa compreender o mundo que o cerca, transformá-lo, com responsabilidade e ética, num mundo gerido pelas regras da globalização e do neoliberalismo econômico e pela competição exacerbada. Tudo isso influencia consideravelmente a definição de objetivos do ensino, que refletem diretamente em seus documentos norteadores. Dessa forma, ao analisar os PCNEM e PCN+, não podemos deixar de fora o fato de que tais documentos foram elaborados para fins específicos, com o intuito de corresponder aos propósitos da sociedade que se deseja formar, já que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país e o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Como afirma Apple (1994, p. 24),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto

³⁰ DECRETO n.º 11.530 – de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior na República. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1915v2-1184p/pdf-115.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2007.

das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sublinham que a reforma curricular apresentada está pautada nas diretrizes gerais e orientadoras apontadas pela UNESCO (1994): “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser” (PCN+, p. 23). De acordo com Delors *et al* (1998), tais diretrizes significam: *aprender a conhecer* - construir conhecimentos, através da pesquisa constante; *aprender a fazer* - aplicar os conhecimentos adquiridos na prática diária; *aprender a viver* - trabalhar e conviver em equipe, em sociedade; *aprender a ser* - ser cidadão crítico e autônomo.³¹

Nada disso é novidade, pois já eram objetivos da antiga LDB de 1971 (Lei 5692/71). Em princípio, o que parece diferente agora é a tentativa de utilização desse modelo operacional, com o intuito de conceber um conhecimento menos instrumental, mais flexível e, conseqüentemente, mais próximo dos paradigmas propostos pela ciência contemporânea e pelas tendências recentes que têm fundamentado o pensamento pedagógico. Porém, as grades curriculares do ensino médio não-profissionalizante (o chamado colegial) ainda estão em vigor na maioria das escolas brasileiras, sendo formadas por componentes curriculares estabelecidos pela antiga Lei nº 5.692/71 e pela legislação complementar. O *núcleo comum* (ou base comum) é formado pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia, que ocupam quase toda a carga horária geral do curso. A nova LDB (1996) esclarece que o currículo do ensino médio deve ser constituído por

³¹ Tais componentes correspondem aos quatro pilares da educação propostos por Delors *et al* (1998) para a educação no século XXI.

(...) uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26).

Desta forma, parece-nos incoerente uma proposta de mudança estrutural tão grande sem alteração na base do ensino, ou seja, na seleção e divisão das disciplinas que é a essência da escola. Metaforicamente, poderíamos entender essa situação como alguém que aplica tinta nova em parede velha.

Uma alteração da nova LDB, que deve ser ressaltada, é a troca da expressão “língua nacional”, que constava da Lei 5692/71, por “língua portuguesa”. Esse pequeno detalhe demonstra a visão predominante em cada época: o nacionalismo do regime militar é substituído pela moderna abertura à globalização.

Diante de tudo o que vemos com relação às mudanças do ensino médio, um fato é inegável e curioso: invariavelmente, os documentos orientadores internacionais, que serviram de base para a reformulação na educação brasileira, não fazem referências às graves questões que afetam a dinâmica da vida em sociedade: a discussão sobre a gravidade dos índices que acusam a ausência de emprego, por exemplo, é substituída pela visão otimista de que a escola preparará, competentemente, o jovem para o mercado de trabalho. De modo geral, as injustiças sociais, a distribuição desigual da riqueza e dos bens econômicos, a desigualdade nas possibilidades de acesso a um mercado de trabalho cada vez mais restrito passam ao largo das preocupações da literatura oficial da área.

Com base nos PCN nacionais, foram elaborados os chamados *guias curriculares* e os *programas curriculares*, na maior parte dos estados brasileiros. No caso do Rio de Janeiro, especificamente, o governo do estado elaborou o documento chamado *Reorientação Curricular*, que contém propostas teóricas e

práticas para o ensino de língua materna, com embasamento na teoria dos gêneros discursivos. Esses documentos, em sua maioria, assim como os PCN, foram simplesmente ignorados pelas escolas, uma vez que os professores continuaram a se pautar pelos livros didáticos disponíveis no mercado, que, por seu turno, como abordaremos no capítulo seguinte, não seguem a orientação dos documentos.

4.2 – A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO

Existe uma grande distância entre o que deveria ser um conjunto de conteúdos mínimos obrigatórios para o ensino médio – uma verdadeira diretriz curricular – e os PCN, que são, na prática, uma complexa proposta curricular

(...) que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola.
(BONAMINO, MARTINEZ, 2002, p. 371)

De acordo com o art. 9º, § 1º, alínea “c”, o CNE (Conselho Nacional de Educação) seria o órgão responsável para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. No entanto, não foi exatamente isso que aconteceu. O MEC elaborou o documento e repassou ao CNE apenas para *aprovação*. Porém, houve conflito de visões entre MEC e CNE. Para o MEC, o mais importante naquele momento era a rápida aprovação do documento. Para o CNE, a discussão por parte da comunidade científica educacional sobre o documento e os conteúdos específicos de cada área, bem como o envolvimento e a divulgação do mesmo no meio dos professores, os destinatários da proposta, era imprescindível. Estava criado o impasse.

Assim, houve resistência por parte do CNE ao documento, gerando divergências políticas internas, pois não mais se sabia “o que cabia a quem”. Com isso, o CNE aprovou, com ressalvas, o primeiro PCN (de ensino fundamental), que foi elaborado e concluído antes mesmo de seus membros terem tomado posse. A aprovação ficou condicionada a que os documentos fossem apresentados sem caráter de obrigatoriedade. Em seguida, o CNE elaborou as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), sem levar em conta, como ponto de referência, os PCN. Constatase, pois, o absurdo da situação: dois órgãos distintos ligados ao mesmo ministério (MEC) criaram dois documentos independentes.

À resistência do CNE ao documento do MEC somou-se a resistência das escolas e dos professores, que se sentiram excluídos do processo de elaboração de um documento cuja responsabilidade de execução seria deles. A sensação coletiva foi de estarem sendo preteridos em benefício de atores externos ao processo de ensino-aprendizagem.

Pela nova proposta curricular, o currículo não vem pronto. A idéia é que os professores, com base nas orientações apresentadas, elaborem seu próprio currículo. Contudo, tais orientações são, conforme mostraremos mais adiante, desconectadas do contexto real e, muitas vezes, incompatíveis com a realidade das escolas brasileiras.

Muito se tem discutido a respeito dos parâmetros para o ensino fundamental, porém pouco se tem falado especificamente sobre o ensino de língua portuguesa no ensino médio. De acordo com o próprio documento, sua produção foi coletiva, começando a ser elaborado em 1996, sendo analisado e criticado por diferentes pessoas, passando por várias versões, até chegar à definitiva. No entanto, o documento não esclarece como foi esse processo de elaboração, suas etapas e os

questionamentos feitos. Além disso, vale ressaltar que um documento cuja finalidade é servir de referência para o ensino em todo o país deveria contar com uma equipe de especialistas em ensino de vários estados, para refletir a realidade da diversidade brasileira, o que não aconteceu, já que todos os professores da equipe são vinculados à Universidade de São Paulo.

Deve-se também questionar o fato de não haver sequer um professor especializado em ensino de Língua Portuguesa na equipe de consultores do PCNEM. Apenas a coordenadora³² da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* possui formação em Letras, apesar de ser especialista em Educação. Porém, toda a equipe de consultores pertence a outras áreas. É bem verdade que nas versões posteriores isso mudou. Por essa razão, seguem, anexas, informações a respeito da formação profissional dos envolvidos na confecção dos PCN.

Tal questionamento, bem como a crítica de serem todos os professores oriundos de uma mesma instituição de ensino e região do Brasil, nos leva à constatação de que apenas um direcionamento teórico é dado ao documento.

Contraditoriamente, o documento se constrói sobre a premissa de um ensino contextualizado, de acordo com a vivência real do aluno, sua cidade, comunidade, etc. Contudo, tal premissa torna-se incoerente com a proposta macro de educação no Brasil, já que os instrumentos de avaliação (ENEM, SAEB) são gerais, inquirindo um mesmo tipo de conhecimento (e não de competências como o documento tanto apregoa) dos alunos de uma forma comum.

Pode-se observar também que o texto do PCN+ cita Saussure, mas não faz referência nenhuma a esse autor na bibliografia: “O termo arbitrário, no caso da

³² Zuleika Felice Murrie é Pós-graduada da Faculdade de Educação da USP e membro da equipe técnica de Língua Portuguesa da CENP-SP. Autora de vários livros didáticos na área de Língua Portuguesa e Literatura do PEC (Projeto Escola e Cidadania), também é consultora do ENEM para a área de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt121379int.rtf> e http://www.editoracontexto.com.br/autor.php?autor_id=280. Acesso em: 15 maio 2007.

língua, refere-se à inexistência de vínculo lógico imediato entre a camada material da palavra e seu significado (teoria do lingüista Saussure)” (p. 39). Também cita Pierce: “de acordo com Pierce, signo é ‘tudo aquilo que, sob certos aspectos e em alguma medida, substitui alguma outra coisa, representando-a para alguém”” (p. 40), porém, tal autor não aparece na bibliografia.

Passaremos, agora, a analisar cada um dos documentos, separadamente.

4.3 – OS PCNEM

Lançados em 1999, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo Ministro de Educação Paulo Renato de Souza, a elaboração do documento foi coordenada por Eny Maria Maia. É composto por quatro volumes: I – Bases Legais; II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Nosso foco de estudo será o segundo volume (*Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, mais especificamente a parte de Língua Portuguesa), que teve como coordenadora de área Zuleika Felicie Murrie, sobre quem já falamos anteriormente.

4.3.1 – Estrutura dos PCNEM

O texto começa com uma “Apresentação”, na qual se diz tratar-se de um documento “de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (p. 4) e estabelece como sua finalidade

(...) delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98 (p. 9).

A segunda parte é “O sentido do aprendizado na área”. Aqui são estabelecidos alguns conceitos-chave para toda a área, tais como:

a) *Linguagem*:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (p. 13).

b) *Linguagem verbal*: “Nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a **fala**” (p. 5) [grifo nosso].

Com essa conceituação, concluímos que, equivocadamente, o documento considera como *linguagem verbal* somente a *fala*, ou seja, a manifestação oral, desconsiderando a manifestação escrita. Tal confusão terminológica já poderia ser uma consequência da falta de especialistas da área de língua materna na elaboração do documento, pois, provavelmente, o termo foi tomado em seu sentido corrente, em vez de ter sido considerada uma dimensão teórica dos estudos lingüísticos para seu emprego.

c) *Língua*:

(...) a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística (p. 14).

Começam a aparecer os termos e conceitos que definirão a base teórica do texto, tais como: *interação verbal, atos de fala, caráter dialógico da linguagem* e é citado o autor que representará o referencial teórico do documento: *Bakhtin* (p.6).

A seguir, apresentam-se as dez competências³³ básicas da área para o ensino médio:

1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação (p.16).
2. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (p.17).
3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (p.18).
4. Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação (p. 21).
5. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (p. 22).
6. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade (p. 23).
7. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais (p. 24).
8. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar (p. 24).

³³ Cabe ressaltar que, em nenhum momento, houve uma definição do significado atribuído ao termo *competências* no documento.

9. Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (p. 26).
10. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (p. 27).

Podemos perceber que nessas competências gerais o domínio particular da língua materna está explicitamente definido na quinta competência, enquanto que o domínio da literatura está implícito tanto nessa competência quanto na segunda. Não há, porém, uma competência específica explícita para as manifestações estéticas em geral e em particular para a literatura.

Na seqüência, apresentam-se as competências e habilidades, divididas em três eixos: *Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; Contextualização Sócio-histórica*. Somente nesse capítulo é que há uma competência específica para o ensino de literatura, dentro do segundo eixo:

Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (p. 29).

Porém, ainda assim, nessa competência fica claro que a proposta é a assimilação de todo o programa antigo, que o próprio documento condena: estudo de monumentos e classificações consagradas, como nomes, datas, características, etc. Desta forma, o documento dos PCNEM apresenta duas posturas questionáveis acerca do ensino de literatura: ora dilui os conhecimentos de literatura de forma insignificante dentre as competências propostas, ora se mantém atrelada aos padrões tradicionais de ensino.

Daí, seguem-se, em blocos separados, os textos específicos por disciplina, sendo o primeiro *Conhecimentos de Língua Portuguesa*. Após a explanação de todas as disciplinas da área, encerra-se o documento com uma parte denominada “*Rumos e desafios*”, seguido da bibliografia.

4.3.2 – Conhecimentos de Língua Portuguesa

O texto começa explanando como tem sido o ensino de língua materna desde a LDB de 1971. Ressalta a dicotomização entre Língua e Literatura, sendo que a primeira enfocaria exclusivamente os estudos gramaticais, entendidos como “estudo de nomenclatura gramatical”, no nível da frase e a segunda restringiria os estudos literários à história da literatura ou memorização de características dos estilos de época. A seguir, estabelece que a finalidade do ensino de língua materna é o desenvolvimento de “um saber lingüístico amplo, tendo a comunicação como base das ações” (p. 16). E mais, que o papel do professor de língua materna

(...) centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais (p. 17).

O documento apresenta ainda um conceito de *texto*³⁴, sobre o qual está baseada toda a sua fundamentação teórica:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico. (p. 17)

³⁴ Discutiremos posteriormente, quando tratarmos especificamente da terminologia do documento, essa definição simplista e confusa de texto, que resulta, conforme já mencionamos anteriormente, da falta de especialista da área no estabelecimento de termos fundamentais para a proposta apresentada.

São competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social (p. 41).
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas) (p.42).
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal (p.44).
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (p. 45).

Nota-se que em nenhuma dessas competências vemos nítida a preocupação com o ensino da norma padrão.

4.4 – OS PCN+

Os PCN+ foram lançados em 2002, tal como o documento anterior, ainda sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, e com a pasta da educação sob a responsabilidade do Ministro Paulo Renato de Souza. O coordenador da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi Carlos Emílio Faraco. O documento tem início com uma *carta aberta* do Ministro da Educação, apresentando tal proposta como continuidade do documento lançado em 1999. Confirmando o caráter “não-obrigatório” da primeira versão, o texto diz que

O objetivo deste material não é fornecer receitas: é chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir-lhe de apoio na tarefa de desenvolver competências (PCN+, 2002).

4.4.1 – Estrutura dos PCN+

Em sua primeira parte, os PCN+ tratam da *reformulação do ensino médio*, apresentando *a natureza do ensino médio e as razões da reforma*. Em seguida, expõem sugestões de como rever o projeto pedagógico da escola, a qual é apresentada como cenário real da reforma educacional. Ainda nessa parte introdutória, o documento apresenta as novas orientações para o ensino, que passam a ser com base em *conhecimentos, competências, disciplinas e conceitos estruturantes*. Após a apresentação desses novos paradigmas, que já haviam sido abordados nos PCNEM, porém sem conceituação, o documento propõe que o trabalho escolar seja em forma de articulação entre as três áreas do conhecimento, bem como de articulação entre as disciplinas de cada área.

A segunda parte do documento é dedicada à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, começando com uma introdução, caracterizando os saberes dessa área, bem como as competências gerais da mesma. O texto prossegue discorrendo sobre a importância do trabalho interdisciplinar, esclarecendo que a proposta não é acabar com a ideia de conhecimento disciplinar, já que, ao contrário, para um trabalho interdisciplinar, são necessárias as disciplinas. Há, a seguir, uma exposição de conceitos sobre competências, habilidades e conteúdos, a base dessa nova proposta.

O texto do documento continua apresentando aquilo que ele designa de “conceito de *conceitos estruturantes*”, que, nos PCNEM são chamados de “eixos

temáticos”, expondo a importância de apreensão de *conceitos* por parte dos alunos. Busca-se, na seqüência, distinguir “fatos” de “conceitos” e o que seria “aprendizagem de fatos” e “aprendizagem de conceitos”. A seguir, é apresentado o ponto central do trabalho dessa nova proposta: “a rede conceitual”. Com toda essa repetição de palavras e confusão terminológica, dá para notar que não há nada nitidamente definido.

São três os *conceitos estruturantes* da área. Cada conceito estruturante é apresentado de forma genérica e são listadas as *competências e habilidades* a ele associadas. Nessa parte, são apresentados alguns conceitos de termos-chave para o ensino de língua materna. Vale reforçar que tais conceitos serão “ressignificados” na parte específica de língua portuguesa, como veremos adiante.

Linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação. (...)

A linguagem verbal é a língua falada ou escrita³⁵, ou seja, a linguagem que se vale da palavra. (...)

Signo é tudo aquilo que, sob certos aspectos e em alguma medida, substitui alguma outra coisa, representando-a para alguém. (...)

Signo lingüístico é o mesmo que palavra. (...)

O **símbolo** é um sinal que, uma vez convencionado, dá a conhecer outros objetos diferentes dele, que podem ser de natureza física ou não. (...)

Gramática é a descrição³⁶ dos modos de existência e de funcionamento de uma língua. (...)

(...) texto é qualquer manifestação articulada que se veicula por linguagens. (p.39-44)

³⁵ Aqui já há uma retificação do conceito apresentado nos PCNEM, que apresentavam apenas a fala como linguagem verbal, conforme destacamos anteriormente.

³⁶ Com base nessa definição e conforme poderemos perceber ao longo do documento, há uma forte inclinação para a chamada *gramática descritiva*.

Dentro da explanação sobre *gramática*, há um conceito que será reforçado ao longo do documento que é o de *letramento*, estabelecido como “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (p. 60).

Após a apresentação dos conceitos acima, o documento faz um comentário final sobre a área e apresenta uma bibliografia. A seguir, iniciam-se as partes específicas por disciplina, começando com Língua Portuguesa, nosso objeto de análise.

4.4.2 – Língua Portuguesa

Esta parte do documento fica a cargo de Maria Paula Parisi Lauria.³⁷ Cabe ressaltar que, dessa vez, houve preocupação com o envolvimento de especialista da área de Língua Portuguesa para consultoria. Porém, a lacuna deixada pela falta desse especialista na primeira versão do documento vai-se fazer sentir, na medida em que muitos dos termos usados deverão ser retomados. Logo adiante veremos a confusão que se instalou na apresentação da proposta.

Na introdução, são apresentadas três situações-problema, bem como a análise dessas situações, de forma a comprovar como o ensino de língua materna deve estar centrado no desenvolvimento de múltiplas competências.

Em seguida, são listados os conceitos e as competências gerais a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, seguindo a mesma estrutura proposta na primeira parte. Os conceitos que antes haviam sido estabelecidos de forma ampla para toda a área, agora são especificados dentro da disciplina. De acordo com essa nova proposta de ensino, as três competências maiores serão construídas com base em determinados conceitos, os quais estruturam conteúdos,

³⁷ Vide informações no anexo, p. 156.

que, por sua vez, mobilizarão determinadas competências e habilidades. É o que o documento chama de *rede conceitual*. Podemos representar da seguinte forma a proposta do documento:

REDE = CONCEITOS → CONTEÚDOS → COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Com o intuito de tentar facilitar a compreensão do documento, exporemos a seguir, em forma de quadro por nós adaptado, os *conceitos estruturantes* e as *competências e habilidades* relacionadas a cada um deles, respectivamente, referentes à área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, conforme proposta do documento em análise. Na seqüência, também em forma de quadros, apresentaremos os mesmos elementos, da forma como são apresentados na parte específica de Língua Portuguesa. Tal apresentação conjunta dos quadros visa a destacar a flutuação da terminologia empregada: o que se chama em um momento de *conceitos estruturantes* no quadro geral da área, na parte específica passa a *eixos temáticos* (termo que havia sido usado nos PCNEM para os mesmos elementos). Já os termos que são apresentados no quadro geral da área como *competências e habilidades*, no quadro específico, aparecem como *conceitos estruturantes*. E ainda, aquilo que é apresentado como *competências e habilidades* no quadro específico, sequer aparece no quadro geral. Vejamos:

Quadro geral da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*

CONCEITOS ESTRUTURANTES DA ÁREA	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES RELACIONADAS AOS CONCEITOS
Representação e Comunicação (p. 38-45).	1- Linguagens: verbal, não-verbal e digital. 2- Signo e símbolo. 3- Denotação e Conotação. 4- Gramática. 5- Texto. 6- Interlocução, significação e dialogismo.
Investigação e Compreensão (p. 45-49)	1- Análise e sistema. 2- Correlação. 3- Identidade. 4- Integração. 5- Classificação. 6- Informação <i>versus</i> redundância. 7- Hipertexto. 8- Metalinguagem.
Contextualização Sócio-cultural (p. 49-52)	1- Cultura. 2- Globalização <i>versus</i> localização. 3- Arbitrariedade <i>versus</i> motivação dos signos e símbolos. 4- Negociação de sentidos. 5- Significação e visão de mundo. 6- Desfrute (fruição). 7- Ética. 8- Cidadania. 9- Conhecimento: dinâmica e construção coletiva. 10- Imaginário coletivo.

Quadros específicos da disciplina de Língua Portuguesa.

REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO (p. 59-62)	
CONCEITOS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
<p>1. Linguagens: verbal, não-verbal e digital Como já se viu, trata-se do conceito-chave da área, pois articula todos os demais. O nome da disciplina – Língua Portuguesa – refere-se a um dos tipos de linguagem, a verbal. Atualmente entende-se que também a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina.</p> <p>2. Signo e símbolo É importante ressaltar a diferença entre signo lingüístico e símbolo: de um lado, o signo, aquilo que significa, o componente da trama textual, a palavra; de outro, o sentido simbólico que o signo gera ao remeter a elementos extraverbais.</p> <p>3. Denotação e conotação Denotação: vínculo direto de significação, relação significativa objetiva entre referência e conceito. Conotação: conjunto de alterações ou ampliações que uma palavra agrega ao seu sentido denotado.</p> <p>4. Gramática O conceito refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua.</p> <p>5. Texto Texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal.</p> <p>6. Interlocução, significação, dialogismo Conceitos envolvidos na produção de enunciados pertinentes à situação de uso, tanto na fala quanto na escrita.</p> <p>7. Protagonismo Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento.</p>	<p>1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.</p> <p>2. Ler e interpretar.</p> <p>3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos.</p> <p>4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.</p>

INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO (p. 63-66)	
CONCEITOS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
<p>1. Correlação Os múltiplos gêneros, escritos e orais, apresentam pontos que os aproximam e que os distanciam.</p> <p>2. Análise e síntese A correlação se amplia na medida em que se exercita a análise e, posteriormente, a síntese.</p> <p>3. Identidade As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pelas linguagens.</p> <p>4. Integração O reconhecimento de identidades – na língua, nos textos, entre as diversas linguagens – pode propiciar a integração entre essas manifestações da cultura.</p> <p>5. Classificação Discriminar categorias é uma tentativa de ordenar os saberes de forma clara e lógica, visando sua transmissão para outras pessoas, em outros tempos ou espaços.</p> <p>6. Informação versus redundância Do ponto de vista da língua, é importante que o aluno domine estes dois conceitos não só para determinar a relevância de determinadas informações como também para proceder a análises críticas de textos escritos e orais.</p> <p>7. Hipertexto O conceito refere-se à relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior (hipotexto).</p>	<p>1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução.</p> <p>2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens.</p> <p>3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura.</p> <p>4. Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais.</p> <p>5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.</p> <p>6. Analisar metalingüisticamente as diversas linguagens.</p>

CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL (p. 66-70)	
CONCEITOS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
<p>1. Cultura O conceito de cultura abarca toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida através das gerações. A língua, a música, a arte, o artesanato, (...), são manifestações culturais.</p> <p>2. Globalização versus localização A língua é um organismo vivo que obedece aos usos e às necessidades de seus falantes. Ao mesmo tempo que recebe influências de outras línguas (como ocorre atualmente com o Inglês), abre espaço para que se criem fatos lingüísticos resultantes das apropriações dessas influências por seus usuários.</p> <p>3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos. Negociação de sentidos. Os conceitos implicam a compreensão de que as escolhas feitas pelos usuários de uma língua são motivadas pelas situações de produção dos discursos.</p> <p>4. Significado e visão de mundo Os textos estão impregnados das visões de mundo proporcionadas pela cultura – como se viu na introdução deste texto.</p> <p>5. Desfrute (fruição) Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético.</p> <p>6. Ética A formação ética pressupõe a capacidade de as pessoas pensarem criticamente o mundo e atribuírem sentido às mudanças.</p> <p>7. Cidadania A perspectiva que se defende é que a sociedade civil, ao lado do Estado, também se responsabilize pela garantia dos direitos à educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, entre tantos outros.</p> <p>8. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica O conceito implica compreender todo conhecimento como resultado de uma construção coletiva.</p> <p>9. Imaginário coletivo As representações que emanam das diversas práticas sociais resultam do imaginário coletivo que se constrói e se reconstrói no interior das diferentes culturas.</p>	<p>1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências.</p> <p>2. Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais.</p> <p>3. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.</p> <p>4. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.</p> <p>5. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.</p> <p>6. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.</p>

A culminância da proposta se dá com a apresentação dos chamados *Temas estruturadores*, ou seja, mais uma nova terminologia. De acordo com o documento “A organização dos conteúdos em torno de temas estruturadores configura uma possibilidade de aprender Língua Portuguesa” (p.71). Para cada tema é apresentado um quadro contendo as competências gerais (que são as mesmas para todos os temas), competências específicas, unidades temáticas e as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Os quatro temas sugeridos são: *Usos da língua; Diálogo entre textos: um exercício de leitura; Ensino de gramática: algumas reflexões; O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.*

Por fim, são estabelecidos os critérios para a escolha dos conteúdos que promovam as três *competências essenciais*³⁸, que, em nenhum momento são definidas claramente: apenas são apresentados exemplos de como essas competências se manifestam, bem como propostas de como desenvolver tais competências. Porém, de acordo com o que é exposto pelo documento, chegamos às seguintes definições:

- *Competência interativa*: seria a capacidade de agir adequadamente em situações de comunicação, dialogando e interagindo com o outro em todas as situações de interlocução.
- *Competência textual*: seria a capacidade de produzir e reconhecer textos de diferentes gêneros, com base nas suas características essenciais. A recomendação é que se trabalhe com textos de circulação social, tais como jornais, revistas, *outdoors*, etc.

³⁸ Vale ressaltar o uso constante do termo *competências*, em várias situações diferentes: *competências gerais*, *competências específicas*, *competências e habilidades*, *competências essenciais*. A respeito desse termo, discutiremos com mais detalhes posteriormente.

- *Competência gramatical*: seria a mobilização de conceitos como coerência, coesão, inadequação, adequação (com base nos preceitos da gramática descritiva), de forma a auxiliar na formação da competência interativa e textual.

Esta é, então, a proposta final de ensino de língua materna nos PCN+. Assim, apresentaremos, a seguir, os quadros propostos pelo documento, na íntegra, sobre os quais faremos alguns comentários.

O primeiro tema estruturador é *Usos da língua*, representado no quadro abaixo (p. 72):

Usos da língua	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.

A primeira competência geral, do eixo *Representação e Comunicação*, já aparece desde o PCNEM, conforme comentamos anteriormente, sendo a única das dez competências e habilidades da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* que se refere explicitamente ao ensino de língua materna.

Já a segunda competência geral, do segundo eixo temático, repete-se na segunda competência específica da unidade temática: *Linguagem; tipologia textual*. Ora, é necessário indagar: como uma competência pode ser geral e específica ao mesmo tempo? Além do mais, a expressão “recursos expressivos” é muito vaga. Seria oportuna uma referência explícita a esses recursos.

Nessa proposta, um dos temas é a *gramática natural*, a qual o aluno deve saber conceituar, bem como definir as situações de uso. Espera-se que um aluno do ensino médio já saiba fazer, naturalmente, essa distinção entre os contextos de uso da linguagem escrita e da linguagem falada. Qual o progresso do ponto de vista lingüístico que tais práticas trariam para o aluno?

A respeito da terceira unidade temática, trataremos mais adiante da confusão existente entre gêneros e tipos textuais. E, se há divergência entre os próprios estudiosos do assunto quanto ao emprego desses termos, seria, no mínimo, esperado, que o documento definisse o que deve ser entendido quando se diz que os alunos devem ter competência para distinguir os *tipos textuais*.

Por mais de uma vez se fala em *adequar a linguagem ao contexto*, contudo, sem o efetivo ensino da variedade padrão, tal adequação fica comprometida. Os alunos, assim como qualquer falante, conseguem perceber onde se deve ou não empregar linguagem coloquial ou culta, contudo, não poderão fazer essa opção se não tiverem pleno domínio de ambas. O estilo coloquial o aluno, via de regra, já

conhece, portanto, seria exatamente o papel da escola desenvolver aquilo que, via de regra, lhes falta, ou seja, a linguagem culta.

Enfim, vale comentar que todas essas competências podem ser resumidas no pleno domínio do saber expressivo, conforme a teoria coseriana, que expusemos anteriormente.

O segundo tema estruturador denomina-se *Diálogo entre textos: um exercício de leitura*, e está representado no quadro abaixo (p. 72-73):

Diálogo entre textos: um exercício de leitura	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Deveriam ser competências e habilidades específicas esperadas para a unidade temática *Função e natureza da intertextualidade*: reconhecer a intertextualidade em um texto, criar textos intertextuais. Porém, não é isso que vemos. Novamente aqui a competência geral se repete na específica. Além disso,

se o diálogo entre textos acontece também na produção textual, como pode ser apenas um exercício de leitura?

Um professor, ao ler esse documento, provavelmente ficará em dúvida sobre o que realmente se quer dizer com a expressão *protagonista do discurso*, primeiro, porque tal temática não é explicada na competência específica a ela relacionada, segundo, porque, como veremos adiante, o termo *discurso* não é plenamente esclarecido. Mais uma vez, não se encontra na proposta a clareza e a explicitação dos conteúdos a ser trabalhados na esfera desse *tema estruturador*.

O terceiro tema estruturador é *Ensino de gramática: algumas reflexões*, representado no quadro abaixo (p. 73):

Ensino de gramática: algumas reflexões	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Gramática; lingüística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

Primeiramente, há que se questionar a inclusão de *lingüística* como unidade temática de um programa de ensino médio. Segundo, como já mencionamos

anteriormente, nota-se uma tendência dessa proposta a enfatizar a gramática descritiva. E mais, cabe questionar a relevância para um aluno de ensino médio em distinguir *gramática descritiva* de *gramática normativa*. Tal competência, por si só, não acrescenta nada à formação de um usuário eficiente da língua.

Pela primeira vez há a menção na proposta da diferenciação entre *língua oral* e *língua escrita*, na segunda competência geral e na segunda específica, curiosamente relacionando tal competência aos temas *gramática normativa* e *erro*.

Não há nenhuma preocupação com o ensino da gramática normativa para a aquisição da variedade padrão, necessária para a formação dos alunos do ensino médio. Discutiremos mais efetivamente a importância do ensino de gramática normativa no ensino médio, em item específico, mais adiante, e veremos o quanto a omissão desse estudo na proposta do documento é prejudicial para a formação dos alunos do ensino médio.

Pode-se notar que em nenhum momento há menção do ensino de metalinguagem na proposta do documento. É evidente que o ensino de gramática normativa com ênfase em classificações e memorização de termos metalingüísticos por si só não é eficiente, mas, como vimos na explanação da teoria coseriana sobre competência lingüística, não há como desenvolver tal competência plenamente sem que o saber idiomático se concretize e tal saber inclui o domínio da norma padrão. Além disso, como bem afirma Travaglia, (2003, p. 103), a metalinguagem é uma ferramenta auxiliar quando se precisa discutir sobre a língua, e o acesso à nomenclatura, por parte dos alunos, facilita a referência aos elementos da língua.

Não há espaço nessa proposta para a aquisição de uma competência básica e esperada pela sociedade como requisito obrigatório da formação de um aluno que conclua o ensino médio: utilizar a modalidade culta da língua nas situações que a

mesma for exigida. E tal uso só será possível com o efetivo ensino da gramática normativa.

O quarto e último tema estruturador é *O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural*, representado no quadro abaixo (p. 74):

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Aqui, a primeira competência geral é equivalente à última competência específica do primeiro quadro, enquanto que a segunda se repete na primeira competência específica. Conforme já expusemos anteriormente, essa competência se restringe a considerar o estudo da literatura como repetição de classificações.

A princípio, seria nesse *tema estruturador* que se encaixaria o estudo do texto literário, mas em nenhum momento há menção ao trabalho estético e à fruição. Além

do mais, a identidade nacional é minimizada, restringindo-se às *tradições populares*. As palavras de Bordini e Aguiar (1996, p. 25), continuam a ser pertinentes:

Na verdade, a escola preocupa-se em transmitir ensinamentos sobre a literatura e não em ensinar a ler. A educação formal tem por objetivo repassar dados sobre a história dos autores e das obras, cobrar exercícios de análise de textos para emissão de juízos, buscando fazer de todo leitor um conhecedor de literatura. O resultado, em nosso contexto, é o fracasso: o aluno não se torna um especialista nem se converte em leitor.

Além do mais, tal proposta de trabalho com o texto literário destoa do que vêm cobrando o ENEM e os vestibulares, os quais há muito não exigem conhecimentos de datas, nomes e características isoladas de estilos de época, antes requerem o conhecimento e a análise do texto literário propriamente dito, como podemos perceber nessa questão do ENEM-2005³⁹:

ENEM 2005

Leia estes poemas.

<p>Texto 1 - Auto-retrato</p> <p>Provinciano que nunca soube Escolher bem uma gravata; Pernambucano a quem repugna A faca do pernambucano; Poeta ruim que na arte da prosa Envelheceu na infância da arte, E até mesmo escrevendo crônicas Ficou cronista de província; Arquiteto falhado, músico Falhado (engoliu um dia Um piano, mas o teclado Ficou de fora); sem família, Religião ou filosofia; Mal tendo a inquietação de espírito Que vem do sobrenatural, E em matéria de profissão Um tísico* profissional.</p> <p style="text-align: right;"><small>(Manuel Bandeira. <i>Poesia completa e prosa</i>. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983. p. 395.)</small></p>	<p>Texto 2 - Poema de sete faces</p> <p>Quando eu nasci, um anjo torto desses que vivem na sombra disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.</p> <p>As casas espiam os homens que correm atrás de mulheres. À tarde talvez fosse azul, não houvesse tantos desejos. (....) Meu Deus, por que me abandonaste se sabias que eu não era Deus se sabias que eu era fraco. Mundo mundo vasto mundo, se eu me chamasse Raimundo seria uma rima, não seria uma solução. Mundo mundo vasto mundo mais vasto é o meu coração.</p> <p style="text-align: right;"><small>(Carlos Drummond de Andrade. <i>Obra completa</i>. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964. p. 53.)</small></p>
---	---

(*) tísico=tuberculoso

58

Esses poemas têm em comum o fato de

- (A) descreverem aspectos físicos dos próprios autores.
- (B) refletirem um sentimento pessimista.
- (C) terem a doença como tema.
- (D) narrarem a vida dos autores desde o nascimento.
- (E) defenderem crenças religiosas.

³⁹ Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/educacao/enem/provas/enem2005.pdf>>. Acesso em: 10 set 2007.

Enfim, a proposta para ensino de língua desse documento se mostra superficial, vaga e imprecisa. Em nenhum momento são definidos ou mesmo sugeridos conteúdos mínimos necessários para a formação de um usuário pleno da língua materna.

Por fim, gostaríamos de apresentar, a título de comparação, a listagem de conteúdos a serem ministrados no ensino médio pela disciplina de Língua Estrangeira, de acordo com os próprios PCN+ (p. 104). Essa listagem visa a fazer uma comparação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e de língua estrangeira, a fim de mostrar a diferença de tratamento entre as duas disciplinas pelos PCN+. Além do mais, pode-se demonstrar que, quando há o envolvimento direto de especialistas da área na elaboração do documento, como o é o caso do documento de língua estrangeira, há melhor explicitação daquilo que deve ser efetivamente ensinado. Por meio dessa comparação, constata-se que as informações da disciplina de Língua Portuguesa são teóricas e vagas, conforme já expusemos ao longo deste trabalho. Se há o interesse numa formação básica comum a todos os alunos do ensino médio em todo o país, os conteúdos mínimos a serem ministrados poderiam perfeitamente ser listados, visto o exemplo a seguir:

No caso do Inglês, os itens que seguem devem se distribuir ao longo dos três anos da série, segundo o grau progressivo de dificuldade dos textos:

- pronomes pessoais (sujeito e objeto);
- adjetivos e pronomes possessivos;
- artigos;
- preposições;
- adjetivos, advérbios e suas posições na frase (*word order*);
- caso genitivo ('s);
- plurais regulares e irregulares;
- substantivos contáveis e incontáveis (*mass and count nouns*);

- *quantifiers: much, many, few, little, a lot of, lots of, a few, a little;*
- *conjunções (linkers);*
- *falsos cognatos;*
- *principais prefixos e sufixos;*
- *verbos regulares e irregulares;*
- *graus dos adjetivos;*
- *pronomes indefinidos e seus compostos;*
- *pronomes reflexivos;*
- *pronomes relativos;*
- *pronomes interrogativos;*
- *uso enfático de do;*
- *orações condicionais;*
- *tag questions;*
- *additions to remarks;*
- *discurso direto e indireto;*
- *verbos seguidos de infinitivo e gerúndio;*
- *verbos seguidos de preposição;*
- *voz passiva simples e dupla;*
- *orações temporais com o verbo to take;*
- *forma causativa de have and get;*
- *also, too, either, or, neither, nor;*
- *phrasal verbs.*

Os exercícios gramaticais em geral devem estar a serviço da fixação de aspectos relevantes da estrutura lingüística como tal – tempos e formas verbais, *word order*, prefixação e sufixação, verbos irregulares e anômalos etc.

Ora, primeiramente devemos admitir que não há possibilidade de se aprender a metalinguagem de uma língua estrangeira sem que a saibamos dentro da nossa própria língua. É uma questão de lógica. Basta dizer, a título de exemplo, que não há como ensinar pronomes relativos em inglês, se o aluno não souber identificá-los em português. Assim, duas podem ser as conclusões possíveis: ou há dissonância entre as propostas de ensino de língua materna e língua inglesa, presentes no mesmo documento, pertencentes à mesma área e elaboradas sob a coordenação de

uma mesma pessoa ou subentende-se que somente para ensinar língua estrangeira o professor precisa de uma proposta mais clara e específica.

Além do mais, numa simples comparação entre os PCN de ensino fundamental e as duas versões analisadas dos PCNEM, fica nítido o abismo entre ambas as propostas. Não caberia aqui uma análise detalhada dos PCN de ensino fundamental, já que o foco de nossa pesquisa é o ensino médio, mas tal proposta é muito mais clara e específica, tanto prova que é muito mais compreendida e aplicada pelos professores desse nível de ensino. Não estamos querendo dizer que o documento do ensino fundamental não apresenta problemas, tanto é que muitos deles já foram até apontados ao longo desta pesquisa, como forma de comparação, mas a apresentação da proposta de ensino é muito mais precisa e coerente com sua orientação teórica, conforme exemplo abaixo (PCN, 1998, p. 97-98):

- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.

Espera-se que o aluno, ao redigir textos, coerentemente com o projeto textual em desenvolvimento, saiba organizá-los em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos e utilizando recursos do sistema de pontuação e outros sinais gráficos.

- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas.

Espera-se que o aluno empregue adequadamente os tempos verbais em função de seqüências textuais; que estabeleça as relações lógico-temporais, utilizando adequadamente os conectivos; e que faça a concordância verbal e nominal, inclusive em casos em que haja inversão sintática ou distanciamento entre sujeito e verbo, desconsiderando-se os casos de concordância especial. Espera-se que o aluno produza textos ortograficamente corretos, considerando casos não regulares apenas em palavras de freqüência alta, sabendo utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às demais irregularidades.

4.5 - AS BASES TEÓRICAS DOS DOCUMENTOS

Desde a Lei 5692-71 foram estabelecidas diretrizes para a educação brasileira e foram organizados os chamados Guias Curriculares (GC), elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a orientação do MEC. A proposta desses guias era renovar o ensino, especialmente o de 1.º grau, e dar subsídios para o trabalho pedagógico em todo o Brasil, de forma homogênea.

Na parte específica de língua portuguesa, os autores dos GC se utilizaram da lingüística e da teoria da comunicação, como base teórica, afirmando que esses novos conhecimentos seriam suficientes para tornar o ensino de língua materna eficiente.

Na Introdução do documento os autores afirmam:

Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Lingüística, vemos por outro lado uma grande maioria insatisfeita, às vezes, amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias. A formação para o ensino de língua que receberam baseava-se em conceitos, hoje, superados diante dos progressos da Lingüística, conceitos que necessitam de reformulação para se atingirem os objetivos reais do ensino da língua materna.

Essa crítica era dirigida para a defasagem dos professores em relação às novas tendências da lingüística. De acordo com Araújo (2002, p. 76),

A Lingüística que se coloca no GC-LP é um misto de correntes do estruturalismo francês (saussureano), norte-americano (chomskyano) e vertentes da Comunicação (em razão do caráter funcional da língua) com suas terminologias que mais confundiram do que explicaram a língua e o processo de ensino.

Tais fundamentos eram novidade para os professores da época, acostumados ao ensino puro e simples da gramática tradicional. Além do mais, esses documentos traziam novas noções de certo/errado e faziam oposição ao conceito de gramática tradicional normativa ou prescritiva, ressaltando a importância de se levar em consideração o conhecimento prévio do falante sobre sua própria língua.

Com a nova LDB, os GC foram substituídos pelos PCN, os quais seguiram a tendência de se utilizarem das correntes lingüísticas mais recentes como base para um ensino eficiente de língua materna. Porém, o mesmo erro foi novamente cometido: os professores se viram diante de uma forma desconhecida de ensinar português e se sentiram “despossuídos” do conteúdo que tinham.

Agora já não mais se sabe o que deve ser ensinado. Desta forma, o mesmo equívoco é repetido: acreditar que a mera incorporação de teorias pelos documentos oficiais, especialmente as de maior destaque no momento, serão a solução dos problemas de ensino.

Outro fato recorrente é a apropriação de teorias importadas, adaptando-as para a investigação de nossa língua. Em 1971, a base mais forte era a teoria gerativista de Chomsky, que, posteriormente, foi considerada inconsistente. Agora, a base é a teoria bakhtiniana, que também apresenta problemas, conforme mostraremos ao tratarmos de seu ponto relevante: o ensino dos gêneros discursivos.

Ghiraldelli Júnior (2003, p. 75), tratando dos PCN de ensino fundamental, critica a fragilidade teórica dos documentos. Tais observações também são aplicáveis aos PCN de ensino médio:

Os problemas dos PCNs são basicamente dois: 1) eles são genéricos demais e, em vários momentos, aventam possibilidades que, na prática, não podem funcionar, como o caso da consideração de vários temas como

“temas transversais”. Segundo os PCNs, tais temas não devem estar contidos em uma disciplina e sim, permear todo o ambiente escolar. Ora, isso é desconhecer completamente a sociedade brasileira e, pior, é desconsiderar as leis vigentes no país. Não há respaldo legal para que o professor possa agir segundo princípios modernos, liberais e democráticos com os temas transversais. [...] 2) os PCNs não quiseram servir de receita para o professorado. Até aí posso concordar. Mas não precisam, também, ser elaborados de maneira tão intelectualmente pobre.

Apesar de todas as versões se apresentarem não com caráter normativo, mas como proposta de direcionamento a ser adaptada ao contexto de cada professor, estão centradas em uma única orientação teórica, que é a linha da Análise do Discurso, em diálogo com a Lingüística Textual e a Sociolingüística, todas recentes correntes da Lingüística. Além disso, há o uso de termos fundamentais para sua compreensão que não são definidos *a priori*, o que pode causar mau entendimento do documento como um todo.

No momento atual, não podemos negar que os estudos da Lingüística Textual e da Análise do Discurso têm sido o foco predominante e, por isso, como normalmente tem acontecido ao longo da história do ensino de língua, são as vertentes lingüísticas que regem, exclusivamente, os parâmetros curriculares de ensino de língua materna. Koch (1999, p. 1) esclarece que

É no final da década de 70 que começam a surgir, no Brasil, os primeiros trabalhos dedicados ao estudo lingüístico do texto. Pode-se dizer que, para tal fato, contribuiu, de forma bastante significativa, a tradução de duas obras: *Semiótica Narrativa e Textual* (Chabrol et al., 1977) e *Lingüística e Teoria do Texto* (Schmidt, 1978), bem como a publicação, em Portugal, do livro *Pragmática Lingüística e o Ensino do Português* (Fonseca & Fonseca, 1977), no qual se defendia a aplicação dos princípios da Pragmática Lingüística ao ensino de língua materna e, em decorrência, a necessidade de um enfoque textual, como já era comum em outros países da Europa.

Na década de 60, na Europa, sobretudo na Alemanha com o autor Harald Weinrich, começou a se desenvolver um novo ramo da lingüística que consistia em tomar como unidade básica de investigação algo mais do que a palavra ou a frase: o texto. Esses estudos passaram a ser conhecidos como *lingüística textual*⁴⁰. Três grandes linhas de pensamento podem ser citadas como precursoras da Lingüística Textual: a Retórica, a Estilística e o Formalismo Russo.

A Lingüística Textual passou por três diferentes momentos em seu desenvolvimento teórico. Primeiramente, através dos estudos de Isenberg (1970), ocorreu o momento da análise *transfrástica* que analisava os enunciados ou seqüência coerente de enunciados. Seu principal objetivo era o de estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma seqüência significativa. A partir daí, fala-se efetivamente em coesão textual.

O segundo momento é a criação das gramáticas textuais, que tinham como propósito preencher as lacunas das gramáticas da frase. Desse momento em diante, passou a ser considerada a influência da semântica (significação) e da pragmática (contexto extralingüístico) na explicitação do texto. A idéia era concentrar-se na competência textual do falante. Tal competência consistia em verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto; diferenciar as várias espécies de textos. Enfim, cabe à gramática textual explicar o que faz com que um texto seja um texto, propriedade esta que se denomina *textualidade*. Para a gramática textual, a base do

⁴⁰ Para maiores informações a esse respeito, mencionamos o seguinte texto: BENTES, A C. *Lingüística Textual*. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A C. (org.) **Introdução à lingüística 1, domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001 p. 245/287.

texto consta de uma representação não-linear, pois é a parte transformacional que determina as manifestações lineares do texto. Neste modelo, o léxico, com suas representações semânticas intencionais, assume função relevante.

O terceiro é a efetiva construção das teorias de texto. O contexto pragmático passa a ser de extrema relevância, sendo que a investigação deve se estender do texto ao contexto (como conjunto de condições – externas ao texto – a produção, a recepção e a interpretação do texto). Ao se considerar qualquer fato da língua, devem-se levar em conta os três aspectos: sintático, semântico e pragmático. Daí vem a concepção de “relativização” do erro tradicional. Como exemplo, um suposto erro sintático pode muitas vezes ser provocado por uma intenção do falante de deixar mais claro o sentido que tem em mente.

Enfim, a Lingüística Textual torna-se, assim, cada vez mais, um domínio multi e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar esse objeto multifacetado que é o texto, fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social do conhecimento e da linguagem.

Uma outra vertente da Lingüística presente nos documentos é a Análise do Discurso. A proposta de um novo objeto chamado "discurso", também chamado de *enunciação*, surgiu com Benveniste (1966, p. 266): “é a língua como assumida pelo homem que fala, e na condição de intersubjetividade que só a comunicação lingüística torna possível”. Michael Pêcheux (autor mais representativo da chamada *Escola Francesa da Análise do Discurso*) e Michel Foucault, ambos na França, propõem outras vias de compreensão para o termo "discurso". Porém, o discurso para Pêcheux não corresponde ao mesmo que para Foucault. Isso significa que não

há uma "teoria" mais aceita atualmente, mas sim caminhos teóricos que respondem e correspondem, em parte, às necessidades de reflexão que se apresentam.⁴¹

Como mostra Maingueneau (1989, p.11), de acordo com Pêcheux,

(...) a análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando 'o' sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. (...) O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal.

Já a Sociolingüística é o ramo da lingüística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Basicamente, a Sociolingüística trata de aspectos relacionados à variação lingüística. Já no trabalho do lingüista suíço Ferdinand de Saussure, no início do século XX, o aspecto social da língua chamava a atenção, porém somente nos anos 1950 este aspecto começou a ser investigado minuciosamente. Pioneiros como Uriel Weinreich, Charles Ferguson e Joshua Fishman chamaram a atenção para uma série de fenômenos interessantes, tais como a diglossia e os efeitos do contato lingüístico. Mas pode-se dizer que a figura chave foi William Labov, que, nos anos 1960, começou uma série de investigações sobre a variação lingüística.

4.6 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS NO ENSINO

A influência dessas correntes teóricas na fundamentação dos documentos oficiais de ensino tem aspectos tanto positivos quanto negativos para o ensino/aprendizagem de língua materna.

⁴¹ Cf. CHARAUDEAU & MANGUENEAU, **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

Como aspecto positivo pode-se citar o fato de que a língua volta a ser estudada em contexto da atividade verbal concreta, tal como era nos antigos cursos de Retórica que, consideradas as devidas proporções, tinham como objetivo o estudo dos usos da língua em cada situação.

Também é positiva a menor ênfase do estudo metalingüístico como um fim em si mesmo, exigindo o pleno domínio da nomenclatura gramatical desvinculada do texto e do contexto, o que não contribui em nada para a plena compreensão dos mecanismos de funcionamento da língua. A título de exemplo, não basta saber definir um substantivo sem conseguir identificá-lo em um texto, ou saber listar todas as conjunções adversativas sem assimilar sua função e onde empregá-las na prática. Mas isso não quer dizer que não seja necessário o ensino de metalinguagem, uma vez que, para entender um fenômeno, é necessário saber nomeá-lo.

Entretanto, é negativo o privilégio de apenas uma vertente da Lingüística, desprezando todas as contribuições prestadas pelas demais correntes ao longo do tempo. Eugênio Coseriu diz que a lingüística é tradição e inovação, ao mesmo tempo:

La lingüística no puede ser sólo repetición mecánica de la tradición, porque, en tal caso, dejaría de ser ciencia viva, ni sólo absoluta novedad, ya que con ello no correspondería a intuiciones comunes y reconocibles; debe ser, precisamente, tradición y novedad, asegurando la continuidad de los esfuerzos de tantas generaciones de estudiosos.⁴²

⁴² Citação constante do discurso proferido pelo Prof. Maximiano Trapero Trapero, na Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Espanha, em homenagem a Coseriu. Disponível em: <http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7/7010/Laudatio_eugenio_coseriu.pdf>. Acesso em: 16 maio 2007.

Azanha (1996, p. 6), criticando a ênfase do ensino fundamental tão-somente em uma teoria da Psicologia, alerta-nos sobre o perigo de se apegar a apenas uma linha teórica para o ensino:

É compreensível que as opções teóricas sejam assumidas de maneira persistente por cientistas individuais, mas a própria ciência como um empreendimento cultural coletivo necessita das divergências e das visões antagônicas, isto é, do pluralismo teórico.

Além do mais, tanta instabilidade faz com que os professores de língua materna, que, a despeito das ondas inconstantes e transitórias impostas e descartadas a cada nova descoberta, continuam ensinando, não queiram empenhar-se em aprender essa ou aquela “novidade”, ou mesmo em entender os novos documentos oficiais, já que, devido à sua experiência, esperam que tudo mude novamente, a qualquer momento.

Outra questão a se considerar é o perigo de substituir as aulas de gramática por aulas de lingüística, nas quais os alunos apenas trocam uma nomenclatura por outra, na medida em que passam a aprender termos das teorias lingüísticas, mas não sabem onde empregá-los ou, o que é pior, por si só não são capazes de fazê-los competentes falantes/ouvintes/escritores/leitores. Assim, não basta saber, por exemplo, o que é metáfora, mas não poder identificá-la num texto, ou então saber perfeitamente definir coerência textual, mas não saber reconhecê-la, nem mesmo construí-la em seus próprios textos. As Orientações Curriculares (2006, p. 22), inclusive, alertam para esse problema:

O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos lingüísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos

é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Lingüística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso.

4.7 – O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA NOS DOCUMENTOS

Ao longo dos séculos, a gramática tem sido vista de diferentes maneiras. Etimologicamente, *gramática* é um vocábulo grego que significa “a arte de ler e escrever” (NEVES, 2002, p.49). No Crátilo, de Platão, a gramática era definida como a *téchne* (arte), cuja função seria a de “regular a atribuição das letras na formação dos nomes” (Neves, 1987, p. 9). Na época helenística, uma *grammatiké* seria um “exame dos textos escritos” com a finalidade de resguardar as obras que representavam o espírito grego, constituindo-se em uma disciplina de cunho didático. Ela é, então, definida por Dionísio da Trácia como *empeiriá* (conhecimento empírico).

Os filósofos não fizeram gramática, apenas criaram doutrinas, já que seus estudos não foram desenvolvidos de maneira autônoma e sistemática. Conforme nos atesta Neves (1987), apenas no período helenístico, com os gramáticos alexandrinos, a gramática tornou-se uma disciplina independente. Os filósofos gregos consideravam-na apenas um caminho para o desvendamento da atividade lingüística, enquanto que os filólogos alexandrinos estudavam-na como um meio de se alcançar a normalização de seu uso.

Segundo Neves, na filosofia grega *grammatiké* é “um sistema regulador da interdependência dos elementos lingüísticos”; na cultura helenística: *grammatiké* é uma “regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua

história”; na ciência lingüística moderna: gramática é a “explicitação das regras que regem o seu (da língua) funcionamento.” (Neves, 2002).

O ensino da gramática normativa predominou nos meios escolares como absoluto durante muito tempo. Porém, com o passar do tempo, vários estudiosos passaram a criticar sua eficiência para a formação de usuários eficientes da língua e levantaram vários problemas existentes na gramática tradicional. Os críticos da década de oitenta apontavam dois caminhos para a superação dos problemas constatados na gramática tradicional: 1.º) construção de uma gramática descritiva coerente ou adoção da gramática tradicional, porém explicitando suas limitações e incongruências; 2.º) abandono do ensino da teoria gramatical, segundo Britto (1997, p. 116),

(...) substituindo-o por atividades de leitura e produção de textos, articulando-as com exercícios de análise lingüística, de modo a perceber os variados recursos expressivos disponíveis e estabelecer as exigências formais do padrão escrito.

Cabe ainda ressaltar que o termo *gramática*, a respeito do qual os PCN+ afirmam ser primordial⁴³, é usado de forma dúbia em ambos os documentos (PCNEM e PCN+). Embora os PCNEM não o definam, os PCN+ apresentam duas definições para *gramática*.

A primeira aparece na primeira parte geral, destinada a todas as disciplinas da área *Linguagens, códigos e suas tecnologias*: “é a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua” (2002, p. 42). Assim, entende-se que a gramática de que o documento está tratando é a gramática descritiva. Já na parte específica de *Língua Portuguesa*, a definição muda: “O conceito refere-se a um

⁴³ “O conceito de gramática é o articulador de outros conceitos da área, sustentando a própria noção de linguagem ou linguagens” (PCN+, p. 46).

conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua”, ou seja, trata-se da “gramática internalizada”. Enfim, no primeiro caso, *gramática* = estudo do objeto e, no segundo caso, *gramática* = objeto de estudo. E ainda aparecem as expressões *gramática normativa*, *gramática prescritiva* e *gramática internalizada*:

O desenvolvimento dessa competência [gramatical] não se dará, entretanto, pela simples memorização de regras de concordância ou de ortografia, tão alardeadas pela *gramática normativa* ou *prescritiva*. Ainda que a abordagem gramatical *descritiva* e *prescritiva* possa estar presente no ensino de língua, devem-se considerar as seqüências lingüísticas *internalizadas* de que o aluno faz uso nas situações cotidianas (PCN+, 2002, p. 58-59).

Desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe de aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes. (*op. cit.*, p. 57)

Nos PCNEM, percebe-se que há uma crítica ao ensino da gramática normativa nas escolas de ensino médio, como por exemplo, no que se refere às classificações gramaticais: “Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais”. (p. 39). Ao final do documento, há a seguinte consideração:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (p. 46).

Já no PCN+, menciona-se o apego dos professores à tradição gramatical:

(...) Diante desse quadro, há quem se pergunte:

– *Então não devo mais ensinar gramática? E a leitura dos clássicos nacionais, não deve mais ser exigida?*

Perguntas como essas revelam todo o peso da tradição segundo a qual o professor de Português seria uma espécie de guardião da língua nacional (p. 85).

Contudo, o documento admite que o professor precisa ter pleno domínio da gramática normativa:

(...) não é porque a escola deva acolher as variedades lingüísticas de seus estudantes, para posteriormente realizar atividades de linguagem em torno delas, que o professor deva se eximir de conhecer muito bem o padrão culto da língua e as bases da gramática normativa (p. 86).

Porém, a gramática normativa é vista apenas como fator de discriminação, conforme explicita essa afirmação:

Quando se observa que esse falante sofre discriminação por não seguir as convenções lingüísticas adotadas, que estabelecem na medida do possível o que seria certo ou errado no que diz respeito ao emprego das regras, percebe-se que está sendo julgado segundo um ponto de vista gramatical normativo ou prescritivo (p. 81).

Há, agora, a proposta do trabalho para o desenvolvimento daquilo que o documento chama “competência gramatical”.

Cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de modo a levá-los a gerar seqüências próprias, consideradas como admissíveis e aceitáveis no interior da Língua Portuguesa, bem como compreender enunciados distintos.

O desenvolvimento dessa competência não se dará, entretanto, pela simples memorização de regras de concordância ou de ortografia, tão alardeadas pela gramática normativa ou prescritiva. Ainda que a abordagem gramatical descritiva e prescritiva possa estar presente no ensino de língua,

devem-se considerar as seqüências lingüísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas.

Tal procedimento busca desenvolver, a partir dos níveis morfológico, lexical e sintático da língua, habilidades pontuais que, em seu conjunto, procuram garantir a aquisição paulatina de uma **competência gramatical** mais abrangente (p. 57, 58).

A questão principal não é mais aprender gramática normativa para saber o que é certo ou errado em matéria de língua materna, mas saber diferenciar um enunciado adequado de outro inadequado. Além disso, conforme foi visto no quadro de conteúdos específicos, a nomenclatura deve ser relativizada e mais, o aluno deve ter nítida a diferença entre gramática normativa ou prescritiva, gramática descritiva e gramática internalizada.

Porém, algumas observações a respeito desse posicionamento desfavorável no que diz respeito ao ensino da gramática normativa devem ser feitas. Primeiramente, há um consenso amplo em se afirmar que as regras gramaticais são ultrapassadas e ninguém mais as utiliza. Contudo, ninguém escreve livros ou artigos, inclusive falando sobre esse assunto, sem se utilizar das mesmas regras gramaticais que, segundo muitos, são inexistentes na prática da língua. Tais críticos se esquecem, também, de que os gramáticos não “inventaram” as regras da norma padrão, eles apenas sistematizam os fatos e estabelecem regras prescritivas, com base em determinados modelos. Além disso, muito se tem dito que a língua padrão é excludente ou forma de dominação de uma classe sobre outra. No entanto, como bem afirma Silvio Elia (2002, p. 147) “o acesso ao padrão culto do idioma é libertação e não opressão. Exatamente porque abre, e não fecha portas.” Quando se admite que a gramática normativa está ultrapassada e não representa a realidade da língua corrente, e que, portanto, não deve mais ser estudada nas escolas, sendo a Lingüística uma nova forma de se aprender a língua materna, deve-se ter em mente

que é função da Lingüística estudar as diversas variações da língua, mas cabe à gramática normativa o estudo da língua padrão somente, uma vez que a língua falada é muito divergente de falante para falante, com características próprias.

Cavaliere (2004/2005,) ressalta que tal aversão à norma gramatical surge a partir dos anos de 1970, quando, então, tal norma passa as ser vista como censura. Segundo ele (p. 165), “promove-se assim um levante contra os cânones gramaticais à semelhança dos movimentos de resistência política”. Porém, assim como necessita de tantas outras regras para o controle social, a sociedade também precisa da norma gramatical. E os mesmos PCNEM reconhecem essa premissa, quando dizem que “o uso da língua só pode ser social e o social, longe de ser linear, leva a intrincadas redes de significações” (1999, p. 45).

Além do mais, é preciso rever as prioridades com relação ao ensino de língua, no tocante às normas gramaticais, já que a comunidade de falantes, de modo geral, sanciona negativamente qualquer um que cometa desvios, considerando imprescindível seu domínio. Contudo, a academia desconsidera essas exigências sociais, em prol da valorização das “diferenças”, que, diga-se de passagem, qualquer falante percebe serem reais e naturais, insistindo em afirmar que a norma padrão é imposição de um grupo social dominante. A esse respeito, bem admite Neves (2003, p. 35) que

É a própria comunidade que, sempre com olhos no estrato social em que cada um de seus membros possa situar-se, busca adequar sua linguagem a padrões prestigiados, e, para isso, busca lições explícitas sobre esses padrões.

Como bem afirma Eugênio Coseriu: a língua foi feita para e pelo falante e não para o lingüísta, logo, o falante tem sempre razão. Assim, o lingüísta tem sempre que trabalhar em função daquilo que o falante almeja ou busca atingir, já que é o

falante o real usuário da língua. Se o falante exige regras explícitas para falar adequadamente, cabe aos estudiosos da língua fornecê-las, prontamente.

Cabe salientar, a título de ilustração, que nem mesmo o ENEM poderá ser realizado com sucesso pelos alunos que forem submetidos à proposta de ensino dos documentos oficiais do MEC. Se o ensino de língua materna para alunos do ensino médio se basear apenas na *gramática* descritiva – como preconizam os documentos – seria impossível responder a questões como essa ilustrada a seguir, constante da prova do ENEM de 2006⁴⁴, pois, para respondê-las, o aluno deve ter conhecimento de quais sejam os elementos do *padrão formal da linguagem*, que só pode ser adquirido com o ensino efetivo da gramática normativa.

No romance **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos, o vaqueiro Fabiano encontra-se com o patrão para receber o salário. Eis parte da cena:

1 Não se conformou: devia haver engano. (...)
 Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos.
 4 Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria?
 7 alforria?
 O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço
 10 noutra fazenda.
 Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou.
 Bem, bem. Não era preciso barulho não.

Graciliano Ramos. **Vidas Secas**. 91.ª ed.
 Rio de Janeiro: Record, 2003.

No fragmento transcrito, o padrão formal da linguagem convive com marcas de regionalismo e de coloquialismo no vocabulário. Pertence à variedade do padrão formal da linguagem o seguinte trecho:

- A "Não se conformou: devia haver engano" (l.1).
- B "e Fabiano perdeu os estribos" (l.3).
- C "Passar a vida inteira assim no toco" (l.4).
- D "entregando o que era dele de mão beijada!" (l.4-5).
- E "Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou" (l.11).

⁴⁴ Disponível em: <http://localprovaenem.inep.gov.br/ENEM_PROVA_AZUL.pdf>. Acesso em: 21 set 2007.

4.8 - A TERMINOLOGIA E OS CONCEITOS

A questão terminológica dos PCNEM e PCN+ deve ser discutida com atenção, já que a terminologia utilizada em um documento precisa ser clara, de conhecimento amplo e de senso comum. Contudo, nos documentos analisados há a utilização de termos que vão assumindo novos significados, conforme a ideologia que permeia cada teoria, e tais ideologias não são percebidas, pois estão camufladas em um discurso que os envolvidos no processo, nesse caso os professores de língua portuguesa, têm dificuldades para desvendar. Além disso, muitos dos termos utilizados variam de significado, de acordo com as diferentes correntes teóricas e mais, outros termos sequer estão plenamente estabelecidos.

A respeito dessa questão terminológica, Bagno (2002, p.14-15) faz a seguinte reflexão:

Embora contenham propostas louváveis de reformulação das práticas tradicionais de ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa estão redigidos de tal modo que sua leitura se revela, com muita frequência, extremamente difícil para a grande maioria dos professores brasileiros, sobretudo os que atuam nas escolas públicas, que não foram preparados, em seus cursos de formação, para ler esse gênero de texto escrito, que pressupõe conhecimento prévio de teorias lingüísticas específicas, veiculadas numa terminologia que não é tão transparente para o professor-leitor quanto parece ser para os autores do documento.

Um fator a ser levado em consideração quando se tenta implantar uma teoria é o conhecimento pleno do público-alvo da terminologia utilizada. Porém, as grades curriculares dos cursos de Letras espalhados pelo Brasil são variáveis e em muitos desses cursos a formação em Lingüística na graduação segue outra orientação, diferente da preconizada pelos PCN. Além disso, uma grande parcela dos

professores de Português que estão hoje em atuação já está há muito tempo distante dos bancos acadêmicos e concluiu seus estudos em um tempo em que tais conhecimentos sequer eram ensinados. Assim, para a grande maioria do público-alvo dos PCNEM e PCN+, a nova terminologia adotada é completamente desconhecida.

Apesar de podermos estabelecer claramente os fundamentos teóricos dos Parâmetros, tanto pela terminologia quanto pela bibliografia básica, os mesmos não são assumidos explicitamente nos PCNEM. Ao contrário, seus autores afirmam estarem fazendo uma “síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna e o papel que ele ocupa.” (1999, p. 33).

Já os PCN+ afirma que “o que se espera hoje é que o professor desenvolva a *análise do discurso*, valendo-se dos conhecimentos e das ferramentas que a gramática normativa, a lingüística e a semiótica tornaram disponíveis” (PCN+, p. 46, grifo nosso). Tal orientação teórica também pode ser constatada pela terminologia utilizada em ambos os documentos, a qual é específica das teorias da Análise do Discurso e da Lingüística Textual. Podemos notar, pelo quadro a seguir, a ligação dos termos a apenas uma corrente teórica. Apresentamos os termos que aparecem com freqüência nos documentos em análise, relacionando-os a alguns autores que, apesar de não serem nominalmente citados nos PCN (com exceção de Koch e Bakhtin), também utilizam essas mesmas designações em suas obras.

Termo	Trechos dos PCN	Autores de referência
Texto ⁴⁵	<p>PCNEM: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz...” (p. 38).</p> <p>PCN+: “Texto: Emprega-se aqui o termo em sentido amplo, para designar também unidades básicas de outras linguagens além da verbal. Assim, um quadro, um balé, um ritual podem ser considerados como textos, conforme já vimos” (pg. 43).</p>	<p><i>Ingedore Koch</i></p> <p><i>Luiz Carlos Travaglia</i></p>
Discurso ⁴⁶	<p>PCNEM: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz...” (p. 38).</p> <p>PCN+: “... considerando sua inserção no discurso e a inserção deste num contexto sociocultural de cujo contorno o aluno deve estar informado.” (p. 28).</p>	<p><i>Dominique Maingueneau</i></p> <p><i>Michel Foucault</i></p> <p><i>Michel Pêcheux</i></p> <p><i>Mikhail Bakhtin</i></p>
Gêneros discursivos/textuais	<p>PCNEM: “Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua”(p. 43).</p> <p>PCN+: “A metalinguagem da gramática, os estilos de época na literatura, as denominações dos diversos gêneros textuais são algumas das classificações recorrentes na disciplina” (p. 64).</p>	<p><i>Mikhail Bakhtin</i></p> <p><i>Luiz Antônio Marcuschi</i></p>

A seguir, analisaremos, separadamente, cada um desses termos.

4.8.1 – Texto e discurso

As diferentes concepções de texto ou discurso acabaram por criar uma confusão entre os dois termos, ora empregados como sinônimos, ora usados para designar entidades diferentes.

Ao contrário do caminho empreendido pelos estudos lingüísticos, que tomaram a língua por objeto e começaram pela busca de unidades mínimas ou de

⁴⁵ O termo aparece 892 vezes nos PCN+.

⁴⁶ O termo aparece 66 vezes nos PCN+.

unidades até a dimensão da frase, Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (1992, p.31).

Vejamos, então, a definição de texto, de acordo com o dicionário:

Texto; s.m. 1. conjunto de palavras de um autor, em livro, folheto, documento etc; redação original de qualquer obra escrita 2. conjunto de palavras citadas para provar alguma idéia ou doutrina 3. trecho ou fragmento de obra de um autor. (HOUAISS, 2001)

O termo *texto* é assim definido nos documentos analisados: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz” (PCNEM, 1999, p. 38). Porém, os termos básicos dessa definição (fala e discurso) não são esclarecidos. A partir dessa definição já fica uma dúvida: será que fala e discurso estão sendo usados como sinônimos de texto oral e texto escrito? Então, o que seria o discurso? Tais perguntas não são respondidas ao longo do documento. E uma vez que o documento se norteia pelo viés da Lingüística Textual e da Análise do Discurso, vale salientar que tais termos sequer são bem definidos nessas teorias.

Já os PCN+ assim definem o termo: “texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal” (2002, p. 60). Mas essa é apenas uma das definições possíveis e tal conceito não é unânime dentro dos estudos lingüísticos.

Nos próprios PCN+ é citada, como exemplo, a definição feita por Koch & Travaglia (1997, s/p):

[...] o texto é uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Para Trask, por exemplo, texto é “uma porção contínua, da língua falada ou escrita, especialmente quando tem um começo e um fim reconhecíveis” (2004, p. 391). Charadeau e Maingueneau (2004, p. 466-468), em seu *Dicionário de Análise do Discurso*, acabam por não definir *texto*. Eles começam fazendo uma retrospectiva do uso do termo desde Quintiliano, apresentam uma extensa explicação chamada de “problemas de definição” onde são expostos alguns conceitos de outros autores, com os quais eles não concordam, como: texto é “todo discurso fixado pela escritura” (Ricoeur, 1986, p. 137) e texto é uma “seqüência bem-formada de frases ligadas que progridem para um fim” (Slakta, 1985, p. 138). E sob o subtítulo “texto e contexto”, ainda dentro do verbete “texto”, cita-se a definição de Halliday e Hasan (1976, p. 393), da qual os autores do dicionário discordam: “uma unidade de uso da língua em uma situação de interação (...) uma unidade semântica”. Para Charadeau e Maingueneau, “é certamente preferível, conforme Weinrich (1973, p.13, 198), definir o texto como uma *seqüência significativa (considerada coerente) de signos entre duas interrupções marcadas da comunicação*” (*op. cit.*, p. 467).

Então, a partir da definição de *texto* apresentada pelo documento, podemos afirmar que o conceito defendido não se restringe apenas à linguagem verbal (oral ou escrita). *Texto* é tudo que significa: uma pintura, uma música, uma charge, etc. Diante desse conceito, o professor de Português se vê impelido a ser crítico de arte, analista semiótico, dentre outras múltiplas funções que essa mudança de perspectiva traz consigo. Tal definição, vale assinalar, vem sendo enfatizada a tal ponto que já é utilizada largamente em muitos livros didáticos e até mesmo em processos seletivos. Veja-se, a título de exemplo, a questão reproduzida a seguir da última prova da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁴⁷. A chamada

⁴⁷ Vestibular Estadual 2008 – 1.º Exame de Qualificação da UERJ, realizado no dia 17/06/2007, p. 8. Disponível em: <http://www.vestibular.uerj.br/vest2008/files/2008_1eq_ling_port.pdf>. Acesso em>: 30 set 2007.

para o enunciado diz: “com base no **texto** abaixo” [grifo nosso] e o que vem na seqüência é a reprodução de uma pintura:

COM BASE NO TEXTO ABAIXO, RESPONDA À QUESTÃO DE NÚMERO 14.



MARC CHAGALL. *O violoncelista*

In: GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

questão 14

Os significados das imagens estão relacionados com o tratamento dado aos elementos que as compõem.

Na pintura de Chagall, o tratamento conferido aos elementos situados em primeiro plano – homem e animal – gera, pela comparação, o seguinte sentido:

- (A) a música é realidade para os homens, mas não para os animais
- (B) os homens, tanto quanto os animais, podem ser feitos de música
- (C) os músicos, ao contrário dos animais, podem-se transformar em música
- (D) a música pode ser a essência dos músicos, sejam eles humanos ou não

Com relação à confusão existente entre os termos *texto* e *discurso*, vejamos o que diz Trask (2004, p. 291):

(...) para alguns lingüistas, não há diferença entre texto e discurso. Para outros, um texto é mais ou menos um produto físico, aquilo que resulta de um discurso, que é, por sua vez, analisado como um processo, que leva à construção do texto. (...) Outros ainda vêem o texto como uma abstração, cuja realização física seria o discurso. Por fim, há lingüistas que simplesmente consideram que os textos são escritos, ao passo que os discursos são falados.

Enfim, nem os PCNEM, nem os PCN+ definem *discurso*, muito menos estabelecem a diferença entre *texto* e *discurso*. Pode-se, entretanto, perceber que tal definição é problemática para os próprios estudiosos da Análise do Discurso, haja vista que Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 168 -172) em seu dicionário não chegam a uma definição precisa, mesmo dedicando quatro páginas ao verbete. Inclusive, um dos maiores representantes das teorias do *texto* e do *discurso* apresenta, de forma tautológica, o conceito básico de sua teoria: “chamaremos de *discurso* um conjunto de enunciados que se apóiem na mesma formação *discursiva*.” (FOUCAULT, 1986, p.135) [grifo nosso].

Coseriu (2004, p. 93), por seu turno, distingue *discurso* e *texto*. Para ele, o primeiro é a atividade do nível individual da linguagem, “o ato lingüístico... de um determinado indivíduo numa dada situação”. Já o *texto* é o produto do ato de fala, o qual pode ser falado ou escrito.

Tal ênfase na questão terminológica do documento se deve ao fato, principalmente, de que os professores, leitores aos quais os PCN se destinam, em sua maioria não têm contato com essa terminologia porque já estão, há muito tempo, longe dos estudos acadêmicos, como já dissemos anteriormente. Desta forma, cabe destacar também que todo processo de implementação de uma nova proposta requer sua divulgação em cursos ou treinamentos, visando a mudar a sua prática cotidiana em escolas, e uma reflexão crítica dos métodos empregados, com busca de novos conhecimentos e transformação de sua atuação.

4.8.2 – Os gêneros textuais

Um dos enfoques dos PCN que tem sido largamente discutido nos meios acadêmicos é a sua proposta de ensino baseada em gêneros textuais. É necessário salientar que tal teoria não está completamente estabelecida no meio dos estudiosos e existe uma herança histórica para o termo *gêneros* a ser considerada antes de implantá-lo com se fosse uma definição aceita por unanimidade pelos estudiosos da lingüística.⁴⁸ A esse respeito, Razzini (2002, p. 101) argumenta que

(...) a apresentação de textos por gêneros, sem contextualização histórica, pode gerar muita confusão, uma vez que a definição de gênero é historicamente variável, quer porque esteja ligada à circulação em cada época, quer porque dependa da intenção de cada usuário, sem contar que é comum haver num mesmo texto mais de um gênero.

A noção de gênero apresentada como a melhor forma de ensino de leitura e produção de texto na escola, tão freqüente hoje em dia nos meios acadêmicos e difundida pelos PCN, tem sido propagada por vários teóricos. Porém, há divergência terminológica e conceitual entre eles, mesmo que, a princípio, a fonte primária para todos sejam os trabalhos de um único autor: Bakhtin. Basta lembrar que os termos em circulação variam: ora se fala em *gêneros textuais*, ora em *gêneros discursivos*, sendo ambas as expressões às vezes utilizadas como equivalentes. Contudo, já vimos anteriormente que *texto* e *discurso* são conceitos distintos. Por outro lado, mesmo quando autores diferentes usam o mesmo termo em suas pesquisas, não podemos ter certeza de que estão tratando da mesma coisa.

Primeiramente, é preciso lembrar que cada pesquisador se apropria dos conceitos estudados de acordo com os objetivos de sua pesquisa, fazendo, assim,

⁴⁸ O termo *gênero* já era adotado por Aristóteles para os *gêneros literários*.

diferentes leituras de um mesmo texto original. Além disso, na obra de Bakhtin, a noção de gênero, embora largamente contemplada, é apresentada por meio de uma terminologia flutuante. Assim, os pesquisadores brasileiros⁴⁹, ao se apropriarem dessa teoria, se deparam com a problemática da heterogeneidade terminológica de Bakhtin para gêneros discursivos. Além disso, há, ainda, problemas com traduções diferenciadas para seus conceitos.

A título de exemplo, basta compararmos dois textos de Bakhtin, escritos em momentos diferentes. Vejamos a tradução em português e em inglês de um trecho do texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as **formas** como os **temas dos atos de fala**.

A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos *atos de fala* de toda espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e, no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal face às realidades da vida e aos acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior e a consciência auto-referente, a regulamentação social, etc. A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da “enunciação” sob a forma de **diferentes modos de discurso**, sejam eles interiores ou exteriores. Este campo não foi objeto de nenhum estudo até hoje. Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.

⁴⁹ Podemos citar, como exemplo, alguns desses pesquisadores: GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmicoscientífica e normatização oficial**. Campinas, 2004. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas; MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003; ROJO, Roxane. **Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer**. In: SCHEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim, e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Estas **formas de interação verbal** acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. [...]. Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos **gêneros lingüísticos**. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social têm seu repertório de **formas de discurso** na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo **gênero**, isto é, a cada **forma de discurso social**, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação [...], a **forma de enunciação** [...] e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal.* (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1992, p. 42-43) [grifos nossos].

Production relations and the sociopolitical order shaped by those relations determine the full range of verbal contacts between people, all the forms and means of their verbal communication – at work, in political life, in ideological creativity. In turn, from the conditions, forms, and types of verbal communications derive not only the **forms** but also the **themes of speech performances**.

Social psychology is first and foremost an atmosphere made up of multifarious *speech performances* that engulf and wash over all persistent forms and kinds of ideological creativity: unofficial discussions, exchanges of opinion at the theater or a concert or at various types of social gatherings, purely chance exchanges of words, one's manner of verbal reaction to happenings in one's life and daily existence, one's inner-word manner of identifying oneself and identifying one's position in society, and so on. Social psychology exists primarily in a wide variety of forms of the "utterance", of little **speech genres** of internal and external kinds – things left completely unstudied to the present day. All these speech performances, are, of course, joined with other types of semiotic manifestation and interchange – with miming, gesturing, acting out, and the like.

All these **forms of speech interchange** operate in extremely close connection with the conditions of the social situation in which they occur and exhibit an extraordinary sensitivity to all fluctuations in the social atmosphere. [...]. Later on, in connection with the problem of the utterance and dialogue, we shall again touch upon the problem of **speech genres**. For the time being, let us take note at least of the following. Each period and

each social group has had and has its own repertoire of **speech forms** for ideological communication in human behavior. Each set of **cognate forms**, i.e., each behavioral **speech genre**, has its own corresponding set of themes. An interlocking organic unity joins the form of communication [...], the **form of the utterance** [...] and its theme. Therefore, *classification of the forms of utterance must rely upon classification of the forms of verbal communication.* (VOLOSINOV, 2000, p. 19-21) [grifos nossos].

Só na tradução brasileira já encontramos diversos termos, como: *formas dos atos de fala, diferentes modos de discurso, formas de interação verbal, gêneros lingüísticos, formas de discurso, gêneros, formas de discurso social, formas de enunciação.* E mais, ora tem-se o uso do termo *gêneros (do discurso)*, que aparece mais na tradução na língua inglesa: *speech genres*, ora a presença de outros termos, como *formas de discurso social e formas de enunciação* ou *formas do enunciado.*

El problema de los géneros discursivos, manuscrito inacabado publicado em 1979, após a morte de Bakhtin, é o trabalho em que o autor focalizou a sua atenção para a questão dos gêneros como objeto central de análise. Nessa pesquisa, Bakhtin não busca construir definições fechadas de gênero, nem elaborar tipologias. Além disso, a nomenclatura é menos flutuante, tendo-se a opção mais explícita pela expressão *gênero do discurso/gêneros discursivos* (embora outros termos possam ser encontrados, tais como *formas genéricas dos enunciados, formas típicas dos enunciados, formas relativamente estáveis e normativas do enunciado, formas discursivas*, que muitas vezes funcionam também como meio de delimitação da noção de gênero). Assim, pode-se dizer que tanto Bakhtin se utiliza de termos diferentes em sua obra, ora como sinônimos, ora com diferentes significados, quanto os autores, nas diversas traduções. Ressalta-se, ainda, que as traduções brasileiras

não são de fonte primária, o que complica ainda mais a questão – fazem “interpretação” e adaptação dos termos básicos.

Outra questão que merece ser assinalada é aquela concernente aos conceitos de *gêneros* e *tipos* textuais. Marcuschi (2003, p. 22-3) faz a seguinte distinção:

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, *propriedades funcionais*, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, batepapo por computador, aulas virtuais e assim por diante. [grifo nosso]

Porém, de acordo com Barbosa, (2002, p. 686),

Os tipos de textos são definidos apenas pela sua estrutura (narração, descrição, dissertação etc.) e *função* (textos informativos, textos literários, textos instrucionais, textos apelativos etc.). Os gêneros textuais são “formas de dizer sócio-historicamente cristalizadas, oriundas de necessidades produzidas em diferentes esferas da comunicação humana”. [grifo nosso]

Comparando ambas as definições, não fica claro, por exemplo, se a função identifica um *tipo* ou um *gênero* textual.

Desta forma, parece-nos impróprio o uso dessa terminologia em documentos oficiais, que devem servir de base para o ensino de língua materna em todo o Brasil, já que não existe consenso entre os estudiosos a respeito dos conceitos que representam.

4.8.3 – Competências e habilidades

Uma leitura do documento nos leva a perceber a presença de outros termos de maior recorrência. Um deles é “competência” que, afinal de contas, não é definido nos PCNEM de Língua Portuguesa, somente nos PCN+⁵⁰:

Os PCNEM incorporam o conceito de competência formulado por Perrenoud: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (p. 30).

Todavia, antes disso o mesmo documento já havia afirmado que

Não há receita, nem definição única ou universal para as competências – qualificações humanas amplas, múltiplas que não se excluem entre si – ou para a relação e a distinção entre competências e habilidades. (p. 15)

Ora, como um documento pode ter como ponto referencial um termo que não se pode definir? Além do mais, em se tratando do campo de estudos da linguagem, no qual se insere o ensino de Língua Portuguesa, dever-se-ia ter um cuidado ainda maior, uma vez que tal termo tem e teve diferentes valores significativos para as distintas escolas lingüísticas. Para Chomsky (1987), por exemplo, competência é uma capacidade inata do ser humano, relacionada àquilo que ele chama de “gramática universal”, ou seja, a capacidade com a qual todos já nascem de produzir

⁵⁰ O termo *competência(s)* ocorre 882 vezes nos PCN+, de acordo com o contador de termos do Adobe Acrobat.

orações. Já Coseriu apresenta competência como os saberes manifestados por cada um dos níveis da linguagem, conforme expusemos anteriormente (COSERIU,1992).

5 – O LIVRO DIDÁTICO: VERDADEIRO PARÂMETRO DE ENSINO

Ainda que vivamos num mundo imerso em novas tecnologias, não há como negar que na escola o livro didático subsiste a toda e qualquer forma de avanço tecnológico. Seja porque os professores não estão, em sua maioria, preparados para lidar com essas novas tecnologias, seja porque é precário ou quase nenhum o acesso que se tem no âmbito escolar a esses aparatos. Então, o livro didático continua sendo de extrema importância para o trabalho dos professores na sala de aula. Ele pode ser decisivo para a qualidade da aprendizagem dos alunos, durante sua vida escolar. Peralta (2003, p. 127) afirma que “o livro didático é ainda a fonte de acesso ao ‘saber institucionalizado’ de que dispõem professores e alunos” e ainda, “constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino no cenário atual da educação brasileira” (2003, p. 34).

Em se tratando especificamente das aulas de Língua Portuguesa, o livro didático assume um papel ainda mais decisivo por representar, conforme podemos perceber ao longo da história do ensino de língua no Brasil, os conteúdos e os textos considerados essenciais para a formação dos alunos como bons usuários da sua língua materna.

É o livro didático, inquestionavelmente, o instrumento norteador por excelência do currículo de Língua Portuguesa nas escolas e portador quase que

exclusivo dos textos com os quais os alunos terão contato durante sua formação escolar. Como afirmam Freitag, Costa e Motta (1997, p. 111),

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo, padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada.

E não podemos também negar que os professores de Língua Portuguesa dependem intensamente do livro didático, por motivos inúmeros, de natureza econômica, política, social e cultural. Basta lembrarmos que um único professor ministra dezenas de aulas semanais, em diversas escolas, para diversas turmas. Desta forma, falta-lhe tempo para preparar seu próprio material didático. Além disso, tais professores, em sua maioria, já estão, conforme dissemos mais atrás, há tempos longe dos bancos acadêmicos, com uma formação limitada ao conteúdo proposto pelo livro, sendo, inclusive, essencial o gabarito para conceder-lhe a autoridade da resposta correta. Entretanto, o que é mais preocupante é o fato de haver professores despreparados, que não têm um respaldo crítico para escolher adequadamente ou empregar de forma coerente em suas aulas o livro didático escolhido.

Um outro fator a se considerar é que, ainda que haja professores que não concordem com a supremacia do livro didático para suas aulas, há o pensamento dos pais, dos alunos, da própria equipe pedagógica da escola e da sociedade como um todo que, presos à tradição e ao forte apelo mercadológico, criam a ilusão de que sem livro didático não se aprende.

Ademais, com a política da distribuição gratuita e universal de livro didático realizada pelo Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), torna-se inquestionável, tanto para os alunos e seus pais, quanto para toda a comunidade escolar que tal livro será “o” material de trabalho das aulas. Isso é mais cômodo e conduz as aulas a um ciclo eterno de mesmice.

Ora, se não há como negar essa supremacia do livro didático nas salas de aula, ou mesmo seu papel primordial como representante do currículo a ser transmitido de fato no dia-a-dia das escolas, há que se questionar a falta de preocupação mais efetiva com a coesão entre as políticas públicas de ensino e sua efetiva aplicação. Na verdade, há um grande hiato entre o que preconizam os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o que fazem os livros didáticos, que, paradoxalmente, são aprovados pelo MEC, o mesmo órgão responsável pelos referidos documentos. Pensando em uma preocupação efetiva com o que se é ensinado de fato nas aulas de Português, o foco inicial seria o livro didático, já que são eles, e não os PCN que, na prática, servem de referência para as aulas de língua.

Por tudo isso, pensamos que não podemos, num trabalho que trata do ensino de língua materna, deixar de lado a reflexão sobre o percurso do livro didático de Língua Portuguesa no ensino médio até o presente momento, analisando sua importância para a formação (ou quem sabe, deformação) dos alunos. Buscaremos, ainda, entender melhor o Programa Nacional de Livro Didático do Ensino Médio, bem como a relação entre os livros didáticos atuais com os documentos oficiais de ensino: os PCN.

Tal capítulo desta pesquisa se justifica pela necessidade de se olhar com mais cuidado para a realidade das aulas de Língua Portuguesa, buscando um maior vínculo entre a teoria dos estudos acadêmicos e a prática da comunidade escolar.

5.1 – A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Como tudo na humanidade é um reflexo das experiências vividas e acumuladas ao longo dos anos, não podemos deixar de refletir sobre o processo histórico do livro didático, especificamente de Língua Portuguesa, para entendermos como se chegou até o estágio atual de tamanha dependência do mesmo. Assim como, no início desta pesquisa, fizemos um histórico do ensino de língua materna no Brasil, cabe, neste capítulo, refazeremos o percurso histórico do livro didático em nosso país, para sermos coerentes com nossa proposta de que o momento atual é sempre reflexo das transformações e escolhas feitas ao longo da história.

No século XIX os professores, de uma maneira geral, eram rigorosamente selecionados, já que o público-alvo de seu ensino era pequeno. Assim, até a década de 30, os professores de Português, segundo Soares (2001, p. 151-52),

(...) eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino (...). O professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele – e a ele só – comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos.

Até a década de 40 era comum o uso em sala de aula de uma gramática⁵¹ (que continha o conteúdo gramatical teórico) e uma seleta⁵² ou antologia⁵³, que continha trechos de obras dos autores da literatura portuguesa e brasileira, os quais deveriam ser usados nas aulas de língua portuguesa e literatura. Ficava a cargo dos professores a elaboração de exercícios e atividades complementares para uso em sala e nos trabalhos de casa dos alunos. Os textos das antologias serviam como referência para exercícios de leitura, recitação, estudo da gramática, redação, composição, ortografia, estudo do vocabulário, ditado, análises sintáticas e morfológicas. Em *Itinerário de Pasárgada*, Manuel Bandeira (1964, p 15-16) já fazia menção à Antologia, que lhe foi comum em seu tempo de estudante:

(...) antologias escolares, especialmente na que era adotada no Ginásio, a de Fausto Barreto e Carlos de Laet. (...) me iniciou na literatura de minha língua. Antes dos parnasianos, a cantata *Dido* de Garção (meu pai me fez decorá-la), já me dera a emoção da forma pela forma, e era com verdadeiro deleite que eu repetia certos versos de beleza puramente verbal: nas douradas grimpas/das cúpulas soberbas/Piam noturnas agoureiras aves... E mais adiante De roxas espanas rociadas/Tremem da sala as dóricas colunas (...).

No ano de 1929, um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático foi criado pelo Estado, o Instituto Nacional do Livro (INL), o que contribuiu para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliou o aumento de sua produção. Em 1938, durante o chamado Estado Novo, por meio do

⁵¹ Algumas das gramáticas de maior destaque foram: *A Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro (1881), *Gramática Portuguesa* de João Ribeiro (1887) e *Grammatica Analytica* de Maximino Maciel (1887) que foi transformada e reeditada em 1894, recebendo, a partir de então, o nome de *Grammatica Descriptiva Baseada nas Doutrinas Modernas* de Maximino Maciel.

⁵² Um exemplo de grande relevância para a época foi a *Seleta Nacional*, curso prático de literatura portuguesa em três volumes: *Literatura*, *Oratória* e *Poesia*, de Caldas Aulete, conforme ilustração em anexo.

⁵³ Uma das antologias escolares de maior sucesso no Brasil foi a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, adotada até 1969, conforme ilustração em anexo. Cf. AULETE, Francisco Júlio de Caldas. **Selecta Nacional: Curso Prático de Literatura Portuguesa**. Lisboa: Livraria de Antônio Maria Pereira, 1873.

Decreto-Lei nº. 1.006/38, de 30/12/38, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), apontando sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País⁵⁴.

Com o fim da Era Vargas, o Decreto-Lei nº. 8.460/45, de 26/12/45 consolidou a legislação sobre as regras de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

A partir dos anos de 1950, há uma maior abertura nas escolas, já que os filhos de trabalhadores também passaram a ter acesso à educação formal. Desde então, as gramáticas e antologias foram substituídas gradativamente por um único livro que apresentava duas partes: gramática e texto. A esse respeito, vale a pena ressaltar o que afirma Soares (2000, p. 153):

Assim já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos.

Exigiu-se, então, um número maior de professores por causa do aumento de alunos nos bancos escolares. O livro didático passou, então, a ter um papel relevante nas aulas de língua materna, substituindo o material personalizado de outrora, sendo tal medida mais prática e mais fácil de ser controlada pelo governo. De acordo com Pessanha (1994, p. 102), é nessa época que, para barateamento de mão-de-obra, lança mão da contratação de mulheres para desempenharem a atividade docente.

⁵⁴ Muitas das informações históricas desta pesquisa foram retiradas do seguinte endereço eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#historico>. Acesso em: 18 jul 2007.

Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p. 58) ressalta que “... à perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos”.

Em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição dos livros didáticos. Assim, é a partir da década de 60 que os manuais didáticos passam a ficar mais parecidos com os modelos atuais, com divisão em unidades que contemplam leitura e atividades de compreensão, teoria e exercícios gramaticais. (SOARES, 1996).

Em 1970, por meio da Portaria n.º 35/70, de 11/3/1970, o Ministério da Educação estabeleceu o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

Então, a partir de 1971, há uma grande mudança de paradigma para o ensino de língua materna, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (5692/71), que fazia da língua portuguesa um *instrumento de comunicação*. É dessa época em diante que a leitura dos textos clássicos foi sendo gradativamente substituída nos meios escolares e, conseqüentemente, nos manuais didáticos, por “leitura extensiva” (CHARTIER E HÉBRARD, 1995). O uso maciço do livro didático passou a ser respaldado pelos órgãos responsáveis pela educação, destituindo o professor da posição de único detentor do saber.

De acordo com Soares (2001), a partir da década de 70 começam a surgir novas técnicas que tendem a eximir o professor da necessidade de preparar suas aulas: estudo dirigido, instrução programada, exemplar do professor com exercícios resolvidos e respostas impressas em caracteres vermelhos. Essa nova visão de livro

didático reflete a má formação dos professores, decorrente da democratização do ensino e da multiplicação de cursos formadores de docentes sem compromisso com a qualidade.

No momento atual, podemos concordar com Batista (2003, p. 11) que nos diz que o livro didático

(...) se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

A partir da década de 70, há um maior envolvimento de esferas governamentais em programas de incentivo e distribuição de livros didáticos e é sobre essa nova fase que passaremos a falar a seguir: a implantação do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio.

5.2 – O PNLEM

Se os livros didáticos fossem realmente eficientes, o Brasil seria o país com a melhor educação escolar do mundo, já que possui o maior programa de livro didático do planeta. No imaginário das escolas, o livro tem um papel de maior destaque até que a figura do professor, já que, segundo tal orientação é no livro e não no mestre que se encontra todo o saber necessário, de forma inequívoca e absoluta.

Desde 1976, pelo Decreto nº. 77.107/76, de 4/2/76, o governo já assumia a compra de boa parte dos livros para distribuí-los à parte das escolas e das unidades federadas. Tudo começou com o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) de 1971. Os recursos provinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas

mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Porém, os recursos não eram suficientes para todas as escolas e muitas ficavam de fora do programa. Em 1985, no fim do regime militar, com a edição do Decreto nº. 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 1992, durante o governo do presidente Fernando Collor, a distribuição dos livros ficou comprometida pelas limitações orçamentárias e houve um recuo na abrangência da distribuição,

A partir de 1995, de forma gradativa, inicia-se a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Porém, a distribuição gratuita e universal desses livros nas escolas só se efetiva em 1997, contemplando todos os alunos das escolas públicas do ensino fundamental em todo o Brasil.

Em 2004, a Resolução do FNDE nº. 38/03, de 23/10/2003, criou o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), o qual foi sendo gradativamente ampliado, até que em 2005 foram distribuídos livros de Língua Portuguesa e Matemática, a princípio, como forma de experiência, somente para as regiões Norte e Nordeste. Somente a partir de 2006 é que todos os alunos das escolas públicas de ensino médio do Brasil receberam gratuitamente os livros de Português e Matemática. De acordo com o MEC, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados no início de 2006, com exceção das escolas e dos alunos dos estados de Minas Gerais e do Paraná que desenvolveram programas próprios. Só em 2007 o orçamento foi de R\$ 220 milhões para o PNLEM.

O quadro a seguir demonstra⁵⁵ o que foi gasto apenas em 2006 com o PNLEM, distribuído por editora.

⁵⁵ O quadro foi retirado do seguinte endereço eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/home/ld_ensinomedio/quadro_demonstrativo_pnlem.pdf>. Acesso em: 21 ago 2007.

EDITORA	PNLEM/2006*				
	LIVROS DIDÁTICOS				
	VALOR DO CONTRATO EM REAIS	QUANTIDADE DE CADERNOS TIPOGRÁFICOS **	VALOR DO CAD. TIPOGR. EM REAIS	VALOR DO CAD. TIPOGR. EM DÓLAR ***	QUANTIDADE DE LIVROS ADQUIRIDOS
Ática	10.014.318,81	29.818.719	0,3360	0,1413	1.457.727
Base	7.281.457,99	14.244.221	0,5099	0,2145	480.755
Brasil	6.142.870,03	16.973.457	0,3620	0,1522	507.928
FTD	27.587.108,48	83.116.550	0,3320	0,1396	2.924.581
IBEP	1.886.443,16	5.259.201	0,3550	0,1493	223.422
Moderna	22.272.150,89	67.100.582	0,3322	0,1397	2.833.055
Positivo	607.508,73	1.679.722	0,3620	0,1522	123.099
Saraiva	30.426.534,91	89.914.299	0,3385	0,1424	2.845.395
Scipione	15.283.123,18	44.967.879	0,3395	0,1428	1.205.680
TOTAL	121.441.516,18	353.074.630			12.581.620

(*) (PNLEM/2006 - Aquisição de livros para todos os alunos de 1ª, 2ª e 3ª série com exceção dos alunos de 1ª série das regiões Norte e Nordeste, Reposição e Complementação da 1ª série das regiões Norte e Nordeste).

(**) - Cada 16 páginas do livro é considerado um caderno tipográfico, para efeito de custo do livro, a capa é considerada um caderno tipográfico.

(***) - Para a conversão foi utilizado o valor do dólar de compra em 1º de agosto do ano anterior, que corresponde ao ano de aquisição: R\$ 2,3777 (PNLD/2006).

Uma tentativa de adequação entre as políticas do MEC tem sido a avaliação do livro didático a ser adotado nas escolas. É o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que tem a responsabilidade pela qualidade dos livros didáticos distribuídos no Brasil. A cada três anos é lançado um edital, abrindo inscrição para que os autores inscrevam suas obras. Tal edital estabelece as regras pelas quais os livros serão avaliados⁵⁶. Em parceria com universidades públicas, a SEB (Secretaria de Educação Básica) realiza a avaliação das obras inscritas. As que são aprovadas passam a compor o Guia de Livros Didáticos, que apresenta os pareceres e as resenhas das obras aprovadas. Com relação aos livros de Português, na avaliação de 2006, apenas nove obras foram aprovadas pela equipe de especialistas responsável pela aprovação/reprovação. São elas:

⁵⁶ A ficha de avaliação é extensa e detalhada. Segue em anexo a que foi utilizada no edital de 2006.

1. **Língua Portuguesa** (*Heloísa Harue Takazaki*)
2. **Língua Portuguesa** (*Zuleika de Felice Murrie / Simone Gonçalves da Silva / Josafá Fernandes Gonçalves / Harry Vieira Lopes*)
3. **Novas Palavras – Português** (*Mauro Ferreira do Patrocínio / Severino Antônio Moreira Barbosa / Ricardo Silva Leite / Emília Amaral*)
4. **Português - De Olho no Mundo do Trabalho** (*José de Nicola Neto / Ernani Terra*)
5. **Português - Língua, Literatura, Produção de Textos** (*Maria Luiza Marques Abaurre / Marcela Regina Nogueira Pontara / Tatiana Fadel*)
6. **Português - Língua, Literatura, Gramática, Produção de Textos** (*Leila Lauar Sarmiento / Douglas Tufano*)
7. **Português: Língua e Cultura** (*Carlos Alberto Faraco*)
8. **Português: Linguagens** (*Thereza Anália Cochar Magalhães / William Roberto Cereja*)
9. **Textos: Leituras e Escritas** (*Ulisses Infante*)

Alguns fatos relativos à avaliação feita pelo MEC devem ser discutidos. Primeiramente, não há divulgação dos livros que foram submetidos à avaliação e não foram aprovados. E isso é grave, pois, apesar das escolas públicas só poderem escolher dentre a lista dos aprovados, muitas escolas particulares escolhem livremente os outros livros, sem ter conhecimento de sua reprovação.

Em segundo lugar, muitas vezes os critérios de análise dos especialistas do MEC não correspondem às necessidades reais ou às exigências práticas do cotidiano dos professores em sala de aula. Como comprovou Kazumi Munakata (2002, p. 92), em pesquisas feitas com as avaliações dos livros do ensino fundamental, os livros considerados “os melhores” pelos professores, na maioria das

vezes eram os reprovados ou aprovados com ressalvas. Dados do próprio MEC comprovam essa afirmação:

Tendo em vista o PNLD/97, cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros **não recomendados** e apenas cerca de 28% sobre os **recomendados**. No PNLD/98, embora a soma dos livros **recomendados** (**com distinção**, 21,88%; **com ressalvas**, 22,15%; ou simplesmente **recomendados**, 14,64%) tenha constituído o grupo mais escolhido pelos docentes, a categoria que, isoladamente, mostrou-se a mais representada continuou a ser a dos **não-recomendados** (41,33%). No PNLD/99, por fim, as escolhas dos docentes, com a eliminação da categoria dos **não-recomendados**, recaíram, predominantemente, sobre a dos **recomendados com ressalvas** (46,74%), a dos **recomendados com distinção** representando apenas 8,40% das escolhas. (MEC, 2001, p. 33.).

E é Kazumi Munakata (2002, p. 93) quem afirma ainda que

Em todo caso, é possível aqui reiterar que não há no momento, com toda a certeza, nenhuma pesquisa em andamento que examine sistematicamente os usos efetivos dos livros didáticos pelos professores. Isso significa que na melhor das hipóteses os avaliadores continuam examinando os livros com base apenas na sua experiência e intuição – o que geralmente é denominado “achômetro”. É também possível que alguns avaliadores simplesmente não levem em conta o caráter escolar e didático desses livros, lendo-os como se fossem obras científicas, que devem conter os resultados das mais recentes pesquisas de ponta na respectiva área.

Um outro fator, de ordem prática, é o pouquíssimo tempo disponibilizado para que os professores façam a escolha do livro a ser adotado em sua instituição no período dos três anos posteriores. Primeiro, porque há que se ter um tempo para análise de todas as obras aprovadas, o que não acontece, pois não se tem acesso a todos os livros, segundo, porque deve existir o mínimo de consenso entre todos os professores da instituição, o que demanda tempo, discussão e estudo apurado. Isso não acontece.

5.3 – LIVRO DIDÁTICO X PCNEM/PCN+

Desde a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, ficou estabelecido como documento norteador da educação no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir de então, esperava-se que tais documentos servissem de base para o processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

Conforme esclarece Bittencourt (1993, p. 9):

(...) os conteúdos dos livros didáticos sofrem interferência de um sujeito oculto: os currículos oficiais. Os conteúdos das propostas curriculares são sistematizados, organizados em forma de capítulos, resumos, glossários nas obras didáticas. Essa é, sem dúvida, a característica mais significativa dos manuais escolares. Os conteúdos explícitos surgem em suas páginas em uma linguagem própria, construída especificamente para transmitir um conhecimento oriundo de uma ciência de referência, com conceitos muitas vezes complexos que devem ser entendidos por um público jovem, de crianças e adolescentes.

Como pudemos notar através deste trabalho, até o momento, não são os PCNEM os verdadeiros parâmetros em uso nas escolas e sim o livro didático que assume esse papel de orientar o ensino. Analisando o significado do termo “parâmetro” seria “padrão”, “aquilo que serve de base ou norma para a avaliação de qualidade ou quantidade” (FERREIRA, 2004). Assim, podemos dizer que temos dois parâmetros para o ensino: um oficial – os PCN; e um real – o livro didático.

E não há como negar que, embora os livros sejam avaliados por comissões do MEC que, a princípio se baseiam nos PCNEM para emitir seus pareceres, há um grande hiato entre os livros de Língua Portuguesa aprovados e adotados nas escolas por todo o Brasil e os documentos oficiais. Basta uma rápida olhada na divisão dos conteúdos dos mesmos para constatarmos que, primeiro, nenhum deles

segue a divisão proposta pelos PCN+ (Temas estruturantes), segundo, fazem nítida separação entre o ensino de língua, literatura e produção de textos.

Desta forma, é necessária uma análise da relação entre os PCNEM e o livro didático usado nas escolas de ensino médio, pois, são os livros e não os documentos que, de fato, direcionam as aulas do professores, no dia-a-dia.

Para que pudéssemos dar conta de toda a divergência existente entre o documento e os livros aprovados, seria necessária uma pesquisa muito mais apurada e, obviamente demorada, analisando obra por obra. Trataremos aqui de apenas um item de divergência, por meio do qual todo o processo de ensino-aprendizagem de língua materna se torna comprometido.

De acordo com o PCNEM,

A disciplina [Língua Portuguesa] na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. (1999, p 15)

Verificamos, contudo, pela convivência diária com outros professores e escolas em geral que tal proposta não foi plenamente entendida e, principalmente, constatamos que os livros didáticos largamente adotados em escolas públicas e particulares de ensino médio⁵⁷ em todo o Brasil, apesar de afirmarem categoricamente que estão de acordo com os PCNEM, ainda adotam a divisão tradicional entre Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Texto. As aulas nos estabelecimentos de ensino ainda dicotomizam o ensino de Língua e Literatura

⁵⁷ Muitas escolas particulares de ensino médio no Brasil adotam, em vez de livros didáticos, o sistema de material apostilado, o que também já seria um tema que demandaria outro trabalho de pesquisa, para se discutir sua qualidade, já que tal material não é submetido a nenhum tipo de avaliação, normalmente apresentando erros grosseiros de impressão e até mesmo de conteúdo.

como disciplinas separadas, possuindo, em muitos casos, um professor diferente para cada uma.

A esse propósito, vale a pena transcrever as palavras de Eugênio Coseriu (1993, p. 30), que defendia o ensino conjunto de Língua e Literatura e argumentava em seu favor

Língua e literatura constituem uma forma conjunta, na realidade uma forma unitária de cultura com dois pólos diferentes, ou seja, não se podem ensinar separadamente porque não se trata de língua e de sistema lingüístico particular, de sistema lingüístico gramatical em sentido restrito e, sim de linguagem, de um saber lingüístico ou daquilo que, segundo fórmulas recentes da lingüística não limitada à competência idiomática, ao conhecer um sistema lingüístico, mas competência lingüística, que engloba todas as formas do saber lingüístico. E a literatura, neste sentido representa a plenitude funcional da linguagem, é a realização de suas virtualidades permanentes, dentro deste nível de perspectiva.

Fonseca (2000, p. 37) também é enfática no que concerne à dicotomia do ensino de Língua/Literatura, afirmando que

Não se trata de ensinar língua *mais* literatura ou de ensinar língua e *depois* literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela fundamente enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem lingüística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua.

Desta forma, entendemos que as aulas de Língua Portuguesa se destinam, em última análise, à ampliação da competência lingüística. Tal competência envolve tanto saber do sistema de uma língua em especial, quanto toda a produção cultural que tal língua foi capaz de produzir como modelo de todas as suas potencialidades. Assim, é impossível um aluno ser usuário eficiente de sua própria língua com um ensino dicotomizado, tal como se apresenta atualmente, principalmente com o respaldo dos livros didáticos aos quais eles são submetidos.

6 - CONCLUSÃO

Chegamos ao final desta pesquisa, porém, nem de longe, ao final de nossos questionamentos e preocupações com o problema do ensino de língua materna no Brasil. Mesmo assim, um ponto final é necessário neste momento, e tal conclusão se faz afirmando que muito ainda está por ser feito até que possamos formar alunos capazes de serem usuários competentes da língua que possuem.

Ao estudarmos o processo através do qual o ensino de língua materna foi-se consolidando no Brasil, pudemos notar que não há como deixar de relacionar o estado presente às escolhas políticas e ideológicas que foram sendo incorporadas à educação ao longo de todos esses anos. Nossos alunos, em muitos momentos, se tornaram meras “cobaias” para as novas teorias que foram sendo testadas. O resultado é o estado atual, no qual qualquer pessoa é capaz de afirmar que, mesmo após onze anos nos bancos escolares, estudando Língua Portuguesa em todos eles, o jovem conclui o ensino médio sem capacidade plena de utilizá-la de forma eficiente quando impelido a isso, seja nos exames pelos quais venha a passar, seja no mundo do trabalho.

Assim, ainda que a Lingüística venha-se esforçando em propor mudanças para a situação, acredito que não se tem abordado o problema real, de fato: a comunidade de falantes almeja uma coisa e os estudos acadêmicos e, portanto, os

documentos oficiais de ensino, preconizam outra. Desta forma, há desencontro de objetivos, gerando frustração de ambas as partes.

Com relação ao *corpus* de nossa análise, os parâmetros oficiais propostos pelo MEC para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, cabe reforçar que tais documentos são completamente alheios à realidade das salas de aula, na medida em que não foram elaborados partindo das necessidades urgentes daqueles que lidam diariamente com o ensino: os professores de língua materna. Os documentos foram impostos pelos órgãos oficiais, cabendo aos professores somente aplicá-los para testar se “daria certo”.

Porém, esses mesmos professores simplesmente não mudaram sua prática em função desses documentos, já que sequer os conhecem, ou, aqueles que têm um leve conhecimento dos mesmos não os adotam, seja por não compreenderem o que eles significam, seja por não acreditarem que tal proposta produza melhor resultado do que o que esses professores já, há muito, utilizam. Enfim, se é para não haver mudança, continua-se então com o que já conhecem: aulas de gramática e história da literatura.

As críticas aos parâmetros, considerados por alguns como impositivos e fora da realidade brasileira, se devem, em parte, às teorias lingüísticas e pedagógicas que norteiam o texto. Os PCN constituem-se sobre um aparato teórico profundo e atual que, no entanto, não faz parte da formação da maioria dos docentes. No documento são encontrados termos e conceitos científicos que constroem efeitos de sentido diferentes para professores advindos de formações teóricas e técnicas diferentes.

Os PCN de ensino médio de língua portuguesa, em suas duas versões, se apresentam confusos e vagos, não apresentando uma proposta efetiva e clara para

que os professores possam utilizar como base curricular em suas aulas. A princípio o que se propõe é que os professores, de posse da proposta dos documentos, elaborem sua própria matriz curricular.

Há a necessidade de um currículo mínimo obrigatório para o ensino de língua materna em todo o Brasil, já que existem instrumentos avaliadores comuns e que não vão considerar se o professor privilegiou aspectos da realidade dos alunos de sua comunidade em suas aulas. Ao contrário, todos os alunos, sem distinção, terão que dar conta de determinados conteúdos, que não são explicitados nos documentos oficiais. Os documentos enfatizam muito a construção de *competências e habilidades* por parte dos alunos, embora, em momento algum, mencionem quais são os conhecimentos básicos que o aluno deve adquirir para chegar a essas *competências e habilidades*.

Além disso, aspectos vitais para a formação de plenos usuários da Língua Portuguesa são nitidamente minimizados nas propostas oficiais. Os documentos, em sua proposta de ensino, não consideram o ensino da norma padrão como instrumento que possibilite o acesso aos contextos em que se exige seu pleno domínio. O ensino conjunto de língua e literatura, como lugar de uso pleno das capacidades existentes na língua, bem como a possibilidade de aprender a desfrutar dessas manifestações como fontes de deleite e apreciação estética também não é levado em consideração pelos PCNEM/PCN+.

Por tudo isso, podemos afirmar que os professores têm optado por utilizar mais efetivamente os livros didáticos como proposta curricular de ensino de língua, já que neles a apresentação de conteúdos vem explícita e as aulas já prontas para serem transmitidas, o que deveria ser a função dos documentos oficiais de ensino. Assim, é possível dizer que existem dois parâmetros para ensino de língua materna

no Brasil atualmente: os parâmetros oficiais (PCNEM e PCN+), os quais são praticamente ignorados por diversos motivos já apresentados ao longo desta pesquisa, e os parâmetros reais para ensino de língua materna no Brasil: os livros didáticos.

Podemos, então, concluir, a partir de tudo o que foi apresentado, que a qualidade do ensino proporcionado à população está diretamente ligada à qualidade do livro didático, com tudo o que isso implica, desde a estruturação de currículos adequados, até a política de formação de professores e de sua melhor remuneração e melhores condições de trabalho.

Não podemos esperar que uma trajetória tão longa de subserviência ao livro didático seja rompida de uma hora para outra, mas podemos entender que o livro é tão-somente um instrumento de trabalho do professor e é útil ou inútil, na medida em que o professor sabe melhor escolher o livro que vai utilizar e que melhor sabe empregá-lo em suas aulas.

Desta forma, espera-se que a escolha do livro didático, gradativamente, deixe de ser tarefa de um grupo de especialistas do MEC, para ser descentralizada, partindo dos professores nas escolas, os quais deverão estar aptos para analisar, criticar e escolher o livro que melhor se enquadre ao seu contexto educacional, à realidade da comunidade escolar da qual ele faz parte.

A saída para tal dilema seria, provavelmente, uma maior capacitação dos próprios professores de Língua Portuguesa, para que sejam capazes de utilizar os livros didáticos escolhidos de forma consciente e proveitosa.

Caso contrário, continuaremos a ver nossos alunos concluírem o ensino médio, num país que se orgulha de ter o maior programa de livros didáticos do mundo, com o qual gasta uma soma absurda de dinheiro, sem serem usuários

eficientes de sua língua. Isso porque os livros com os quais eles conviveram durante toda sua vida escolar não foram capazes de formá-los plenamente, por todos os motivos que já expusemos (despreparo dos professores, apelo mercadológico, inadequações). E muitos outros fatores, provavelmente surgiriam, caso fôssemos nos aprofundar nessa questão.

E a história nos ensina que não basta a mudança de teorias lingüísticas para que nossos alunos aprendam efetivamente a ser plenos usuários de sua língua. Um processo muito mais amplo está por trás dessa questão, envolvendo a formação mais sólida dos professores que atuarão no ensino, através de uma revisão dos currículos dos cursos de Letras das faculdades brasileiras. É preciso, ainda, o diálogo constante entre os lingüistas e a comunidade de falantes para se entender aquilo de que tal comunidade realmente precisa e aquilo pelo qual anseia. E, sobretudo, a formação de uma proposta de ensino necessita brotar dos principais condutores desse processo: os professores de língua materna, que sabem por experiência e contato real com os alunos, quais são as reais condições e lacunas existentes.

Enfim, somente quando se admitir que a pesquisa acadêmica deve servir para transformar a escola é que os documentos oficiais para ensino de língua materna no ensino médio serão construídos de forma eficiente, e, conseqüentemente, alguma mudança poderá ocorrer de fato. Caso contrário, enquanto a tentativa de se provar que “esta” ou “aquela” teoria é mais eficiente, com a finalidade única de desprestigiar “outra” teoria, nossos alunos continuarão a sair do ensino médio sem saber ler, escrever, ou mesmo falar corretamente seu próprio idioma, sendo reprovados em exames como PISA, ENEM, SAEB, vestibulares e concursos em geral. Além disso, o que é pior, nunca conseguirão concluir a educação básica como cidadãos

completos, já que, para isso, precisam entender plenamente o mundo que os cerca e fazer valer sua voz, voz esta que eles não podem usar, pois não foram capacitados para isso, mesmo utilizando por longos anos livros didáticos caríssimos e sendo submetidos a diversas novas propostas de ensino, ao longo de sua formação.

Concluo, por fim, esta pesquisa, com a sensação de que alguma coisa mudou em minha vida, seja na maneira de enxergar meus alunos como vítimas de uma proposta de ensino vazia e sem futuro, seja na certeza da missão de contribuir, ainda que de forma isolada, para que os alunos que passem na minha sala de aula, possam construir seu saber lingüístico com base em modelos sólidos e duradouros de língua materna. Assim, paro por aqui, apropriando-me das sábias palavras de Fernando Sabino (1999):

De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...

7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas: Verus Editora, 2003.

APPLE, M. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAUJO, Antonio Carlos de. **Os guias curriculares da década de 70: análise do discurso pedagógico**. São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado, 2002.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. **A transposição didática dos PCN's em sala de aula**. SCRIPTUM. Campina Grande: EDUEP, ano 3, n. 3. ago. 2004.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

AZAMBUJA, J. (org.), **O Ensino de Língua Portuguesa para o 2º Grau**, Uberlândia: Editora da UFU, 1996.

AZANHA, J.M.P. **Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. São Paulo: CEE/SP, 1996. (mimeo.)

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BANDEIRA, Manuel. **Itinerário de Pasárgada**. Rio de Janeiro: Edições Jornal de Letras, 1964.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, Variação & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BARBOSA, J. P. (coord). Coleção: **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar**. São Paulo: FTD, 2002.

BARROS, Luiz Martins Monteiro de. BITTENCOURT, Terezinha. *Da unicidade do sistema à heterogeneidade do discurso*. **Caderno de Letras da UFF**, n.º 20. Niterói: Instituto de Letras da UFF, 2.º semestre de 2000.

BARTHES, Roland. *A retórica antiga*. In: COHEN, Jean et alii. **Pesquisas de Retórica**, p. 159-160.

BATISTA, A.A.G. *Livro didático de Língua Portuguesa*. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs.) **A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)**. Letramento e Cultura. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** 11ª ed., 8.ª reimp. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed. rev. e ampl. 14.ª reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O livro didático e o conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 1993.

BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. **Teorias lingüísticas aplicadas ao ensino do português**. Cadernos da Academia Brasileira de Filologia, n.º 01, 2002.

BONAMINO, Alícia; MARTINEZ, Sílvia Alícia. *Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado*. **Educação & Sociedade**, v. 23, n.º 80, set/2002, p. 368-385, 2002.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de;. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRITTO, L. P. L. de. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, vol. 1, 1969.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARVALHO, José G. Herculano de. **Teoria da linguagem. natureza do fenômeno lingüístico e a análise das línguas**. Tomos I e II. 4ª tiragem, Coimbra: Atlântida, 1979.

Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2006: Língua Portuguesa. [Coordenação Egon de Oliveira Rangel]. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE, 2004.

CAVALCANTI, M.C. **Reverendo o Texto de 1986.** Texto preparado para apresentação na mesa redonda sobre pesquisa aplicada no *II SINPLA*, UFRJ, 1990.

CAVALIERE, Ricardo. *Norma, exemplaridade e ensino do português.* **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, n.º 3, 2004 e 2005, Rio de Janeiro.

CEZAR, Marina Coelho Moreira. **Do ensino da língua literária e do sentido: reflexões, buscas, caminhos.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, 2007.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a Leitura - 1880-1980.** São Paulo: Ática, 1995,

CHOMSKY, N. *A Propósito das Estruturas Cognitivas e do seu Desenvolvimento: Uma Resposta a Piaget.* In: Piatelli-Palmarini, M. (Org.) **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem.** Lisboa: Edições 70, 1987.

COHEN, Jean et alii.. **Pesquisas de Retórica,** Petrópolis, Vozes, 1975.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1999. v. 2000.

COSERIU, Eugenio. **A língua literária.** Mimeo., s/d.

_____. **Competência lingüística: elementos de la teoría del hablar.** Madrid Gredos, 1992.

_____. *Do sentido do ensino da língua literária.* In: **Confluência**, Revista do Instituto de Língua e Literatura do Liceu Literário Português, n° 5, 1.º semestre de 1993.

_____. **Lições de lingüística geral.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

_____. **Sincronia, diacronia e história.** Rio de Janeiro: Presença, São Paulo:USP, 1979.

_____. *Sobre o ensino do idioma nacional: problemas, propostas e perspectivas.* Tradução de Evanildo Bechara. **Confluência:** Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n° 23, 1.º semestre de 2002.

CRYSTAL, David. **Dicionário de lingüística e fonética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

_____. **The Cambridge Encyclopedia of Language.** 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CURY, Carlos R.J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Distrito Federal: Ministério da Educação. 2000.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

ELIA, Sílvio. **Na ponta da língua** – vol. II. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2002.

FARACO, C. A. *Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização.* In: KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino Médio - construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ e CASTRO, G. . *Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna.* **Educar Em Revista**, vol. 15. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

_____. **Português: língua e cultura.** 1. ed. Curitiba: Base Editora, 2004.

_____. *Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações.* **Educar Em Revista**, vol. 20. p. 13-22. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0.** Positivo Informática LTDA, 2004.

FIAD, R. S.; CARBONARI, M. do Carmo. *Teoria e prática do ensino de língua materna.* **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, 1985.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à lingüística (I): objetos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2002.

FONSECA, Fernanda Irene. *Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura, in Carlos Reis et al (orgs.), Didática da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras, 2000.

FOUCAULT (org.) *Foucault: a critical reader.* New York: Basil Blackwell, 1986. *Apud FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/ 2001 p. 197-223, novembro/ 2001.

FREITAG, B.; COSTA, W.F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, P. (org) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores.* In: SILVA, L.H. & AZEVEDO, J.C. (org.). **Reestruturação Curricular. Teoria e Prática no cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes: 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. *Lingüística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores*, in **D.E.L.T.A.**, vol.12, nº 2, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri-SP: Manole, 2003.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial**. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

GUIAS CURRICULARES. *Propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*. São Paulo: SE/CERHUPE, 1975.

GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e Cidadania: o Português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro – Editora Objetiva, 2001.

_____. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

ILARI, R. **A Lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (Brasil). *O ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro, 1952. (**Boletim**, n. 67). Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/XVI.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2007.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Atividades e estratégias de processamento textual**. Unicamp, 1997. Mimeografado.

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

_____. *O Desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil*. In: **DELTA**. v. 15, n.º especial. São Paulo: LAEL, 1999.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. (tradução: Freda Indurski) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua**. Texto apresentado no I Encontro Nacional do GELCO (Grupo de Estudos Lingüísticos do Centro-Oeste), Campo Grande, outubro de 2001. Mimeografado.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da, (org.) **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MAYER, Arno J. - **A Força da Tradição: a persistência do antigo regime (1848-1914)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MEC (Ministério de Educação e Cultura) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

_____. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília, 2001.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936, 3 v.

MORICONI, I. **Como e por que ler a poesia brasileira do séc. XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. *Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: O livro didático e a formação dos professores*. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2007.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional**. Brasília: Hucitec/Editora UnB, 1987.

_____. **Que gramática ensinar na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. 2. ed. rev. e amp. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

PERALTA, Telma Martins. **A Atividade Docente Mediada pelo Uso do Livro Didático** (Mestrado em Lingüística Aplicada). São Paulo: PUC, 2003.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre. **Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva**. Assis-SP: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Tese de Doutorado, 2005.

PESSANHA, Eurize P. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo, Cortez, 1994.

PINTO, Edith Pimentel (Org.). **O escritor enfrenta a língua**. São Paulo: FLCH/USP, 1994.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUINTANA, Mário. **Espelho mágico**. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

RAZZINI, Márcia P. G. **Antologia Nacional (1895-1969) Museu Literário ou Doutrina?** Dissertação (Mestrado em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

_____. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970)**. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. *O livro didático e a memória das práticas escolares*. In: **O livro didático e a formação dos professores**. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2007.

ROBINS, R.H. **Pequena História da Lingüística**. RJ: Ao Livro Técnico. 2004.

ROCCO, M. T. F. *Leitura e escrita: abrindo caminhos de mão dupla*. **Proleitura**. São Paulo: UNESP, ano 2, n. 6, p.1-2, ago.1995.

ROULET, Eddy **Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SAUSSURE, F de. **Curso de lingüística geral**, 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

_____. **O ato de ler: aspectos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Rosa V. Mattos e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. 5.^a ed., São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda Becker. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. **Revista de Educação da AEC**, n. 101, p. 9-26, out./dez. 1996.

_____. *Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa*. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (org.) **Lingüística da norma**. São Paulo, Loyola, 2002.

_____. *Que professores de português queremos formar?* **Revista Movimento**, n. 3, p. 149-55, 2001.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Fundamentos lingüísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna*. **Confluência**: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n.º 19, 1.º semestre de 2000, Rio de Janeiro.

_____. **O ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ZIBAS, D. M. L. ; FRANCO, M. L. P. B. . **O Ensino Médio no Brasil neste final de século: uma análise de indicadores**. Textos Fcc, São Paulo, v. 18, n. 18, p. 1-65, 1999.

SITES CONSULTADOS:

http://servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados/2004/33002010/038/2004_038_33002010001P6_Teses.pdf

<http://sistemas.usp.br/atena/atnCurriculoLattesMostrar?codpes=2087658>

<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt121379int.rtf>

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1901vlp965/pdf31.pdf>

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1901vlp965/pdf31.pdf>

http://www.editoracontexto.com.br/autor.php?autor_id=280

<http://www.ensino.superior.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=51106&type=M&nl=50>

http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#historico

http://www.fnde.gov.br/home/ld_ensinomedio/quadro_demonstrativo_pnlem.pdf

http://www.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/XVI.pdf

http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html

http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html

http://www.moderna.com.br/moderna/catalogo/verTitulo?id_arg=10019874
<http://www.pdea.com.br/main.asp?View=%7B829D85A0%2D05D8%2D4FFB%2DAAE5%2DCC88678D25EF%7D&Team=¶ms=itemID=%7BD810BB4C%2D7599%2D44F5%2DB355%2DBDDC65FA3C24%7D%3B&UIPartUID=%7BD90F22DB%2D05D4%2D4644%2DA8F2%2DFAD4803C8898%7D>

<http://www.prossiga.br/edistancia/pesquisadores/123739.html>

<http://www.sobresites.com/poesia/forum/viewtopic.php?t=782&sid=c6fb503569f7b5babbfdbfcfde65e674>

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7/7010/Laudatio_eugenio_coseriu.pdf

http://www.vestibular.uerj.br/vest2008/files/2008_1eq_ling_port.pdf

ANEXO I

1) Equipe responsável pela elaboração dos PCN – *Linguagens, códigos e suas tecnologias* de 1999.

Coordenadora de área:

- *Isabel Gretel María Eres Fernández* concluiu o Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1998. Atualmente é Professor Doutor efetivo da mesma Instituição, onde ingressou em 1988, sendo que atua no curso de Licenciatura Espanhol e também na Pós-Graduação, na área de formação de professores de Espanhol. (Currículo LATTES).⁵⁸

Consultores:

- *Maria Felisminda de Rezende e Fusari* (Mariazinha Fusari) Doutora; Educação e Comunicação, Universidade de São Paulo, Brasil. Áreas de pesquisa: Novas Tecnologias de Comunicação e Formação de Professores (inicial, contínua). Ensino de Arte, Meios de Comunicação e Formação de Professores. Televisão, Vídeo e Educação Escolar Básica.⁵⁹
- *Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz* possui graduação em Formação de Professores de Desenho pela Fundação Armando Álvares Penteado (1967), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1983) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1989). Atualmente é Outro (coordenadora do curso de licenciatura da Fundação Armando Álvares Penteado. Atuando principalmente nos seguintes temas: artes plásticas (Currículo LATTES).⁶⁰
- *Mauro Gomes de Mattos* possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do RS (1969), especialização em Educação pela Escola de Educação Física da USP (1976), mestrado em Educação pela Escola de Educação Física da USP (1980),

⁵⁸ Disponível em: <<http://sistemas.usp.br/atena/atnCurriculoLattesMostrar?codpes=2704350>>. Acesso em: 03 de maio de 2007.

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.prossiga.br/edistancia/pesquisadores/123739.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2007.

⁶⁰ Disponível em: <<http://sistemas.usp.br/atena/atnCurriculoLattesMostrar?codpes=2087658>>. Acesso em: 03 de maio de 2007.

doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP (1994), aperfeiçoamento em Árbitro pela Federação Gaúcha de Basquetebol (1967), aperfeiçoamento em Estágio Em Educação Física pela Secretaria de Educação e Cultura Porto Alegre (1969), aperfeiçoamento em Atualização em Educação Física pela Secretaria de Educação e Cultura Porto Alegre (1970) e aperfeiçoamento em Relax pela Associação dos Especializados Em Educação Física e Desportos (1971). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo, professor titular da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP e Professor convidado da Universidade Gama Filho. Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação (Currículo LATTES).⁶¹

- *Marcos Garcia Neira* é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação com os saberes relativos à Metodologia do Ensino da Educação Física. Possui graduação em Educação Física e Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação e Pós-doutorado em Educação Física e Educação. Suas investigações abrangem trabalhos de campo na modalidade pesquisa-ação sobre a prática pedagógica da Educação Física. É líder do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP/CNPq. (Currículo LATTES).⁶²
- *Marcos Alberto Bussab*. Doutor em Engenharia Elétrica - Área de Concentração: Sistemas Digitais - pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Defesa de tese em 24/04/2007. Mestre em Engenharia Elétrica - Área de Concentração: Engenharia de Computação - pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduado em Engenharia Elétrica - Modalidade Eletrotécnica - pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Coordenador do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação e dos Cursos de Tecnologia e Formação Específica do eixo tecnológico "Informática e Comunicação" (8 diferentes denominações) na UNINOVE. Coordenador dos Cursos de Pós-

⁶¹ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8653234983402212>>. Acesso em: 03 de maio de 2007.

⁶² Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5159221005050962>>. Acesso em: 03 de maio de 2007.

Graduação (Especialização) de "MBIS Segurança da Informação" e "Master in Project Management" na UNINOVE (Currículo LATTES).⁶³

2) Equipe responsável pela elaboração dos PCN+ Ensino Médio:

Coordenador de área:

- *Carlos Eduardo Faraco*: Bacharel e licenciado em Letras pela USP, professor nas redes pública e particular de ensino, ministrou cursos de capacitação para professores em diversos estados. Atuou no MEC como consultor para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Ensino Médio. Tem co-autoria em várias obras didáticas de Língua Portuguesa.⁶⁴

Consultores:

- *Liani Fernandes de Moraes*: Professora de inglês do Ensino fundamental, médio e superior. Leciona no colégio São Luís e na fundação Escola de Sociologia de São Paulo. Graduada em Letras pela Universidade São Marcos e University of Michigan. Especialista em Língua e Literatura Inglesa e Norte Americana. Consultora do MEC por três anos e autora de materiais produzidos para a Formação Continuada de Professores da rede pública estadual e federal para o Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira Moderna - MEC-SEMTEC e PCN + Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna - MEC-SEMTEC, publicados em 2001 e 2002, respectivamente. Paraidáticos publicados em outras editoras (Saraiva/Atual): Série Around the World, SOS Animals, Dress Up And Have Fun, Houses Sweet Homes, Come Along, The Game is on, Love Stories, The table is set, Help yourself. Consultora Pedagógica também de materiais de outros autores da Editora Atual e Ática, participação, ainda, na elaboração de material didático de inglês para o Ensino Fundamental para a Editora Cambridge.⁶⁵

⁶³ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1915864369353296>>. Acesso em: 03 de maio de 2007.

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.sobresites.com/poesia/forum/viewtopic.php?t=782&sid=c6fb503569f7b5babfbdbfcfde65e674>> Acesso em: 18 de maio de 2007. Não encontramos mais informações a respeito de sua formação acadêmica.

⁶⁵ Disponível em: <http://www.moderna.com.br/moderna/catalogo/verTitulo?id_arg=10019874>. Acesso em: 18 de maio de 2007.

- *Luciana Maria Allan Salgado*: Responsável pela disciplina de Informática na elaboração dos PCN's em Ação.⁶⁶ Mestrado em Ciências da Comunicação - Universidade de São Paulo, 2002.⁶⁷
- *Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz* – Idem equipe PCNEM.
- *Maria Paula Parisi Lauria*: Mestre na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de Linguagem e Educação. Licenciada em Português pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1987). Bacharel em Letras (Francês – Português – Lingüística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1988). Monitora do Curso de Prática de Ensino de Português no curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino). Assessora de Língua Portuguesa em escolas particulares.⁶⁸ Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo em 2004.⁶⁹
- *Rosa Iavelberg* possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1973), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é diretora do Centro Universitário Maria Antonia e professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, formação de professores, arte na educação, currículo de arte na educação, desenho da criança e do jovem.⁷⁰

⁶⁶ Dado extraído do livro *Parâmetros em Ação, Ensino Médio*, na contra-capa.

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.ensino.superior.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=51106&type=M&nl=50>> Acesso em: 18 de maio de 2007.

⁶⁸ Disponível em: <<http://www.pdea.com.br/main.asp?View=%7B829D85A0%2D05D8%2D4FFB%2DAAE5%2DCC88678D25EF%7D&Team=¶ms=itemID=%7BD810BB4C%2D7599%2D44F5%2DB355%2DBDDC65FA3C24%7D%3B&UIPartUID=%7BD90F22DB%2D05D4%2D4644%2DA8F2%2DFAD4803C8898%7D>> . Acesso em: 18 de maio de 2007.

⁶⁹ Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados/2004/33002010/038/2004_038_33002010001P6_Teses.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2007.

⁷⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3612410780790990> Acesso em: 18 de maio de 2007.

- *Suraya Cristina Darido* possui graduação em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é efetiva da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: tendências da Educação Física, formação de professores, dimensões dos conteúdos, avaliação, escola e cidadania.⁷¹

⁷¹ Disponível em:< <http://lattes.cnpq.br/1055731898835975>>. Acesso em: 18 de maio de 2007.

ANEXO II

Ficha de avaliação do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio - 2006

FICHAS DE AVALIAÇÃO⁷²

Ficha 1

1. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Critérios Relativos à Reflexão sobre a Linguagem e à construção de Conhecimentos Lingüísticos

Proposta geral do Livro

1. De modo geral, o que este livro propõe para a construção dos conhecimentos lingüísticos do aluno?
 - nada de novo
 - um apego excessivo à tradição normativa
 - um equilíbrio entre tradição e novidade
 - uma proposta muito inovadora
 - outras possibilidades
2. A sistematização dos conhecimentos lingüísticos proposta no livro permite construir uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa?
3. Os conhecimentos lingüísticos construídos colaboram para o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita, isto é, a reflexão construída possibilita um uso mais consciente dos recursos da língua?
4. Existe alguma tentativa de articulação entre o trabalho com conhecimentos lingüísticos, as propostas de leitura e produção de texto e o ensino de literatura presentes no livro? Em caso afirmativo, como ela está organizada?

Gramática e metalinguagem

1. Como a gramática é considerada?
 - como o próprio sistema de regras de funcionamento da língua
 - como um conjunto de regras normatizadas a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua
 - outras possibilidades
2. A gramática normativa e a gramática descritiva são apresentadas segundo a funcionalidade e a relevância específicas de cada um desses instrumentais de estudo da língua?
3. Há relevância no emprego de metalinguagem, isto é, a nomenclatura gramatical contribui para a apreensão do fenômeno estudado? Há uma economia de conceitos/definições ou, ao contrário, um excesso de detalhamento das categorias e subcategorias?
4. A metalinguagem empregada constitui um fim em si mesma ou é apresentada como um recurso que facilita a compreensão do fato lingüístico estudado?
5. Há alguma preocupação no livro em discutir os conceitos/definições consagrados na tradição gramatical ou estes são tomados como pontos pacíficos?
6. O livro recorre a algum aparato teórico diferente do da tradição normativa? Propõe terminologia alternativa? Neste caso, tais opções estão explicitadas no manual do professor?
7. Qual concepção de língua adotada no livro?
 - reduz-se à de "gramática"
 - compreende as dimensões discursivo-pragmática, semântica e textual da atividade de linguagem
 - outras possibilidades
8. A concepção de língua se explicita coerentemente ao longo da obra?

Norma, variação e mudança

1. O livro discute o conceito de norma lingüística? Sob que perspectiva?
2. Como são tratadas as noções de "certo" e "errado"?
 - são relativizadas, tomando-se como referência um padrão de língua sóciohistoricamente constituído
 - são tidas como absolutas e definitivas
 - outras possibilidades
3. Quanto ao uso da língua:
 - As formas lingüísticas estudadas correspondem à realidade atual do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito?
 - Insiste-se em fazer o aluno apreender usos pouco freqüentes ou francamente obsoletos?
 - As exceções listadas são dignas de atenção ou constituem formas já desaparecidas do uso contemporâneo?
4. Quanto ao fenômeno da variação lingüística:
 - A variação é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas ou, ao contrário, como um "problema"?
 - Evita-se a sinonímia equivocada *variação = erro* ou incorre-se na prática tradicional de mostrar as variantes apenas para reforçar a idéia de que só uma delas é a "certa"?
 - O livro se limita às variantes prosódicas ("sotaque") e lexicais ("aipim", "mandioca", "macaxeira")?
 - Como é tratada no livro a variação sintática?
5. Quanto ao fenômeno da mudança lingüística:
 - Há no livro alguma tentativa de abordá-lo? Caso afirmativo, sob que perspectiva?

⁷² Os critérios específicos da área de Língua Portuguesa, que nortearam a avaliação das obras, estão contemplados nas fichas aqui apresentadas.

- Mostra-se de algum modo que o estado atual da língua é resultante de um longo processo de transformações e que este processo não se interrompeu, mas prossegue vivo na língua atual?
- Procura-se mostrar que a mudança não é para “pior” nem para “melhor”, mas que é simplesmente mudança?

Relação fala/escrita

1. Há algum reconhecimento das interpenetrações de fala e escrita?
2. Recorre-se à dicotomia tradicional, que considera fala e escrita isoladamente, com uma supervalorização da escrita mais monitorada e uma desvalorização da língua falada?
3. Há alguma contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral pelo usuário do livro?

Exercícios e atividades

1. Permitem uma compreensão clara do fenômeno lingüístico estudado?
2. Permitem a apropriação adequada das regularidades em jogo?
3. Recorrem às práticas tradicionais de puro reconhecimento e classificação de classes e/ou funções de palavras, preenchimento de lacunas, substituição de palavras por seus “sinônimos” etc.?
4. Propõem algum tipo de prática investigativa, de pesquisa, capaz de levar o aprendiz a verificar a situação real, na língua contemporânea, do fenômeno estudado?
5. Visam a apreensão da regularidade gramatical analisada (reflexão lingüística) ou a apropriação dos termos técnicos usados para descrevê-la (transmissão de conteúdos gramaticais)?
6. Como se faz a abordagem das regularidades da língua?
 - com recurso a textos autênticos em que os fenômenos ocorrem
 - por meio de uma apresentação categórica, exemplificada em frases descontextualizadas
 - outras possibilidades
7. As atividades:
 - mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?
 - apresentam variedade e diversidade de propostas?
 - são formuladas com clareza?
 - contribuem para a construção da cidadania, evitando preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação religiosa e/ou ideológica?

CrITÉrios Relativos ao Ensino da Leitura

Proposta geral do livro

1. O que o livro propõe, como apoio didático para o ensino de leitura?
 - nada de específico
 - uma simples coletânea de textos, a ser livremente explorada pelo professor
 - uma coletânea de textos seguidos de atividades de compreensão e interpretação
 - outras possibilidades
2. No caso de o livro não apresentar uma proposta específica, como a leitura é tratada, nas principais seções em que a obra se divide (Produção de textos, Literatura, Conhecimentos lingüísticos)?
 - uma proficiência já suficientemente desenvolvida para as demandas escolares e, portanto, apenas mobilizada pelas demais atividades do livro?
 - apoio/subsídio para atividades de produção e/ou de conhecimentos lingüísticos?
 - outras possibilidades
3. Há algum tipo de articulação entre a proposta para o ensino de leitura e a dos demais componentes, em especial a de produção de textos?

CrITÉrios Relativos ao Ensino da Produção de Textos

Proposta geral do livro

1. O que o livro propõe, como apoio didático para o ensino de produção de textos?
 - nada de específico?
 - um conjunto de temas, com pouca ou nenhuma orientação para o aluno?
 - uma seleção de propostas de diferentes concursos vestibulares (com ou sem algum tipo de comentário e/ou orientação para o aluno)?
 - uma proposta específica, fundamentada numa concepção de escrita explicitada no Manual do Professor, com orientação apropriada para professor e para o aluno?
 - outras possibilidades
2. No caso de o livro não apresentar uma proposta específica, como a escrita é tratada nas principais seções em que a obra se divide?
 - uma proficiência já suficientemente desenvolvida pelo aluno, a que atividades de outra natureza eventualmente recorrem?
 - apoio/subsídio para atividades de conhecimentos lingüísticos?
 - outras possibilidades
3. A proposta para o ensino de produção de textos promove algum tipo de articulação com os demais componentes, em especial a leitura?

CRITÉRIOS RELATIVOS AO MANUAL DO PROFESSOR

1. Explicita os pressupostos teórico-metodológicos?
2. Apresenta os pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais ou indução a erros?
3. Há coerência entre os pressupostos explicitados e o conteúdo do livro?
4. Existe explicitação dos objetivos das atividades?
5. Oferece sugestões de leituras complementares para o professor, com referências bibliográficas completas?
6. Apresenta clareza e correção na formulação das orientações para o professor?

CRITÉRIOS RELATIVOS AOS ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS

Funcionalidade e correção	SIM	NÃO
1 Funcionalidade do sumário na localização das informações		
2 Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos, etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos		
3 Impressão e revisão isentas de erros graves		

Imagens	SIM	NÃO
1. Apresentação, quando necessário, de títulos, legendas e créditos		
2. Auxílio das imagens na compreensão dos textos escritos		
3. Ampliação e enriquecimento, através das imagens, dos potenciais de leitura		
4. Ausência de preconceitos nas ilustrações		
5. Apresentação a diferentes linguagens visuais		

Ficha 2**2. Critérios Relativos ao Ensino da Leitura****Proposta geral do livro**

- O que o livro propõe, como apoio didático para o ensino de leitura?
 - nada de específico
 - uma simples coletânea de textos, a ser livremente explorada pelo professor
 - uma coletânea de textos seguidos de atividades de compreensão e interpretação
 - outras possibilidades
- No caso de o livro não apresentar uma proposta específica, como a leitura é tratada, nas principais seções em que a obra se divide (Produção de textos, Literatura, Conhecimentos lingüísticos)?
 - uma proficiência já suficientemente desenvolvida para as demandas escolares e, portanto, apenas mobilizada pelas demais atividades do livro?
 - apoio/subsídio para atividades de produção e/ou de conhecimentos lingüísticos?
 - outras possibilidades
- Há algum tipo de articulação entre a proposta para o ensino de leitura e a dos demais componentes, em especial a de produção de textos?

Questões relativas à seleção de textos

- A coletânea apresentada pelo livro justifica-se pela qualidade da experiência de leitura que os textos possam propiciar, assim como por seu significado social ou cultural?

OBS. 1: Para responder, faça um levantamento exaustivo do material efetivamente **destinado ao ensino de leitura** apresentado pelo livro, identificando as características principais de cada texto (gênero, tipologia, autenticidade...).

OBS. 2: Ao final deste item, redija uma resposta que sintetize sua análise e avaliação da questão.

- a seleção é representativa do que a cultura da escrita oferece e/ou exige do jovem e do adulto de escolaridade média, em termos de experiência de leitura?
- os gêneros e tipos selecionados estão associados a esferas de uso socialmente relevantes (jornalística, científica, literária etc.), do ponto de vista do jovem e do adulto de escolaridade média?
- há diversidade significativa de gêneros discursivos e de tipos de textos?
- a produção escrita própria das culturas juvenis está, de alguma forma, contemplada?
- os textos integrais predominam?
- os fragmentos eventualmente presentes têm unidade de sentido?
- os textos originais e autênticos (autorais ou não) constituem maioria absoluta?
- a apresentação dos textos incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro?

Questões relativas às atividades

- As atividades de compreensão e interpretação têm como objetivo o desenvolvimento da proficiência em leitura e a formação do leitor em diversos tipos de letramento?

OBS. 1: Ao final deste item, redija uma resposta que sintetize sua análise e avaliação da questão.

- encaram a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/autor?
- situam a prática de leitura em seu universo de uso social?
- resgatam o contexto de produção do texto explorado?
- definem objetivos para a leitura proposta?
- colaboram para a (re)construção dos sentidos do texto pelo leitor, mobilizando e desenvolvendo capacidades leitoras envolvidas na formação do leitor crítico?
- exploram as propriedades lingüísticas, discursivas e textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados?
- desenvolvem estratégias e capacidades inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir e ao gênero ou tipo de texto trabalhado?
- exigem apreciações e valorações afetivas, estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico?
- exploram a intertextualidade e a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens, em diversas mídias?
- mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?
- apresentam variedade e diversidade de propostas?
- são formuladas com clareza ?

- contribuem para a construção da cidadania, evitando preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação religiosa e/ou ideológica?

Critérios Relativos ao Ensino da Produção de Textos

Proposta geral do livro

1. O que o livro propõe, como apoio didático para o ensino de produção de textos?
 - nada de específico?
 - um conjunto de temas, com pouca ou nenhuma orientação para o aluno?
 - uma seleção de propostas de diferentes concursos vestibulares (com ou sem algum tipo de comentário e/ou orientação para o aluno)?
 - uma proposta específica, fundamentada numa concepção de escrita explicitada no Manual do Professor, com orientação apropriada para professor e para o aluno?
 - outras possibilidades
2. No caso de o livro não apresentar uma proposta específica, como a escrita é tratada nas principais seções em que a obra se divide?
 - uma proficiência já suficientemente desenvolvida pelo aluno, a que atividades de outra natureza eventualmente recorrem?
 - apoio/subsídio para atividades de conhecimentos lingüísticos?
 - outras possibilidades
3. A proposta para o ensino de produção de textos promove algum tipo de articulação com os demais componentes, em especial a leitura?

Questões relativas às atividades

4. As atividades trabalham a escrita como processo?

OBS. 1: Ao final deste item, redija uma resposta que sintetize sua análise e avaliação da questão.

- estabelecem ou discutem objetivos plausíveis para as propostas?
 - definem — ou levam os alunos a definir — condições adequadas de produção?
 - exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos de discurso compatíveis?
 - exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?
 - contemplam as diferentes etapas envolvidas na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?
5. As propostas colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita?

OBS. 1: Ao final deste item, redija uma resposta que sintetize sua análise e avaliação da questão.

 - exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?
 - fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos?
 - apresentam, discutem e orientam para o uso os mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos?
 - apresentam, discutem e orientam para o uso os aspectos relativos à norma culta pertinentes para a proposta?
 - apresentam, discutem e orientam para o uso as estratégias e os mecanismos próprios de gêneros argumentativos e de textos de opinião?
 - propõem referências, exemplos e/ou “modelos” dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?
 - desenvolvem as capacidades de produção inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir?
 - mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?
 - apresentam variedade e diversidade de propostas?
 - são formuladas com clareza ?
 - contribuem para a construção da cidadania, evitando preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação religiosa e/ou ideológica?

Critérios Relativos ao Ensino da Linguagem Oral

Proposta geral do livro

1. O que o livro propõe, como apoio didático para o ensino de linguagem oral?
 - nada de específico
 - informações e conceitos sobre a linguagem oral, veiculados em diferentes seções, em especial as de conhecimentos lingüísticos
 - uma proposta específica, voltada para o uso e fundamentada numa concepção de linguagem oral explicitada no Livro do Professor, com orientação apropriada para professor e para o aluno
 - outras possibilidades
2. No caso de o livro não apresentar uma proposta específica, como a linguagem oral é tratada nas principais seções em que a obra se divide?
 - uma proficiência já suficientemente desenvolvida pelo aluno, a que atividades de outra natureza eventualmente recorrem (debates, discussões em grupo, seminários)
 - apoio/subsídio para outras atividades, em especial leitura e produção de textos
 - outras possibilidades
3. A proposta para o ensino de linguagem oral promove algum tipo de articulação com os demais componentes, em especial a leitura e a produção de textos?

Questões relativas às atividades

1. As atividades colaboram para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno?

OBS. 1: Ao final deste item, redija uma resposta que sintetize sua análise e avaliação da questão.

- favorecem o uso da língua falada na interação em sala de aula?
- exploram as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua?
- exploram as diferenças e semelhanças entre as variedades da linguagem oral?
- exploram gêneros orais diversos?
- exploram os traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral?
- mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?
- apresentam variedade e diversidade de propostas?
- são formuladas com clareza?
- contribuem para a construção da cidadania, evitando preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação religiosa e/ou ideológica?

Critérios Relativos à Reflexão sobre a Linguagem e à construção de Conhecimentos Lingüísticos

Proposta geral do Livro

1. De modo geral, o que este livro propõe para a construção dos conhecimentos lingüísticos do aluno?
 - nada de novo
 - um apego excessivo à tradição normativa
 - um equilíbrio entre tradição e novidade
 - uma proposta muito inovadora
 - outras possibilidades
2. A sistematização dos conhecimentos lingüísticos proposta no livro permite construir uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa?
3. Os conhecimentos lingüísticos construídos colaboram para o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita, isto é, a reflexão construída possibilita um uso mais consciente dos recursos da língua?
4. Existe alguma tentativa de articulação entre o trabalho com conhecimentos lingüísticos, as propostas de leitura e produção de texto e o ensino de literatura presentes no livro? Em caso afirmativo, como ela está organizada?

Critérios Relativos ao Ensino da Literatura

Proposta geral do Livro

1. Considerando os Princípios e Critérios, o que este livro propõe para o ensino da literatura constitui uma proposta:
 - inovadora, bem formulada e coesa;
 - inovadora, mas com problemas de formulação e consistência;
 - pouco inovadora, mas bem sustentada e coesa;
 - pouco inovadora e com problemas de formulação e falta de consistência;
 - outras possibilidades
2. A concepção de ensino da literatura, sobre a qual se baseia o livro,
 - dá prioridade à experiência de leitura do texto literário?
 - toma-o como instrumento para a veiculação de informações externas a ele (história literária, estilos de época, gênero, autor etc.)?
3. Supondo que o livro tenda à segunda possibilidade, ainda assim, a experiência da leitura (modo de exploração do texto, análise) está minimamente contemplada e coerentemente sustentada de modo a favorecer a constituição gradual do aluno em leitor literário?

CRITÉRIOS RELATIVOS AO MANUAL DO PROFESSOR

1. Explicita os pressupostos teórico-metodológicos?
2. Apresenta os pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais ou indução a erros?
3. Há coerência entre os pressupostos explicitados e o conteúdo do livro?
4. Existe explicitação dos objetivos das atividades?
5. Oferece sugestões de leituras complementares para o professor, com referências bibliográficas completas?
6. Apresenta clareza e correção na formulação das orientações para o professor?

CRITÉRIOS RELATIVOS AOS ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS

Funcionalidade e correção	SIM	NÃO
4. Funcionalidade do sumário na localização das informações		
5. Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos, etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos		
6. Impressão e revisão isentas de erros graves		

Imagens	SIM	NÃO
7. Apresentação, quando necessário, de títulos, legendas e créditos		
8. Auxílio das imagens na compreensão dos textos escritos		
9. Ampliação e enriquecimento, através das imagens, dos potenciais de leitura		
10. Ausência de preconceitos nas ilustrações		
11. Apresentação a diferentes linguagens visuais		

3. Critérios Relativos ao Ensino da Literatura

Proposta geral do livro

1. Considerando os Princípios e Critérios, o que este livro propõe para o ensino da literatura constitui uma proposta:
 - inovadora, bem formulada e coesa;
 - inovadora, mas com problemas de formulação e consistência;

- pouco inovadora, mas bem sustentada e coesa;
 - pouco inovadora e com problemas de formulação e falta de consistência;
 - outras possibilidades.
2. A concepção de ensino da literatura, sobre a qual se baseia o livro,
 - dá prioridade à experiência de leitura do texto literário?
 - toma-o como instrumento para a veiculação de informações externas a ele (história literária, estilos de época, gênero, autor etc.)?
 3. Supondo que o livro tenda à segunda possibilidade acima listada, ainda assim, a experiência da leitura (modo de exploração do texto, análise) está minimamente contemplada e coerentemente sustentada de modo a favorecer a constituição gradual do aluno em leitor literário?
 4. A aproximação ao texto proposta pelo livro é suficientemente adequada de modo a levar o aluno a captar sua singularidade e a entender sua relevância na assimilação e fixação de conteúdos considerados úteis à formação do aluno enquanto leitor literário?
 5. A abordagem textual proposta pelo livro leva em conta o modo de organização do texto e também a relevância desta para a apreensão das várias possibilidades significativas? Leva ela também em conta o papel expressivo dos recursos estilísticos do texto?
 6. Levando em conta que o aluno nem sempre tem familiaridade com o padrão lingüístico do texto nem com informações contextuais necessárias à sua boa compreensão, há adequação dos procedimentos adotados pelo autor para facilitar essa tarefa?
 7. Os conteúdos ligados à história literária, estilos de época, gêneros, formulados pelo livro, estão suficientemente claros, coerentes e adequadamente embasados em ocorrências textuais?
 8. Ao lado do trabalho sobre a literatura escrita, o livro valoriza também outros modos de manifestações literárias (tradição oral, música popular etc)?

Ficha 3

9. Ao término da leitura do livro, o aluno terá tido oportunidade de um eficiente exercício de leitura de textos literários, de compreensão de noções fundamentais de história e teoria literária, de modo a sentir-se capacitado à leitura de textos mais exigentes e complexos?
10. O livro suscita no aluno a curiosidade de conhecer obras de outras literaturas que não as de língua portuguesa, de modo a começar a integrá-lo num contexto cultural mais diferenciado?
11. Como está articulada a seção de literatura com as demais seções do livro (ensino de língua, leitura e produção textual)?

Quanto à seleção dos textos

1. A escolha dos textos contempla sua singularidade, isto é, aquilo que lhes confere sua individualidade e qualidade literária?
2. Os textos escolhidos são relevantes para a formação do aluno enquanto leitor literário, isto é, leitor capacitado a perceber particularidades do texto e saber relacioná-los com outros diferentes textos?
3. No caso de o texto apresentado ser um fragmento, ele é suficiente em sua significação? Sua exploração remete ao contexto da obra de que foi extraído?

Quanto às atividades propostas

1. As atividades propostas reforçam no aluno a necessidade da experiência da leitura direta do texto literário, e insuficiência de substituí-la por procedimentos tais como paráfrases, resumos etc.?
2. As atividades propostas exigem do aluno a leitura de textos integrais considerados fundamentais para uma compreensão organizada da literatura enquanto campo de conhecimento?
3. Os instrumentos para 1 e 2 acima estão claramente formulados na progressão do livro?
4. As atividades:
 - mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?
 - apresentam variedade e diversidade de propostas?
 - são formuladas com clareza?
 - contribuem para a construção da cidadania, evitando preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação religiosa e/ou ideológica?

Crerios Relativos ao Ensino da Leitura

Proposta geral do livro

1. O que o livro propõe, como apoio didático para o ensino de leitura?
 - nada de específico
 - uma simples coletânea de textos, a ser livremente explorada pelo professor
 - uma coletânea de textos seguidos de atividades de compreensão e interpretação
 - outras possibilidades
2. No caso de o livro não apresentar uma proposta específica, como a leitura é tratada, nas principais seções em que a obra se divide (Produção de textos, Literatura, Conhecimentos lingüísticos)?
 - uma proficiência já suficientemente desenvolvida para as demandas escolares e, portanto, apenas mobilizada pelas demais atividades do livro?
 - apoio/subsídio para atividades de produção e/ou de conhecimentos lingüísticos?
 - outras possibilidades
3. Há algum tipo de articulação entre a proposta para o ensino de leitura e a dos demais componentes, em especial a de produção de textos?

CrITÉrios Relativos ao Ensino da ProduÇão de Textos

Proposta geral do livro

1. O que o livro propõe, como apoio didático para o ensino de produção de textos?
 - nada de específico?
 - um conjunto de temas, com pouca ou nenhuma orientação para o aluno?
 - uma seleção de propostas de diferentes concursos vestibulares (com ou sem algum tipo de comentário e/ou orientação para o aluno)?
 - uma proposta específica, fundamentada numa concepção de escrita explicitada no Manual do Professor, com orientação apropriada para professor e para o aluno?
 - outras possibilidades
2. No caso de o livro não apresentar uma proposta específica, como a escrita é tratada nas principais seções em que a obra se divide?
 - uma proficiência já suficientemente desenvolvida pelo aluno, a que atividades de outra natureza eventualmente recorrem?
 - apoio/subsídio para atividades de conhecimentos lingüísticos?
 - outras possibilidades
3. A proposta para o ensino de produção de textos promove algum tipo de articulação com os demais componentes, em especial a leitura?

CrITÉrios Relativos à Reflexão sobre a Linguagem e à construção de Conhecimentos Lingüísticos

Proposta geral do Livro

1. De modo geral, o que este livro propõe para a construção dos conhecimentos lingüísticos do aluno?
 - nada de novo
 - um apego excessivo à tradição normativa
 - um equilíbrio entre tradição e novidade
 - uma proposta muito inovadora
 - outras possibilidades
2. A sistematização dos conhecimentos lingüísticos proposta no livro permite construir uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa?
3. Os conhecimentos lingüísticos construídos colaboram para o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita, isto é, a reflexão construída possibilita um uso mais consciente dos recursos da língua?
4. Existe alguma tentativa de articulação entre o trabalho com conhecimentos lingüísticos, as propostas de leitura e produção de texto e o ensino de literatura presentes no livro? Em caso afirmativo, como ela está organizada?

CRITÉRIOS RELATIVOS AO MANUAL DO PROFESSOR

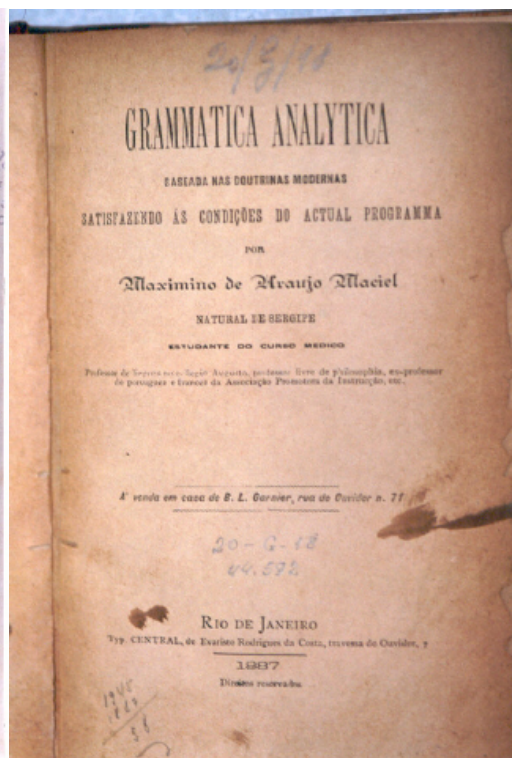
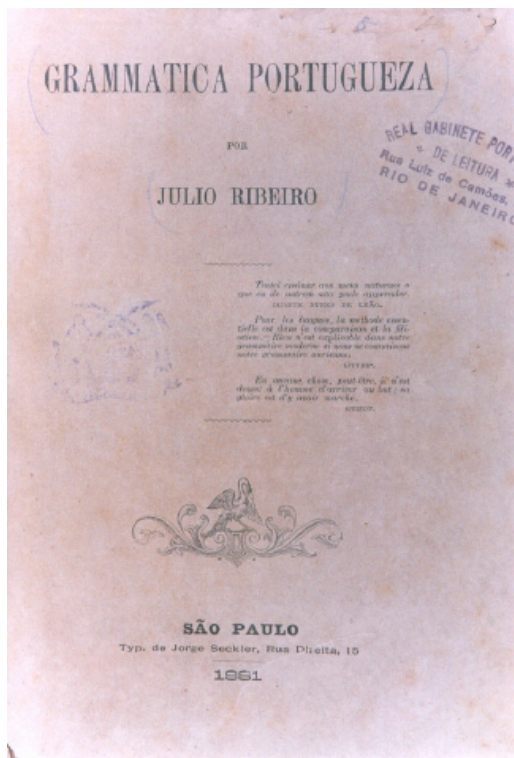
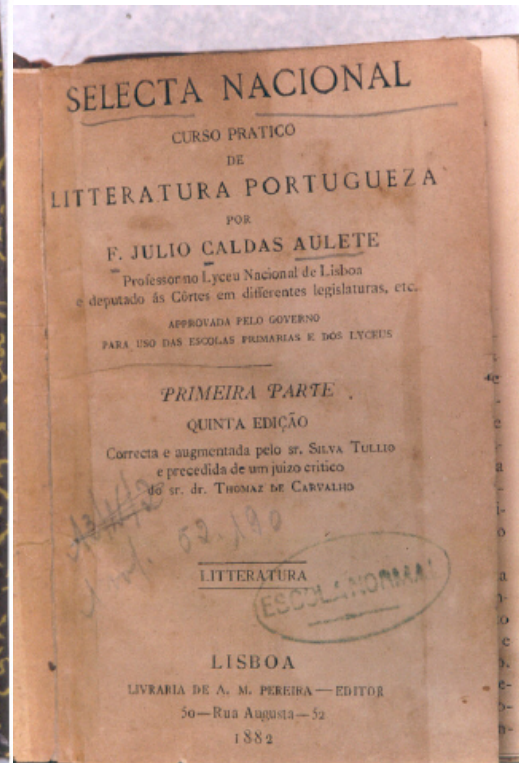
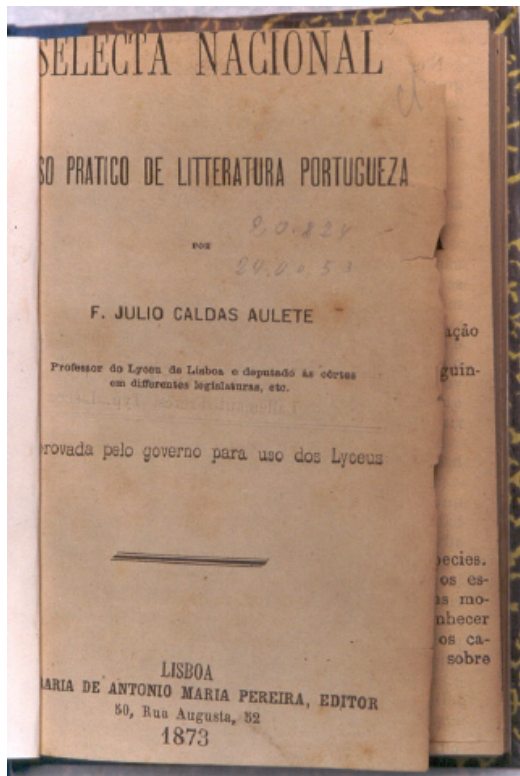
1. Explicita os pressupostos teórico-metodológicos?
2. Apresenta os pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais ou indução a erros?
3. Há coerência entre os pressupostos explicitados e o conteúdo do livro?
4. Existe explicitação dos objetivos das atividades?
5. Oferece sugestões de leituras complementares para o professor, com referências bibliográficas completas?
6. Apresenta clareza e correção na formulação das orientações para o professor?

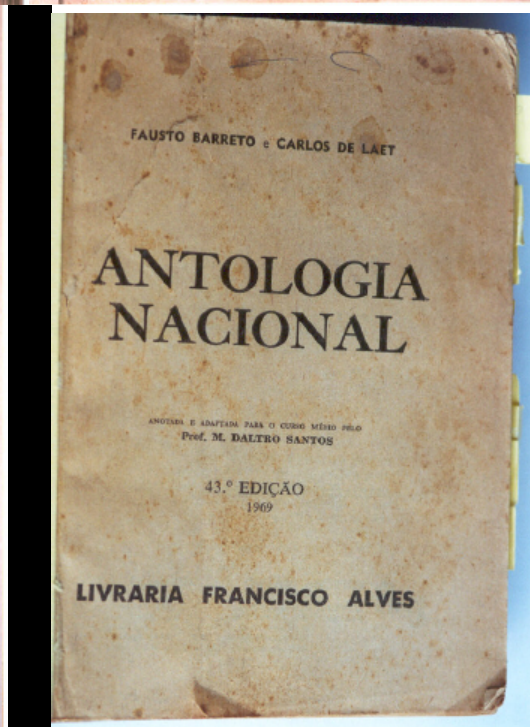
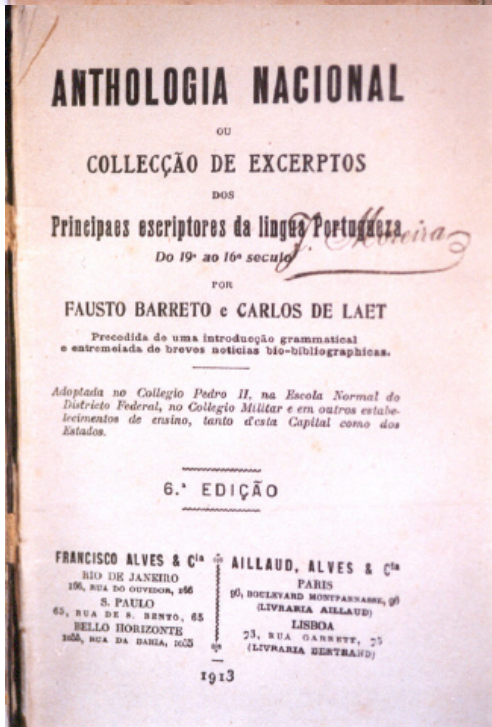
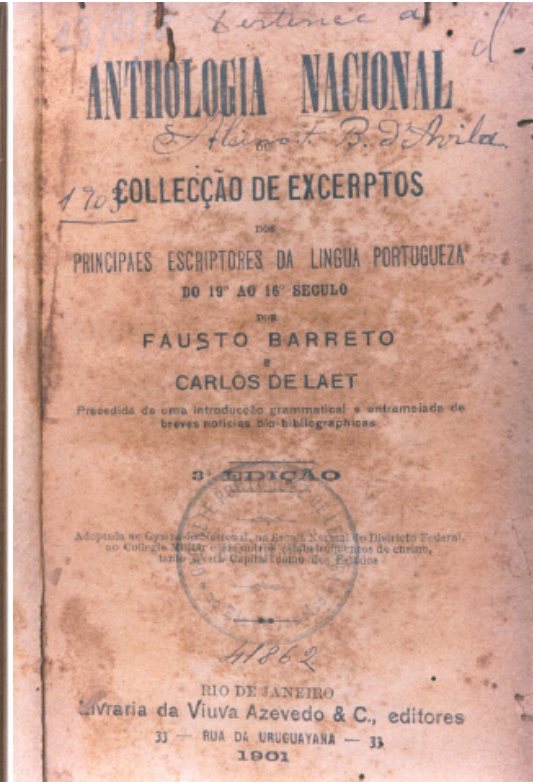
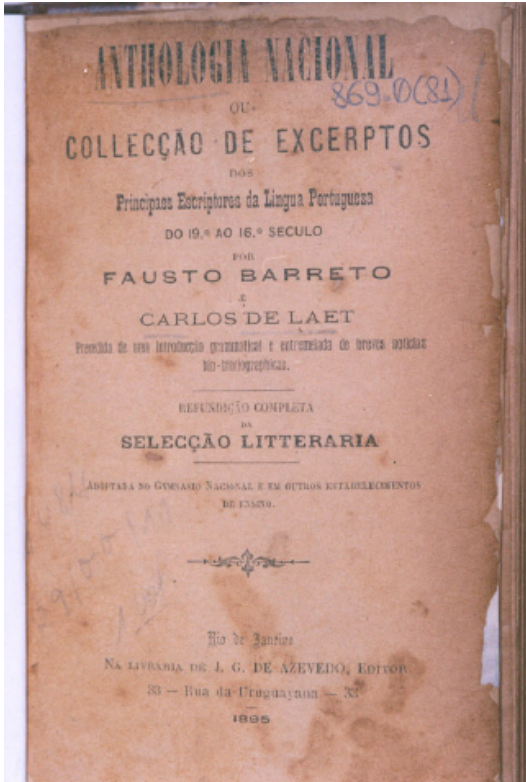
CRITÉRIOS RELATIVOS AOS ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS

Funcionalidade e correção	SIM	NÃO
1 Funcionalidade do sumário na localização das informações		
2 Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos, etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos		
3 Impressão e revisão isentas de erros graves		

Imagens	SIM	NÃO
1. Apresentação, quando necessário, de títulos, legendas e créditos		
2. Auxílio das imagens na compreensão dos textos escritos		
3. Ampliação e enriquecimento, através das imagens, dos potenciais de leitura		
4. Ausência de preconceitos nas ilustrações		
5. Apresentação a diferentes linguagens visuais		

**ANEXO III
MANUAIS DIDÁTICOS ANTIGOS**





Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)