

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

IVANIZE RIBEIRO DE SOUZA

**CONCEITOS BAKHTINIANOS NO CONTEXTO DA REFORMULAÇÃO
CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ**

MARINGÁ-PR

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

IVANIZE RIBEIRO DE SOUZA

**CONCEITOS BAKHTINIANOS NO CONTEXTO DA REFORMULAÇÃO
CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ-PR

2010

IVANIZE RIBEIRO DE SOUZA

**CONCEITOS BAKHTINIANOS NO CONTEXTO DA REFORMULAÇÃO
CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente –

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^ª. Dr.^a Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dedico esse trabalho aos meus pais (in memórian). À minha mãe, que partiu ainda em meu primeiro ano de vida, e a meu pai, que do pouquíssimo tempo em que convivemos fisicamente, a imagem que me acompanha é a de um homem, muito sério, sentado na varanda, que, sob a companhia de um livro se isolava e, vez em quando, me olhava por sobre os óculos consentindo minha aproximação. Essa relação afetiva comigo e com o livro foi a semente a germinar, formando raízes a se entranharem tecendo trilhas a me conduzirem para essa caminhada de estudo;

Dedico a meus irmãos, que na ausência prematura de nossos pais, aprenderam a sempre conciliar seus sonhos e propósitos com a responsabilidade sobre a minha infância e formação humana. Queridos, Percebam este trabalho como um esforço de reconhecimento por tudo o que fizeram e fazem por mim;

Dedico ao meu esposo Waldir que, entrando na minha história, não a cerceou nem a desviou, mas me concedeu liberdade, me incentivou, ampliou meus sonhos, culminando nesse trabalho que exigiu muito apoio, compreensão, paciência e companheirismo. Muito dessa produção lhe pertence;

Aos filhos Evelin, Andrei e Mayan energia que me moveu e me refez em todos os momentos de vacilos provocados pelo cansaço e pelas dificuldades que assolaram a caminhada;

Aos colegas professores com os quais compartilho inquietações sobre ensino e aprendizagem escolar, especialmente, aqueles que assumem como profissão a importante e complexa tarefa de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da língua escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aquele que “não escolhe os capacitados, mas capacita os escolhidos” e, assim, me permitiu e conduziu nesta caminhada.

Ao Waldir, Evelin, Andrei e Mayan, razão do meu caminhar.

Ao professor Renilson, desde o momento em que aceitou orientar meu projeto de pesquisa no processo de seleção e, com seriedade e competência profissional, promoveu a superação de muitos limites e obstáculos que eu mesma construí ao longo do processo de minha formação e soube me provocar para o crescimento. Minha admiração por você é ainda maior. Obrigada, você sempre dispensou uma confiança tão ousada em meu trabalho que me obrigou a corresponder.

Aos professores do PLE: Ismara, Neiva, Pedro, Marilurdes, com os quais aprendi muito sobre discurso, imagem, pesquisa, língua escrita e seu ensino.

Aos professores Edson Romualdo e Alba Perfeito pela grande contribuição no exame de qualificação.

Agradecimento especial a três colegas e amigos que foram baluartes nesse processo, Amarildo, Helena e Jane que dedicaram tempo de suas vidas para se isolarem comigo em debates e leituras sobre os conceitos bakhtinianos, fazendo ajustes nas idéias, reparos nas regras da língua escrita e me reanimando nos momentos de conflitos sobre minha capacidade intelectual. Nossas vozes fazem coro nesse trabalho.

Aos amigos do Núcleo Regional de Educação de Loanda, principalmente àqueles que sofreram com meu afastamento por força das condições que esse trabalho exigiu. Muito do que está registrado aqui foi vivenciado junto com vocês aí nesse espaço de trabalho, é história que escrevemos juntos.

A todos aqueles cujos nomes não estão escritos nestas folhas de papel, mas que seguem eternamente gravados em meu coração e que foram meu alento, incentivo e contraponto ao longo de todo este processo.

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.”

PAULO FREIRE

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no contexto da reformulação curricular da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que desencadeou o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE para as doze disciplinas desse nível de ensino. Tal processo iniciou-se em 2003, marcado por fortes críticas às influências dos ideais neoliberais e conservadores na educação e pela proposição de processos educativos pautados em princípios progressistas, embasados nas teorias críticas de currículo. A investigação proposta fundamenta-se na teoria enunciativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003) e consiste em compreender as manifestações desse aporte teórico na construção das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE-LP (PARANÁ, 2008), a fim de possibilitar respaldo teórico e metodológico aos estudos sobre o ensino de língua materna na Educação Básica. Com base nos princípios da Linguística Aplicada, seus objetivos são: a) identificar, nas DCE-LP, os aspectos teóricos que envolvem o trabalho com a língua materna na Educação Básica; b) cotejar os conceitos da teoria da enunciação, propostos para o trabalho de ensino e aprendizagem de língua materna, com os conceitos apresentados no documento governamental; c) indicar sugestões de revisões dos conceitos tratados no texto curricular, a partir dos resultados da pesquisa. Essa prática reflexiva envolve o levantamento da história do currículo do Estado do Paraná entre os anos de 1980 e 2010; o delineamento e a sistematização em forma de quadro sinótico das características de interação que constituem a teoria enunciativa de linguagem; bem como, o processo de leitura reflexiva de quatro versões sistematizadas na elaboração do documento curricular oficial, das quais são elencados os principais conceitos teóricos abordados, assim como é acompanhado o percurso de sua compreensão ao longo das versões. Através da metodologia da triangulação de dados, em que se tomam como parâmetros as definições contidas na última versão do documento e a síntese da teoria enunciativa em Bakhtin, percebe-se, em alguns aspectos, um processo crescente de reflexões e amadurecimento teórico e a opção mais intensa pela teoria enunciativa, que exigiu que alguns conceitos fossem mais evidenciados enquanto outros fossem gradativamente se diluindo. Ao mesmo tempo, nota-se uma tendência à superficialidade na abordagem de conceitos tidos como fundamentais e que, quando não compreendidos, comprometem a efetivação de práticas pedagógicas embasadas na teoria enunciativa de linguagem. Esse fato parece ter exigido, na última versão do documento, sua configuração como um texto de caráter mais instrutivo do que como fonte de sustentação teórico-metodológica das práticas pedagógicas do professor.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, Teoria Enunciativa, Estado do Paraná, Reformulação Curricular, Ensino de Língua Materna.

ABSTRACT

Current research comprises an investigation within the context of the curricular resetting of the Basic Education Network of the state of Paraná, Brazil, which triggered the process for the Curricular Guidelines for the twelve subject matters at this education level. The 2003 process was affected by a critique against the influence of neo-liberal and conservative ideas in Education and by proposals forwarded by educational processes foregrounded on progressive principles based on the curriculum's critical theories. Investigation is based on the enunciation theory (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, BAKHTIN, 2003) and on the understanding of manifestations of the theoretical foregrounding in the construction of the Curriculum Guidelines for Portuguese in the state of Paraná – DCE-LP (PARANÁ, 2008). The theoretical and methodological bases are provided for the teaching of the mother language in Fundamental Education. According to the principles of Applied Linguistics, current research aims at a) identifying within DCE-LP the theoretical aspects that involve the mother tongue in Basic Education; b) comparing the concepts of the enunciation theory for the teaching and learning of the mother tongue with the concepts provided in the government's document; c) suggesting reviews of concepts dealt with in the curricular text through the research results. Current reflexive practice involves a survey on the history of the school curriculum in the state of Paraná between 1980 and 2010; the systematization by synoptic framework of characteristics of interactivities that form the language enunciation theory; the process of reflexive reading of four systematized versions in the elaboration of the official curricular document. The main theoretical concepts are thus listed and the trajectory of their comprehension is followed up throughout the versions provided. Data crossing in which the definitions in the final version of the document and a synthesis of Bakhtin's enunciation theory are taken as parameters shows, in many aspects, a developing process of reflections and theoretical maturing and a more intensive option for the enunciation theory. The latter caused certain concepts to be more highlighted whereas others to be gradually diluted. A trend towards shallowness in thought has also be noted when fundamental concepts are dealt with. They jeopardize the materialization of pedagogical practices based on the language enunciation theory when they are not understood. In the document's final version this fact rather brought about a more instructive text and a less theoretical and methodological source for the teacher's pedagogical practices.

Keywords: Curricular Guidelines for Portuguese; Enunciation Theory; state of Paraná, Curriculum Reformulation; teaching of the mother language.

LISTA DE ABREVIATURAS

- SEED-PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- SEED: Secretaria de Estado da Educação
- NRE: Núcleo Regional de Educação
- CBA: Ciclo Básico de Alfabetização
- PQE: Projeto Qualidade de Educação
- CEE: Conselho Estadual de Educação
- PROEM: Programa, Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- IPARDES: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico
- PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
- MEC: Ministério da Educação e Cultura
- PEE: Plano Estadual de Educação
- DEB: Departamento da Educação Básica
- DCE: Diretrizes Curriculares Estaduais
- DCE-LP: Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa
- EF: Ensino Fundamental
- EM: Ensino Médio
- DEF: Departamento de Ensino Fundamental
- DEM: Departamento do Ensino Médio
- DCE-LP/2005-EF: Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental
- DCE-LP/2005-EM: Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio
- DCE-LP/2006: Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa
- DCE-LP/2008: Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contexto histórico das produções de Documentos Curriculares no Paraná.....	53
Quadro 2: Pressupostos Enunciativos de Linguagem	76
Quadro 3: Comparação do conceito de língua/linguagem.....	77
Quadro 4: Conceito de interação verbal	79
Quadro 5: Comparação do conceito de palavra.....	80
Quadro 6: Conceito de enunciação	81
Quadro 7: Comparação do conceito de texto.....	82
Quadro 8: Comparação do conceito de enunciado	84
Quadro 9: Comparação do conceito de gêneros discursivos	85
Quadro 10: Conceito de gêneros do discurso	88
Quadro 11: Comparação do conceito de dialogismo.....	88
Quadro 12: Conceito de dialogismo	89
Quadro 13: Comparação do conceito de discurso	90
Quadro 14: Conceito de discurso.....	91
Quadro 15: Elementos teóricos contemplados nas diversas versões da DCE-LP-PR.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - O CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE: CONTEXTO HISTÓRICO (1980– 2010)	17
1.1 OS DOCUMENTOS CURRICULARES E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO PARANÁ.....	17
1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA: VERSÕES EM CONSTRUÇÃO	33
1.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE-LP/2005-EF).....	33
1.2.2 Orientações Curriculares de Língua Portuguesa – texto preliminar (DCE-LP/2005-EM)	35
1.2.3 Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica (DCE-LP/2006).....	40
1.2.4 Diretrizes Curriculares de Educação Básica – Língua Portuguesa (DCE-LP/2008)	46
CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS ENUNCIATIVOS DE LINGUAGEM	54
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	54
2.2 FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM INTERACIONISTA.....	63
2.2.1 Dialogismo	63
2.2.2 Interação Verbal.....	65
2.2.3 Enunciado e Enunciação.....	67
2.2.4 Gêneros do Discurso.....	70
2.2.5 Atitude Responsiva.....	72
2.2.6 Discurso	74
2.3 SÍNTESE DOS CONCEITOS BAKHTINIANOS	75

CAPÍTULO III - CONCEITOS BAKHTINIANOS NAS VERSÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA	77
CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS	99
ANEXO.....	104

INTRODUÇÃO

A educação pública paranaense tem passado por um processo de reformulação estrutural e didático-pedagógica desde 2003, a partir de projetos e programas que consistiram em uma suposta retomada dos princípios da educação progressista, principalmente da teoria Histórico-Crítica (SAVIANI, 1984a), cujas proposições já haviam embasado os documentos oficiais da educação pública no período de 1986 a 1994, que teve por principal marco a publicação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990). Por considerar a inexistência de documentos e propostas de cunho pedagógico e curricular que continuassem o movimento que originou o Currículo Básico, silenciado pelas políticas neoliberais durante o período de 1995 a 2002, em nível federal e estadual, a equipe que assumiu a Secretaria de Estado da Educação (SEED), em 2003, convocou os educadores paranaenses para um processo coletivo¹ de escrita das chamadas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para as doze disciplinas da educação básica.

Com relação a essas justificativas nas quais se ancora a mobilização em prol da elaboração do documento curricular do Paraná, é pertinente observar as contribuições de Cerri (2005), em suas reflexões suscitadas a partir de um dos seminários realizados pela SEED nas primeiras discussões promovidas para formulação das DCE, através das quais o autor define dois fatores que pressionam mudanças em um currículo, um “[...] de ordem epistemológica, ou seja, as mudanças que ocorrem no campo das ciências de referência e em seus critérios de validação” e o outro elemento que incita essas alterações refere-se a “[...] discussão pública e social sobre o que deve ser ensinado[...]”, nesse espaço “[...] configuram-se tendências e debates que, acumulados e legitimados, por processos democráticos, geram situações em que os currículos efetivamente são modificados” (CERRI, 2005, p.5).

¹ Ao se propor refletir sobre questões que perpassam o processo de reformulação curricular do estado do Paraná, a pesquisadora, embora prime pelo máximo distanciamento possível de marcas pessoais, não pode apagar completamente as marcas do lugar social por ela ocupado nesse processo, isto é, o de professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual que, na posição de Técnico Pedagógico do Núcleo Regional de Educação de Loanda, no período de 2003 a 2007, participou das discussões que sustentaram as mudanças promovidas pela SEED e atuou em sua disseminação. Ademais, por estar desde 2008 de volta ao ambiente da sala de aula, não tem condições de negligenciar o sentimento, agora mais intenso, de esperança na construção de práticas pedagógicas efetivamente sustentadas por uma concepção enunciativa de linguagem, instrumento de cuja apropriação depende o exercício da cidadania.

Essas afirmações evidenciam o vínculo entre os ideais políticos, sociais e econômicos defendidos em cada época e os currículos ali construídos, pois são definidos por sujeitos que são frutos de seu tempo histórico e de suas experiências no mundo.

Ao situar a elaboração das DCE na conjuntura social, política e econômica a partir das quais se legitimam as mudanças nela pretendidas, encontra-se, como marco histórico, a eleição de um governo que se declarava empenhado com o combate aos ideais neoliberais que, fortemente engendrados pelo capitalismo, colocavam a educação a serviço mais do desenvolvimento econômico e individual, que gera desigualdades, do que para a qualidade das relações sociais mais igualitárias e justas. Nesse sentido, o documento é fomentado sob o discurso de se construir uma educação que se constitua como instrumento para o questionamento da sociedade dividida injustamente em classes sociais desiguais e de transformação social. Dessa forma, opta por uma tendência progressista e crítica de ensino apropriada para a educação transformadora que se pretendia instituir na contra mão da educação conservadora e neoliberal que estava instaurada nos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante (PCN).²

Imersa nesse contexto de discussões, a elaboração da Diretriz Curricular de Língua Portuguesa, objeto de interesse desta pesquisa, foi ganhando materialidade por meio de sistematizações em forma de documentos preliminares e versões oficializadas que introduziram as propostas para essa disciplina, situando o contexto complexo em que esse campo de conhecimento precisa ser pensado:

Pensar o ensino da língua portuguesa e da literatura implica pensar também as diferenças e contradições do quadro complexo da contemporaneidade. A rapidez das mudanças ocorridas no meio social e as inúmeras relações de poder presentes nas teias discursivas, que atravessam o campo social, constituindo-o e ao mesmo tempo sendo por ele constituídas, requerem do professor uma percepção crítica cujo horizonte é a mudança de posicionamento em sua ação pedagógica. (PARANÁ, 2006, p. 20).

Assim, as políticas governamentais, através desse documento em processo de elaboração conclamaram os professores e profissionais da educação para a tomada de posicionamento crítico aos ideais veiculados pelos referenciais de educação considerados como representantes das tendências neoliberais e conservadoras, fortemente difundidos naquele momento em âmbito federal, via Parâmetros Curriculares Nacionais, e a se engajar na

² Conforme se pode perceber explicitamente no texto de Silva (2004), a crítica feita pela SEED-PR no processo de mobilização para elaboração das DCE não se centrava em uma disciplina ou etapa da Educação Básica, mas, a todo o conjunto dos PCN. Integralmente considerados como fruto da ideologia neoliberal.

elaboração de um documento curricular pautado pelos princípios da educação progressista e transformadora.

Ao se tratar do fator de ordem epistemológica que impulsionou o propósito de mudanças no currículo, ao qual se refere Cerri (2004), não são perceptíveis transformações de grandes proporções nas ciências de referência. Desse modo, as críticas se deram mais em torno da metodologia de projetos presente nos PCN, com a proposta de transversalizar as temáticas sociais aos conceitos específicos das disciplinas, fato que gerou, na prática, as distorções em seu objeto de ensino. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, segundo a leitura apresentada pela SEED, passou-se a empreender discussões mais atentas às temáticas sociais, transformando a escola em redentora dos problemas da sociedade, do que sobre a língua. Com relação à opção teórica de ensino, severas críticas foram feitas à epistemologia genética de Piaget e os pressupostos dela decorrentes, como a psicogênese da língua escrita, pesquisada por Emilia Ferreiro. Segundo as críticas veiculadas pela SEED naquele momento, os processos de desequilíbrio, assimilação e acomodação envolvidos na aprendizagem, de acordo com essa teoria, têm origem idealista, positivista e implica acreditar que a aprendizagem se dá por um processo individual de adaptação às novas situações. Isso se tornou inconveniente já que era forte o empreendimento na visão da finalidade do ensino para a transformação dos fenômenos e não para a adaptação a eles.

Nesse sentido discutiu-se muito Vygotsky³ e a teoria histórico-cultural, aproximando esse aporte teórico da visão materialista que se almejava para fundamentar a nova Diretriz Curricular que se propunha a construir. Porém, as contribuições desse teórico não foram assumidas nas sistematizações dos documentos, firmando o ensino de língua diretamente nos pressupostos da teoria interacionista e enunciativa de linguagem de Bakhtin e seus pesquisadores, como Geraldini (1994)⁴, Soares (1991), Faraco (2003), Antunes (2003), Frederico e Osakabe (2004), Brait (2000), entre outros. Esses autores, como se depreende da leitura de suas obras, estão em consonância com uma concepção de sociedade e de educação que reconhece a trajetória humana no mundo como resultado de um processo dialético de contradições e disputas pelo poder e se ocupa de desnudar a trama discursiva em que a palavra se constitui.

Face à situação já caracterizada, esta pesquisa que se alicerça na Teoria Enunciativa

³ No período de 2003 a 2007, a pesquisadora participou dos programas de Formação Continuada da SEED-PR, principalmente àqueles vinculados a então Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica (CADEP), onde pode constatar a atenção particular dada pelos gestores do Sistema Estadual às teorias vygotskianas.

⁴ Esta referência é mencionada pelo texto curricular, porém em sua seção de referências bibliográficas não aparece a obra correspondente. Em função de levantamentos realizados, acredita-se tratar do Artigo “O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem”, publicado na Revista Em Aberto.

do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003), configura-se em atitude responsiva ativa de uma professora da rede estadual de educação do Paraná, que, como parte de um processo de construção coletiva, foi reconhecida como sujeito epistemológico, capaz de produzir conhecimentos teórico-metodológicos que são desafiados no encontro das teorias de educação e de linguagem com a prática de ensino a cada dia na sala de aula. Uma vez que os próprios dirigentes da educação estadual definem que “Os professores, em sua prática na escola, tornam-se sujeitos epistêmicos, capazes de refletir, analisar e propor as indicações mais apropriadas para o processo de ensino e aprendizagem” (PARANÁ, 2004, p. 3), essa profissional sentiu-se convocada a participar desse processo, e com esse intuito, não mede esforços na busca por estudos e formação pautados na mediação, eco de reivindicações de vários outros colegas professores, já pontuados em Souza (2007) e se coloca como meta principal: compreender as manifestações dessas teorias na construção das DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais) de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2005-2008).

Para tanto, toma como ponto de partida a seguinte indagação: “De que modo os pressupostos da Teoria Enunciativa encontram-se manifestados no texto das DCE de Língua Portuguesa do Estado do Paraná e quais as suas implicações teóricas e metodológicas no embasamento das práticas pedagógicas com essa disciplina curricular?”. A partir desses questionamentos acredita ser possível oferecer uma contribuição considerável aos gestores e educadores do sistema público de ensino, visto que já se chegou a uma versão que se oferece definitiva ou estável do documento a ser editorada e enviada a cada professor de língua portuguesa da rede estadual de educação, conforme divulgado pela equipe responsável por essa disciplina na SEED, em encontro de formação continuada, espaço no qual muitos educadores se queixaram do fato de não conseguirem perceber quais as consequências dos elementos conceituais ali delineados para o trabalho que realizam com a língua materna no interior de suas salas de aula.

Assim, um processo de leitura reflexiva do documento a partir dos princípios teóricos já elencados poderia subsidiar encaminhamentos e ajustes em relação ao texto oficial e possibilitar a sua implementação junto a professores e alunos das escolas públicas paranaenses. Almeja-se, ainda, com base nos princípios da Linguística Aplicada: a) identificar nas DCE os aspectos teóricos que envolvem o trabalho pedagógico com a língua portuguesa na Educação Básica; b) cotejar os conceitos da Teoria de Enunciação de linguagem, formulados pelo Círculo de Bakhtin, propostos para o trabalho de ensino e aprendizagem de língua materna com os conceitos apresentados no documento governamental; c) indicar as

reformulações necessárias nos conceitos apresentados no texto curricular em questão, a partir dos resultados da pesquisa.

Para tanto, o percurso da pesquisa exigiu que se construíssem algumas etapas que foram organizadas em três capítulos, são assim sintetizados:

No capítulo I, é apresentado o panorama histórico de currículo no Estado do Paraná, desde suas primeiras manifestações na década de 80 do século XX, compreendendo os vários documentos e medidas aplicadas ao ensino público do Estado, dentre elas a influência do Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná (1990), até o contexto atual em que se vive o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2005-2008), através da descrição de quatro versões da DCE, que foram sistematizadas ao longo desse processo para possibilitar uma visão do percurso de compreensão dos pressupostos Enunciativos de linguagem ali utilizados, os quais são tomados como aporte teórico de base para o ensino de Língua Portuguesa. São elas: Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa; Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa.

O capítulo II delinea os pressupostos Enunciativos da Linguagem, com ênfase aos conceitos empregados nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2005-2008): Dialogismo, Interação Verbal, Enunciação, Enunciado, Gêneros do Discurso, Atitude responsiva e Discurso.

No capítulo III, são discutidos os conceitos apresentados nas DCE de Língua Portuguesa, organizados em um quadro sinótico (Quadro 2) à luz do estudo realizado da Teoria Enunciativa de linguagem, a partir do qual foram delineados os conceitos provenientes dessa Teoria, sistematizados no Quadro 1.

Por último, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, que explicitam o alcance dos objetivos propostos, como forma de delimitar terminalidade necessária a todo trabalho de pesquisa, mesmo com a consciência de ser impossível o esgotamento das reflexões acerca do tema proposto.

Acredita-se que esse trabalho pode se constituir em mais um elo dessa corrente ininterrupta de interação verbal por meio da qual, em primeira instância, traz as marcas de sua construção coletiva tão almejada pela Secretaria de Estado da Educação e torna-se igualmente resposta ativa a esse processo, resultado, acima de tudo, de um intenso desejo de ver efetivada, no interior das salas de aula, a educação dia-a-dia melhor proposta pelos documentos curriculares analisados.

CAPÍTULO I

O CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE: CONTEXTO HISTÓRICO (1980 - 2010)

1.1 OS DOCUMENTOS CURRICULARES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO PARANÁ

As primeiras manifestações de construção de currículo para a escola pública do Estado do Paraná remontam ao início da década de oitenta, do século XX, sob a égide da Lei 5.692/71 e da ditadura militar. Nesse período, surgiram propostas de democratização do acesso à escola pública atreladas a interesses econômicos e de políticas autoritárias. Dessa forma, intencionava-se a manutenção de alianças entre o Regime Militar e a burguesia nacional.

Porém, estudiosos do período, como Saviani (1984b), Cunha (1975), entre outros, denunciavam o grande número de evasão e repetência acentuado na população escolar oriunda das camadas cultural, econômica e socialmente menos favorecidas, o que comprometia a efetiva democratização do acesso da classe popular à educação pública.

Em contraponto a essas práticas autoritárias, evidenciadas pelos autores citados, grupos sociais e políticos iniciaram esforços no sentido de eleger dirigentes que fossem partidários dos anseios de redemocratização do país. No caso do Paraná, após a eleição do Governo de José Richa (1983/1986) foi elaborado o documento “Políticas da SEED/PR: fundamentos e explicitação (PARANÁ, 1984)”, tendo em vista a meta da democratização quantitativa e qualitativa das práticas educativas propalada por esse governo. O referido documento salienta a necessidade de redirecionamento da política educacional, dos recursos humanos e de suas condições de trabalho e a construção de um governo pautado pela participação popular.

Algumas medidas que marcaram a implementação desse Documento, no período de sua vigência, foram: o processo de eleição para os diretores; reposição salarial para os profissionais da educação; descentralização da Secretaria de Estado da Educação por meio dos Núcleos Regionais de Educação (NRE); eliminação de taxas escolares; obrigatoriedade do uso de uniformes nas escolas; realização de seminários com a participação de professores como espaço de discussão e reflexões sobre a necessidade de democratização das políticas

educacionais da SEED. Como resultado desse esforço, e em função da continuidade das tendências político-partidárias dos governos posteriores, o contexto educacional que iniciou a década de noventa, do século XX, no Estado do Paraná, foi marcado pela continuidade do trabalho de reestruturação do Currículo de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino, hoje o Ensino Fundamental.

Com esse propósito, a SEED organizou encontros entre dirigentes da educação do estado de São Paulo e Paraná para refletir e definir estratégias que pudessem amenizar o alto índice de reprovação e evasão de alunos ocorrido ainda nos primeiros anos de escolarização por frustrações em seu processo de alfabetização e, diante dessas reflexões, redefinir a qualidade do ensino público paranaense.

A partir de então, a SEED delineou algumas ações para qualificar o trabalho das escolas, adequando suas propostas à realidade e necessidade da sociedade por ela atendida. Essas ações reorientavam o tempo de alfabetização, a sistemática de avaliação, a capacitação docente e previam apoio suplementar para alunos em defasagem de aprendizagem.

Para sistematizar esses propósitos, a SEED publicou em 1987 um documento que foi oficializado como Diretriz para todo o sistema de educação pública do Paraná, intitulado “Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho” (PARANÁ, 1987), que objetivou a reversão do fracasso escolar. Esse documento diretriz explicitou dados estatísticos considerados alarmantes com respeito aos altos índices de evasão e repetência produzidos, segundo a visão do governo da época, pela falsa democratização da educação, e uma das medidas propostas no intuito de interferir nessa situação, iniciando o processo de reorganização da escola pública do Paraná, foi a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA (PARANÁ, 1987).

Tratava-se de uma iniciativa dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, cujos resultados das eleições governamentais definiam políticas opostas aos ideais do regime militar, que, através da implantação desse Programa, procuravam amenizar os problemas apontados no final do regime político referido.

O CBA foi iniciado no Estado do Paraná em 1987, com a finalidade de diminuir a reprovação nas séries iniciais do então Ensino de Primeiro Grau, buscando a democratização do acesso à escola com garantia de aprendizagem através da ampliação do período de alfabetização para as duas primeiras séries dessa etapa da escolaridade.

Em 1990, o Programa foi ampliado para as quatro primeiras séries e deu continuidade ao compromisso anteriormente firmado de promover a reorganização da escola pública paranaense.

Ao considerar que a implantação desse Programa traz consigo o propósito de efetivar em termos, não apenas quantitativos, mas, principalmente, qualitativos a democratização do acesso à educação pública, faz-se importante destacar o tratamento dado a capacitação dos professores que atuariam nesse processo de mudança. A esse respeito explica Iurk⁵ que:

Os professores pareciam sentir grandes dificuldades em trabalhar com tal proposta de alfabetização [de base piagetiana e ferreriana], pois, em 1988 (ano da implantação), ainda não estava clara a metodologia a ser trabalhada e também não eram claramente entendidos por eles os novos pressupostos. A insegurança advinha do fato de que os professores estavam acostumados a trabalhar com processos tradicionais e mecanicistas. Até mesmo os docentes dos cursos de capacitação pareciam ainda não disporem da fundamentação teórica necessária à compreensão e à prática da proposta do CBA, pois tais componentes encontravam-se em “fase de construção”. Faltava, pois, para todos os envolvidos na proposta, uma apropriação maior da concepção de alfabetização redimensionada e de uma nova metodologia da alfabetização que proporcionasse ao educando uma aprendizagem em nível mais elevado de qualidade. Essa compreensão parece ter sido possibilitada, pelo menos em tentativas, a partir do momento em que professores e elementos da Secretaria Estadual e Núcleos Regionais atuaram juntos no próprio trabalho do CBA. Nos cursos, eram trabalhados os fundamentos necessários para essa nova prática que, contudo, não atendiam às expectativas dos professores com relação ao como atuar no CBA, em suas práticas pedagógicas, pois os cursos eram mais de cunho teórico e não satisfaziam necessidades e expectativas imediatas. De modo geral, esperava-se que nesses cursos fosse trabalhada a teoria relacionada com a prática num processo de redimensionamento efetivo da prática pedagógica e de mudança imprescindível da mentalidade do professor. (IURK, 2002, p. 109).

Como se pode observar, a proposta do CBA implicava mudanças metodológicas a serem realizadas pelos professores e, por falta de compreensão dos pressupostos teóricos a elas subjacentes, ficou comprometida a eficiência de sua objetivação. Evidencia-se, portanto, que teorias e metodologias inovadoras, por melhores que sejam, não adentram as salas de aula pelo simples fato de constarem em um documento oficial mas, pressupõem a apropriação dos seus conceitos pelo professor.

Na sequência desse processo de democratização qualitativa e quantitativa, pode ser considerado como grande marco da história da educação do Paraná a publicação do

⁵ Dione Marise Iurk é professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Câmpus de Irati-PR. Defendeu em 1998, junto à UNICAMP/UNICENTRO, a dissertação de Mestrado intitulada: “Por que o CBA não dá certo? Vozes de autoridades educacionais e de professoras alfabetizadoras sobre o ciclo básico de alfabetização do estado do PARANÁ.”

“Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1990). Esta proposta está embasada pela Pedagogia Histórico-Crítica, representada por Saviani (1984b), Libânio (1987), entre outros, e sua constituição é caracterizada pelo compromisso com a centralidade da Educação Básica, propósito revelado já no final dos anos oitenta, pela compreensão da especificidade da escola como socializadora do conhecimento historicamente produzido e pela reivindicação de movimentos em favor da escola pública enquanto direito fundamental e inalienável de todos os brasileiros.

Por compreender o ato de aprender a língua escrita como mais do que apreender um instrumento de comunicação, mas, sobretudo, construir estruturas de pensamento capazes de abstrações mais elaboradas, o documento conceitua a alfabetização como “o processo de aquisição de uma forma particular de linguagem dotada de significação.” (PARANÁ, 1990, p.37). Língua é definida no documento como “o processo dinâmico de interação verbal, oral ou escrito, onde os interlocutores instituem sentido ao seu discurso” (PARANÁ, 1990). Assim, o objeto do processo de alfabetização, tomado nesta perspectiva, é a própria língua, já se evidenciando a perspectiva do discurso em sua constituição.

A partir desses conceitos que norteiam a definição do processo de aquisição da língua escrita, foi elaborado, por meio de um amplo movimento de estudos e definições, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, vários encontros e cursos visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas do conhecimento a serem definidos na proposta curricular desse documento.

No ano de 1991, o Documento foi distribuído aos professores da rede estadual, seguido do processo de capacitação docente, na busca de implementar, na efetiva prática pedagógica, suas ideias e concepções norteadoras.

Em se tratando dos anos iniciais do ensino de primeiro grau, atual ensino fundamental, mais especificamente, o primeiro ciclo que corresponde aos 1º e 2º anos desse nível de escolarização, a capacitação maciça dos professores foi pautada na perspectiva interacionista de aquisição da linguagem escrita, concebendo a alfabetização como o “processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico” (PARANÁ, 1990, p. 37), o que amplia a definição anterior, que se centrava na significação de um sistema de linguagem, sem especificá-lo.

No contra ponto ao discurso oficial, Veneza⁶ afirma:

⁶ Jackelyne Corrêa Veneza, professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação pela mesma universidade, defendeu, em 1998, a dissertação intitulada “Professor alfabetizador no CBA: dilemas de

Aqui estão apenas alguns aspectos suscetíveis de discussão estudados e analisados pela comunidade escolar, quando da implantação do Currículo Básico. Mas, como fazer os encaminhamentos, se não se teve tal fundamentação? E se a equipe pedagógica das escolas não foi preparada para orientar as discussões e se, ainda, os cursos de aperfeiçoamento promovidos pela SEED apenas propagandeavam a Pedagogia Histórico-Crítica e não propiciavam aos profissionais da educação uma real compreensão da mesma? (VENEZA, 1999, p.120).

Além disso, impunha-se ao professor a adoção de novos encaminhamentos metodológicos que fossem condizentes com o referencial teórico e seus conceitos que embasavam os documentos oficiais que adentravam às escolas:

Urge utilizar o gesto, o jogo, o brinquedo, o desenho, o significado do nome, enquanto palavra-texto; o texto como núcleo de trabalho com a língua escrita; a produção dos textos dos próprios alunos, para trabalhar em sala de aula e já não precisar dos livros didáticos; conhecer diversos tipos de textos, reestruturá-los e avaliá-los não mais em momentos únicos; senão considerar o processo de apropriação do aluno, em relação ao conteúdo trabalhado, realizando diagnósticos contínuos, tornando a forma de avaliar cumulativa e processual. (VENEZA, 1999, p.120).

Essas posturas acabaram por não se concretizar visto que, conforme explica a autora, a mudança no referencial teórico não foi suficiente para transformar as práticas até então existentes:

Justamente porque não basta mudar o referencial teórico, é preciso dar tempo para se conhecer e se apropriar da proposta, oferecer condições não só materiais, para a sua execução, como também promover a formação contínua dos professores nela envolvidos, o acompanhamento e a avaliação do que se está propondo. (VENEZA, 1999, p.120).

Conforme se tem insistido, a mudança na prática pedagógica é sustentada pela apropriação e internalização, por parte do educador, dos fundamentos teóricos, seus conceitos e aspectos metodológicos sobre os quais se alicerça. Trata-se de um processo que não pode prescindir da presença de um profissional mais experiente responsável por essa mediação. Muitas vezes se observa, conforme salienta a autora citada, a concentração dos investimentos em materiais de trabalho sem possibilitar ao professor a reflexão teórica necessária para saber, com segurança, como utilizar esses recursos didáticos em coerência com a perspectiva teórica

uma prática, perspectivas de uma formação”. Atualmente é coordenadora de Ciência e Tecnologia, da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná.

assumida. Desse modo, em consonância com as autoras citadas, tem-se a obrigação de afirmar que os elementos teóricos que sustentavam os documentos oficiais, disseminados no processo de capacitação, não foram efetivamente apropriados pelos professores da rede, talvez, por terem sido convertidos em meras instruções de encaminhamentos metodológicos.

Ainda no contexto educacional dos anos noventa, destaca-se o Projeto Qualidade da Educação – PQE (1994-2001), um programa de educação básica financiado pelo Banco Mundial, tendo como base o critério de contrapartida, isto é, parte do financiamento é bancado pelos organismos internacionais e, em troca, o empréstário, no caso o Governo do Estado do Paraná, se compromete a cumprir metas que correspondem aos propósitos estabelecidos pelo Banco Mundial, que geralmente persegue o crescimento econômico, vinculando qualidade de educação à formação de profissionais que assegurarão a produtividade e o crescimento econômico. Daí o vínculo entre educação e capital. Coincide com essas reformas desencadeadas em nível nacional, expressas no Plano Diretor da Reforma do Estado, o início do governo Jaime Lerner, que implementou o projeto com o compromisso de prestar contas do nível de alcance das metas ali definidas num prazo de cinco anos, ou seja, 1994 a 1999.

Como uma das medidas em busca de atender a esse compromisso e inspirada no contexto da elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos, definida na Conferência de Jomtien, Tailândia, em março de 1990, figura, também, na história de currículo no Paraná, a adesão a uma outra ação pedagógica, ou seja, o Projeto Correção de Fluxo, proposta metodológico-curricular aprovada pelo CEE em 1996, implantado em 1997 e com vigência até o ano de 1998, que teve como finalidade interferir e corrigir as distorções idade-série diagnosticadas no Sistema Estadual de Ensino que mostrou que uma média de 50% dos alunos atendidos pela rede apresentava essa defasagem.

Esse fato é parte do processo de luta pela universalização do acesso e permanência do aluno na educação pública a partir da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, proposta aderida também pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990). Com a inibição da reprova nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com todos os problemas pedagógicos que assolaram a implementação desse Programa, desde a carência de recursos estruturais até o despreparo do professor, outro panorama se desenha no quadro da educação básica, desta vez, em nível de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental. Nessa etapa de ensino, um elevado número de alunos que permaneceu na escola, por consequência de reprovos em seu processo de escolarização, mais acentuada na quinta série, alterava a

organização seriada que estabelecia uniformidade na disposição idade-série das turmas no sistema escolar.

A iniciativa de implantação do Projeto Correção de Fluxo no contexto da educação do Estado do Paraná, então, além de ser um investimento na busca de atender às exigências do Banco Mundial, traz consigo também a tentativa de sanar uma outra problemática presente na educação paranaense, ou seja, a velha luta em busca da democratização do acesso ao saber historicamente elaborado por meio da educação pública do Paraná.

No que se refere à preparação do professor, agente direto da execução do Projeto, a capacitação realizou-se em Curitiba, apoiada pelo material *Ensinar e aprender* (TARARAM, 1998), de autoria dos próprios ministrantes do curso. Esses documentos foram produzidos especificamente para atender aos objetivos do Projeto e o processo de formação teve como estratégia a preparação de multiplicadores que foram capacitados ao longo de quatro etapas de 24 horas cada, perfazendo um total de 96 horas. Esses multiplicadores, por sua vez, repassaram as aprendizagens desenvolvidas em seu processo de capacitação em serviço para a totalidade de professores que formava o quadro de docentes do Projeto Correção de Fluxo.

Foi desenvolvido um verdadeiro plano de formação em serviço dos profissionais envolvidos no Projeto, visando apoiá-los para que se tornassem pesquisadores de seu próprio trabalho, estabelecendo (...) um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção (DEMO, 1993. p.3).

Em relação ao ensino médio, as ações governamentais estiveram centradas no PROEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio), cujas bases começaram a ser lançadas em 1994, contudo, foi totalmente redimensionado com a posse do novo governo estadual em 1995 (VALGAS, 2003). A justificativa para essa reorganização da educação no nível médio embasou-se no fato de que a maioria dos estudantes da rede pública estadual estava matriculada em cursos técnicos, conforme aponta Schneckenberg:

A realidade do ensino médio paranaense, nesse período, era preocupante, considerando que, de duzentos e noventa mil alunos matriculados, cento e vinte mil cursavam Contabilidade e setenta mil, cursavam Magistério. Apenas cem mil alunos cursavam, na realidade, o ensino médio – Educação Geral e destes, muito poucos tinham acesso ao nível superior. Esta realidade precisava ser revista. (1999, p.36).

A grande preocupação desse Programa foi a universalização do ensino médio enquanto formação geral e preparação para o ensino superior e as novas demandas para o mercado de trabalho, aspectos que não estariam sendo alcançados com a ênfase dada aos cursos técnicos. Esse Programa teve sua vigência no período de 1998 a 2004 e foi financiado com recursos do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, com participação financeira do governo do Paraná. “O objetivo geral do Programa era alcançar a equidade, a eficiência e a eficácia do ensino médio do Paraná” (PARANÁ, 1996, p.1).

Com o PQE e o PROEM, o governo do Paraná centralizou suas ações em busca da excelência no ensino básico, antecipando-se a uma linha de ações confirmada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Ao ter como propósito garantir a universalização do Ensino Fundamental com qualidade, prescrito no PQE, a primeira administração do Governo de Jaime Lerner (1995 a 1998), propõe, a partir de 1995, a Gestão Compartilhada e define o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, assim firmada:

A gestão compartilhada, como condição para a promoção da excelência na educação, está centrada no trabalho de pessoas organizadas coletivamente em torno de objetivos comuns. Incentivar e apoiar a escola para que se realize sua tarefa educacional transformando-se numa força viva de desenvolvimento cultural na comunidade é a proposta de SEED-PR, que convoca todas as instâncias do sistema para que assumam sua corresponsabilidade num processo de aperfeiçoamento contínuo de suas ações. A construção conjunta da realidade social e do saber pressupõe uma ação coordenada no Estado. A educação do Paraná contribuirá para a construção de uma sociedade democrática, econômica, política e culturalmente participativa, onde o cidadão tenha condições de pleno desenvolvimento individual, comunitário e social mediante processos essenciais e permanentes de educação em todas as modalidades possíveis: já propostas ou a serem criadas. (PARANÁ, 1995. p.67).⁷

Ao considerar que a gestão compartilhada seria condição para a efetivação da excelência na educação escolar, no Paraná foram definidos alguns princípios orientadores para as ações do sistema:

- toda escola paranaense deve ser um centro de excelência;
- a escola é gestora de suas metas no caminho da excelência;

⁷ PARANÁ, Plano de Ação II da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998, p. 01.

- as parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência;
- o fortalecimento da gestão descentralizadora da SEED-PR constitui apoio do desenvolvimento da competência do sistema;
- o envolvimento da comunidade externa e interna da escola é fator essencial para uma avaliação com êxito;
- a valorização do profissional da educação é alcançada pela construção da identidade profissional mediante o desenvolvimento da competência;
- a sistematização e o acesso às informações constituem base para a efetividade do processo decisório e de inovações educacionais.
- a flexibilização de mecanismos do sistema garante o atendimento às peculiaridades das modalidades de educação de jovens e adultos e de educação especial.

Esses princípios, portanto, representaram a influência dos modelos de gestão neoliberal no âmbito da educação, caracterizados pela transferência à própria instituição escolar da responsabilidade pela qualidade das práticas ali desenvolvidas, bem como, pelo cumprimento de metas de qualidade e de excelência, termos próprios das instituições empresariais.

Nessa perspectiva, o projeto Qualidade de Educação visava atender as redes públicas municipais e estaduais de ensino e no processo de sua implementação aplicou como estratégia global a relação com os municípios que seriam atendidos pelos NREs, de 1994 a 1996. Para isso, propôs à rede municipal a exigência de firmar com o governo do Estado o Convênio de Parceria Educacional culminando com o processo de municipalização dos anos iniciais do ensino Fundamental e, conforme o Termo Cooperativo, em seu segundo parágrafo, fica determinado que “o presente Termo é o único instrumento pelo qual a SEED poderá liberar, mensalmente, recursos financeiros ao Município Parceiro”. (PARANÁ, 1994a, p. 134).

A proposta de municipalização dos primeiros anos do Ensino Fundamental é justificada pela SEED pela intenção de

dotar a SEED de um instrumento que possibilite trabalhar na redução dos desequilíbrios entre as redes municipal e estadual, tendo por base um padrão de funcionamento adequado e socialmente justo de escolas estaduais; prover a SEED com base de informações que possibilite o conhecimento do desempenho do Sistema de Ensino em nível local, bem como, a revisão dos termos de parceria por parte da Secretaria e dos municípios parceiros com vistas a um Sistema de Acompanhamento Gerencial da Parceria

Estado/Município; assessorar técnica e administrativamente os Municípios visando consolidar o sistema de parceria entre as esferas administrativas estadual e municipal, quanto ao Ensino Fundamental, Pré-Escolar e o Supletivo Fase I; instrumentalizar a escola com informações e/ou orientações que possibilitem a auto-gestão e/ou descentralização administrativa e pedagógica respeitando os limites da própria evolução escolar e da legislação de ensino; reorganizar administrativamente a SEED com vistas a instituir uma estrutura organizacional capacitada a cumprir com efetividade as metas definidas pelo Estado no tocante ao ensino público, segundo a proposta pedagógica e modelo de gestão compatível com esta proposta; reformar e ampliar as instalações físicas da SEED com vistas à melhoria das condições de trabalho na administração central. (PARANÁ, 1994b, p.194).

Ao final do segundo ano de implantação do PQE (1996), foi realizada uma pesquisa para avaliar o impacto do processo de municipalização do Ensino Fundamental pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico – IPARDES. Na introdução do documento, ressalta-se que a pesquisa faz parte do componente Estudos e Pesquisas do PQE Público do Paraná, que é o contrato de empréstimo entre o governo e o Banco Mundial.

O critério de análise da melhoria do trabalho da escola é definido nesse relatório como as referências de aprendizagem e rendimento dos alunos, medidas pelos índices de evasão e repetência, condições de funcionamento das escolas e formação e experiência dos professores.

Entre os resultados do PQE são mencionados: a aproximação entre a escola e a comunidade (ALMEIDA, 2004) e a universalização do Ensino Fundamental de modo que, em 2000, 99% da população entre sete e quatorze anos eram atendidas pelos estabelecimentos de ensino do Paraná (FIGUEIREDO, 2001).

Quanto à avaliação do projeto pelo critério de formação de experiência dos professores, o relatório da entrevista aponta como uma de suas principais críticas:

O despreparo dos professores resulta, assim, de fatores como: Falta de condições das equipes municipais de educação que não concentram recursos humanos qualificados, com experiência e/ou capacitação; falta de apoio técnico-pedagógico dos núcleos Regionais de Educação; e distanciamento entre universidades e/ou demais pólos de conhecimento... Uma última variável, não inerente ao processo educacional, mas que acaba interferindo fortemente na qualidade e no rendimento escolar, é a merenda distribuída nas escolas públicas, já que sua oferta é motivo de atração e permanência dos alunos na escola. (PARANÁ, 1996, p.204).

No documento governamental, observa-se a formação do professor como ponto frágil do processo de construção da qualidade da educação. Desse modo, ainda que se tenha

conseguido superar quantitativamente a repetência e a evasão ou promover a aproximação entre a escola e a sociedade, não se pode pensar em qualidade efetiva sem que a formação do professor seja satisfatória.

Outro fato de grande impacto na história da Educação Pública Paranaense, na década de 90, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, seguida do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, definindo entre a comunidade educativa a Proposta em nível nacional, propondo a centralização do currículo que apontava para uma reforma na organização curricular, em que os conteúdos são abordados por meio de Temas Transversais, interdisciplinaridade e currículo por competências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais possuem documentos específicos para os diferentes níveis e modalidades de educação básica, contemplando as diversas áreas do conhecimento. No ano de sua publicação, os documentos foram endereçados e encaminhados a cada professor das redes municipal e estadual de Ensino.

No processo de implementação desses documentos, foi criado o Programa de Formação Continuada PCN em Ação, com capacitação específica para os diferentes níveis de educação fundamental. Dessa forma, esse Programa contemplou quase a totalidade dos Estados do Brasil.

É importante destacar que, em nível de Governo do Estado do Paraná, não houve adesão devido a incompatibilidade de concepção de formação continuada entre SEED (centralizada) e MEC (descentralizada). Porém, na condição de autonomia pedagógica da rede municipal de ensino, 329 municípios deste Estado assinaram o termo de adesão ao Programa e realizaram a capacitação de seus Formadores que dispuseram de 50% de sua jornada de trabalho para se dedicar ao Projeto e realizar a formação continuada de seus colegas professores. Nesse processo, houve um distanciamento entre as ações das redes municipal e estadual de ensino do Estado do Paraná.

Durante esse período, os professores estaduais participavam de projetos de capacitação centralizados na Universidade do Professor, situada no distrito de Faxinal do Céu (município de Pinhão-PR⁸), centro criado para a realização de toda capacitação dos profissionais da educação, já que, na concepção defendida pela Secretaria de Estado da Educação no governo Jaime Lerner (1995-2002), não se acreditava na qualidade da formação pela metodologia da descentralização.

⁸ A estrutura da Universidade do Professor integra hoje o Centro de Capacitação de Faxinal do Céu e continua destinando-se a grandes eventos de formação continuada, porém, menos frequentes e destituídos de caráter centralizador. Outras informações disponíveis em <<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/cetepar/faxinal.php>> e <<http://forumaja.org.br/pr/?q=image/tid/3>>.

Os ideais políticos e sociais disseminados via PCN, justificados pelo processo de mudanças no mundo contemporâneo, vincularam-se às mudanças curriculares e reforçaram a aceitação das transformações do mundo globalizado. Esse processo conferiu ao Currículo não só uma capacidade de solução dos problemas sociais, que ele não tem, mas também a disseminação dos ideais neoliberais. A esse respeito, Santos (2002) questiona: “Como implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais se os professores têm de resolver os problemas sociais restando pouco tempo para conteúdos previstos naquela proposta?”.

Por sua vez, ao tratar das consequências dos ideais neoliberais na educação, Saviani analisa que

A educação, que tenderia sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (SAVIANI, 2002, p.22).

Marcada por estes ideais, a educação paranaense, ainda na gestão de Jaime Lerner (1995-2002), desenvolveu a política de terceirização das responsabilidades estaduais para as empresas privadas. Essa postura pode ser conferida pela análise das ações de formação continuada ofertadas por empresas de capacitação profissional, nem sempre formadas por profissionais da educação, contratadas pela SEED, na Universidade do Professor, com programas voltados para a qualidade de vida e educação emocional de elevação da auto-estima dos professores.

Essas críticas são confirmadas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná:

[...] não consideramos bem definido o papel e o conteúdo pedagógico, filosófico do Projeto, originalmente idealizado para uma clientela empresarial e, em seguida, adaptado para os professores. O seminário proporciona, de maneira redutiva, elementos e aspectos da atual conjuntura cultural (pós-modernidade), dando ênfase à emoção coletiva, à afetividade e à cultura oriental, com excessivo privilegiamento da subjetividade, sem maior vinculação social. Além do “encantamento“, do subjetivo, entende este Conselho ser necessário proporcionar aos novos docentes uma clara visão crítica do momento cultural e político atual, das condições de classe e da exclusão social típica das orientações neoliberais que permeiam a economia de mercado, em tempos de globalização, com sua incidência nas políticas educacionais desenvolvidas em nosso país. (PARANÁ, 1996).

Outras ações que também confirmam a intenção de privatização das responsabilidades públicas estaduais para com a educação foi o processo de contratação de professores e outros profissionais por empresas privadas, como a Paranaeducação⁹, e a ausência de concurso público para ingresso no magistério, optando pelo contrato temporário em regime CLT.

No final da década de 90 e início do terceiro milênio, o Estado do Paraná deixa esta configuração de gestão política educacional. Nas eleições governamentais para Presidência da República¹⁰ e Governo dos Estados, no final do ano de 2002, ocorre um posicionamento do povo brasileiro expresso através da leitura das urnas eleitorais que mostra o desejo de mudança nos ideais políticos, com a substituição de um governo de direita – neoliberal, para um governo de esquerda – progressista, tanto em nível federal como nas propostas de governo do Estado do Paraná.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná inicia o processo de reconfiguração radical dos propósitos da educação paranaense por meio de encontros entre as equipes da SEED e NREs com consultores adeptos das teorias críticas de currículo para um intenso processo de leitura crítica das políticas educacionais vigentes, marcando principalmente sua posição de divergência em relação aos propósitos político-educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No caso específico do estado do Paraná, com o retorno de Roberto Requião ao governo estadual (2003-2006), estas críticas centraram-se na defesa da escola pública contra as imposições do capitalismo e o alvo de reflexão foi marcado pelo questionamento dos propósitos da educação estabelecidos nos PCN como a formação do indivíduo para o desenvolvimento de competências para adaptar-se às exigências de competitividade do mundo do trabalho. Assim:

Definir rumos para a formação humana, em um contexto de intensas mudanças – de ordem política, social, econômica – significa exercer o poder

⁹ Serviço Social Autônomo responsável pela gestão dos recursos humanos da SEED. Nesse período, os profissionais da educação contratados não tinham vínculo efetivo com o Estado do Paraná, mas com essa empresa, o que ocasionaria o fim da estabilidade do cargo público. Em seu Estatuto é definido como: Pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos de interesse coletivo, criado pela Lei Estadual número 11970, de 19 de dezembro de 1997, goza de autonomia administrativa e financeira e vincula-se, por cooperação, a Secretaria de Estado da Educação – SEED. (PARANÁ, 1998).

¹⁰ Embora possa causar estranheza o fato de o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, declaradamente de esquerda, não ter se ocupado de criticar explicitamente os princípios neoliberais que sustentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (assim como o fez o Governo do Paraná), apesar também de não ter dado continuidade ao processo de formação continuada de professores nos termos desse documento, esta pesquisa não se ocupa de investigar as razões que determinaram esse acontecimento, visto ser o seu foco os conceitos bakhtinianos no processo de reformulação curricular de língua portuguesa do Estado do Paraná.

de traçar, antecipadamente, possíveis caminhos a serem trilhados por educandos e educadores, que, nesse percurso, estarão realizando, em alguma medida, um processo de adaptação às mudanças anunciadas. Esse processo de adaptação está, nos documentos prescritivos da reforma curricular, fortemente associado a razões de ordem econômica. (...) A adequação da escola aos fins da economia, no entanto, não ultrapassa o mero ajustamento da formação humana aos imperativos das relações de mercado. (SILVA, 2004. P. 13).

Naquele contexto, o Estado do Paraná, sem uma Diretriz própria de educação, aderiu a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e propôs para as escolas da rede estadual a mesma política ali definida, por meio de capacitações esporádicas dos professores em Faxinal do Céu, onde se definiam os conceitos, as competências e as habilidades, finalidades bastante claras para o Ensino Médio.

Um ponto bastante criticado nesse documento, pela gestão que assumiu a SEED, era a proposta de trabalho das disciplinas por meio dos Temas Transversais. As críticas denunciavam que, na prática escolar, esta abertura acabou gerando, no Estado do Paraná, mais de trezentas novas disciplinas na grade curricular, desvirtuando a essência do trabalho educativo da escola.

Outro ponto de desencontro entre a teoria proposta nos documentos de cunho neoliberal e a prática pedagógica foi a exigência, por meio de documentos impressos, como o livro de registro de conteúdos, frequência e avaliação, que pediam em seu preenchimento a definição das competências e habilidades objetivadas para o bimestre, conceitos oriundos dos PCN. Observa-se, quanto a isso, a existência de dificuldades por parte dos professores em definir estes aspectos e, para se sair da situação, substituíam competências pelos antigos conteúdos e, habilidades, pelos antigos textos de objetivos dos planejamentos passados.

A respeito dessa organização curricular por competências e habilidades, propostas pelos PCN para o ensino médio, Kuenzer assim se posiciona:

O ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condições para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais; passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que afetividade e criatividade passam a ser racionalizadas. O que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais. As desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade. E tudo isso sob discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver em substituição ao reles saber e saber fazer. (KUENZER, 2002, p. 21).

No contexto dessa leitura crítica da realidade educacional paranaense até então profundamente afetada pela política neoliberal, a partir do ano de 2003, inicia-se um movimento intenso movido por propostas de retomada da responsabilidade pela educação pública como dever intransferível do Estado e a reconstrução da identidade educacional paranaense. Nessa perspectiva, a partir desse mesmo ano, a SEED-PR desencadeou o processo de redefinição das políticas públicas para a educação do Estado, sistematizado no Plano Estadual de Educação – PEE (PARANÁ, 2005), que estabeleceu orientações para todos os níveis e modalidades de ensino: Educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); Ensino Superior; Educação do Campo; Educação Indígena; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Para cada uma dessas modalidades de ensino a SEED propôs a construção de Diretrizes Curriculares (DCE) para nortear o trabalho nas escolas.

O processo de elaboração iniciou-se em março de 2004, com a mobilização de todos os professores da rede pública estadual, envolvendo, em nível de convite, representantes das Secretarias Municipais de Educação. Nessa data foram realizados oito seminários estaduais com a participação de representantes dos professores de cada uma das disciplinas da base nacional comum do ensino fundamental (Ciências, Língua Estrangeira Moderna, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, História, Educação Artística e Educação Física), que foram designados como grupo permanente (GP). Esse grupo participou de todas as etapas de formação e foi incumbido de promover, através de encontros descentralizados, o envolvimento do coletivo de professores da abrangência de sua regionalidade, com o trabalho de construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais para as diversas disciplinas e modalidades de educação.

Nesses seminários, as discussões se davam em torno de justificativas para o investimento no processo de elaboração de documentos diretrizes que resgatassem a identidade da educação do estado do Paraná, a partir da exposição do quadro desarticulado de currículo diagnosticado em todas as áreas do conhecimento e explicado pela falta de políticas públicas que organizassem o sistema estadual de ensino, tanto nos aspectos curriculares, quanto àqueles relacionados à atenção para com a formação continuada dos professores, conforme já enunciado (YOKOHAMA, 2005).

As reflexões resultantes dos encontros descentralizados com os professores foram encaminhadas ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF/SEED) e constituiu material de estudos e discussões entre professores e equipes pedagógicas das escolas durante as semanas

pedagógicas¹¹ entre fevereiro de 2005 e fevereiro de 2007. Foram também alvo de reflexões dos eventos descentralizados de formação continuada, conhecidos como DEB Itinerante¹² (2007/2008) e NRE Itinerante¹³ (2009).

Todo esse processo culminou com o lançamento oficial das Diretrizes Curriculares Estaduais junto aos técnicos disciplinares e Chefes dos Núcleos Regionais de Educação, respectivamente, nos eventos “Reunião Técnica: DEB/Equipe Pedagógica – NRE” (Faxinal do Céu, 02 a 03 de dezembro de 2009) e “XXVII Encontro SEED-NRE” (Foz do Iguaçu, 02 e 03 de dezembro de 2009).

No caso da disciplina de Língua Portuguesa, esse acontecimento foi precedido da publicação, em caráter preliminar, das seguintes versões do documento curricular:

- DCE-LP/2005-EF - Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental;
- DCE-LP/2005-EM - Orientações Curriculares de Língua Portuguesa – Texto Preliminar¹⁴;
- DCE-LP/2006 - Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa;
- DCE-LP/2008 - Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa.

É importante salientar que esse processo de construção coletiva, princípio estabelecido pela SEED para a elaboração desses documentos e que se revela na consideração por essa Secretaria nos diversos instrumentos solicitados como requisitos para certificação nos grupos de estudo e semanas pedagógicas, já perdura por seis anos com a publicação das versões acima mencionadas. Isso significa que, na medida em que eram produzidos, os documentos já estavam na escola, sendo acompanhados por sua equipe pedagógica e pelo NRE para que fossem estudados e contemplados nas propostas pedagógicas e nos planos

¹¹ Atividade de formação continuada que se realiza no início de cada semestre letivo, no interior das escolas do Paraná. Consiste na leitura e discussão coletiva de textos inerentes às políticas públicas para educação e planejamento das atividades docentes.

¹² Trata-se do evento “Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED-PR”, ministrado pelos técnicos disciplinares do Departamento de Educação Básica (DEB) junto aos professores de todas as disciplinas curriculares, bem como, pedagogos e gestores dos estabelecimentos de ensino em cada um dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná.

¹³ Refere-se à segunda edição do evento “Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED-PR”, realizado nos mesmos moldes do DEB Itinerante, porém, sob responsabilidade dos técnicos disciplinares de cada Núcleo Regional de Educação. Para 2010, está prevista a realização de evento semelhante, sendo que as oficinas serão ministradas por professores voluntários da rede estadual de ensino.

¹⁴ Após a participação dos técnicos do DEM, em encontro regional, realizado em Florianópolis-SC, em 2004, a discussão das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em nível nacional (PARANÁ, 2005b), aventou-se, por parte da SEED, a possibilidade de designar o documento curricular estadual cuja elaboração estava em andamento, de Orientações Curriculares, afim de não o confundir com o documento federal. Uma vez que essa tendência não se confirmou, pois, nas versões seguintes, o Estado do Paraná continuou adotando a nomenclatura Diretrizes Curriculares, neste trabalho, optou-se por chamar de Diretriz todos os textos Curriculares produzidos ao longo do processo analisado.

curriculares, intitulados “Planos de Ação Docente”, juntamente com os materiais didáticos produzidos nos grupos de estudos que foram selecionados e organizados em forma de livro didático público¹⁵.

1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA: VERSÕES EM CONSTRUÇÃO

As várias versões das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa sistematizadas durante seu processo de elaboração, 2004-2009, têm em comum a adoção da Teoria Enunciativa de linguagem, resultado de uma opção coletiva dos professores de língua materna da rede pública estadual de ensino, conforme assinala Paraná: “[...] é animador o fato de a maioria dos professores reconhecer que, no atual contexto, a concepção/teoria que mais se presta ao processo de ensino aprendizagem de língua é a Interacionista ou da Enunciação/Discurso”. (2005, p. 1-81).

1.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da rede de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE-LP/2005-EF)

Esta primeira versão produzida foi publicada no ano de 2004, em caráter de versão preliminar, sob o título “Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da rede de Educação Básica do Estado do Paraná”, sendo utilizada como material de estudo da Semana Pedagógica realizada no início do ano letivo de 2005. O documento foi organizado em cinco seções: Introdução; A linguagem na concepção interacionista; Alfabetização: uma reflexão sempre necessária; Práticas discursivas e O processo de avaliação em Língua Portuguesa. Propõe como seu principal objetivo alicerçar o processo de ensino de Língua Materna.

Os conceitos bakhtinianos aparecem fortemente marcados na segunda seção, “A linguagem na concepção interacionista”. Cumpre antecipar que esses conceitos aparecem, em sua maioria, a partir de explicações de estudiosos brasileiros e não pela referência direta às obras produzidas por Bakhtin e seu Círculo.

Nessa perspectiva, a linguagem está definida como “interação, forma de ação entre sujeitos histórica e socialmente situados que se constituem e constituem uns aos outros em

¹⁵ Iniciativa da SEED de construção coletiva de material didático como estratégia de formação continuada, originado do Projeto Folhas, que culminou com a produção de livros para as doze disciplinas curriculares da Base Nacional Comum, impressos e distribuídos a todos os alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino.

suas relações dialógicas” (PARANÁ, 2005). Para sustentar este caráter interacional da linguagem, o documento menciona Geraldi (1991), ao propor que a linguagem é fator de constituição humana que se dá nas relações sociais e, ainda, quando afirma que pode ser considerada como trabalho e produto do trabalho. Para ressaltar o caráter social da linguagem, o texto procura fundamentação nos postulados de Bakhtin/Volochinov (1992), ao definir esse objeto como enunciação, como discurso que acontece por uma necessidade de interação, por um processo de interlocução.

O Documento Diretriz de Língua Portuguesa apresenta outra definição para língua: Interação – discurso/texto que se efetiva nas diferentes práticas sociais. Ao estabelecer tais fundamentos, o documento ratifica a opção coletiva da rede estadual de ensino por uma abordagem pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa que se distancie das formas tradicionais de ensino-aprendizagem de língua materna e propicie ao educando não apenas apropriar-se do código, mas empregá-lo em suas práticas sociais, principalmente pela recorrência aos pressupostos teóricos de Geraldi¹⁶, tal como os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

O documento curricular reafirma sua explicação sobre o caráter interacional da linguagem, utilizando-se dos pressupostos bakhtinianos quando propõem que a palavra comporta duas faces, uma marcada pelo falante que a profere e outra pelo interlocutor a quem se dirige e que a matéria prima de constituição desse fenômeno é a interação entre o locutor e o ouvinte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Propõe, também, que essa definição pressupõe a compreensão de texto como articulação de discursos, portanto, como algo que tem voz e é, sobretudo, ato humano (PARANÁ, 2005). Interligado a exposição desses conceitos, o texto segue sua redação, abordando a produção de textos escritos. Nesse sentido, apresenta alguns fatores determinantes dessa prática de linguagem, tais como: quem escreve, o que escreve, para quem escreve, para que, com que objetivo, quando e onde se escreve (GERALDI, 1997).

A partir dessas condições de produção, o documento diretriz explica que o enunciador, ao pensar sobre como escrever, inerente a sua intencionalidade e objetivo, terá de fazer uma opção por um determinado gênero textual. Portanto, de acordo com esse documento, o que se diz ou o que se escreve nas condições apresentadas constitui o enunciado ou discurso, cujos sentidos construídos nessas relações interlocutivas são materializados no texto (GERALDI, 1997).

¹⁶ Como se sabe, Bakhtin ocupou-se exclusivamente das reflexões pertinentes à natureza da linguagem, sem dedicar-se às questões inerentes ao seu ensino em ambiente escolar. No Brasil, Geraldi está entre os pesquisadores que se dedicaram a estabelecer as relações entre os fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin e o tratamento didático da língua, de maneira pioneira.

Na continuidade, o texto curricular, embasado em Fávero e Koch (1988), delinea a definição de texto e, para isso, explica as duas acepções nas quais esse objeto pode ser tomado, segundo as referidas autoras: em sentido lato, como qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano; em sentido estrito, como uma atividade comunicativa que se realiza por meio de signos verbais, ou seja, por meio da língua oral e escrita. A partir dessas exposições, a diretriz sintetiza texto como uma unidade de sentidos assegurada pelo entrelaçamento de todas as partes que o constitui na materialidade linguística (palavras, frases, parágrafos) (PARANÁ, 2005). Pode-se perceber que, para o documento, o fator primordial para a constituição de um texto é a sua unidade semântica, ou seja, os sentidos que a língua produz quando posta em atividade em relação a sujeitos em um dado contexto social. Observa-se, quanto a esse aspecto, a despreocupação da DCE-LP em subsidiar seus conceitos em teorias distintas, isto é, a Teoria da Enunciação e a Linguística Textual, que, embora não sejam totalmente antagônicas, fundamentam-se em concepções distintas de linguagem. Esta centra-se nos aspectos estruturais e linguísticos do texto; enquanto aquela, ao assumir a noção de gênero, volta-se para a prática social da qual emergem os enunciados formulados a partir da língua. Percebe-se ainda o emprego do termo gênero textual que não aparece com essa denominação na obra bakhtiniana, na qual é designada por gênero do discurso.

1.2.2 Orientações Curriculares de Língua Portuguesa – Texto Preliminar (DCE-LP/2005-EM)

A segunda versão dessas Diretrizes foi produzida também em caráter de texto preliminar e resultou da sistematização, das discussões sobre Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio fomentadas pelo Ministério da Educação e pela SEED, por meio de um encontro regional, com a participação dos três estados do Sul, em Florianópolis (13 e 14 de outubro de 2004), e de uma plenária realizada em Brasília, nos dias 09 e 10 de dezembro do mesmo ano. As discussões foram fundamentadas a partir da leitura do livro “Orientações Curriculares do Ensino Médio (MEC, 2004)”, documento que embasa as questões referentes à Língua Materna a partir das contribuições de Roxane Helena Rodrigues Rojo e as questões concernentes a Literatura, em Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe.

Concomitante a esse encontro em nível nacional, foram realizados vários outros em âmbito estadual que envolveu cerca de 600 professores do Ensino Médio do Paraná, em

Faxinal do Céu, Curitiba e Paranaguá. Esse trabalho teve como meta a definição dos pressupostos teóricos e metodológicos da disciplina. Além das reflexões promovidas a partir desses eventos, esse texto também resultou de várias ações: a) leitura da primeira versão do documento diretriz destinado a orientar o ensino de Língua Portuguesa no nível fundamental; b) das atividades que foram realizadas na semana pedagógica no início do primeiro e segundo semestres do ano de 2005; c) das oficinas descentralizadas que propuseram e instruíram os professores sobre a produção de um material didático denominado “Folhas”¹⁷; d) das reflexões geradas pela participação de alguns professores na produção desse texto didático.

O documento intitulado “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa texto preliminar” (que será designado DCE-LP/2005-EM) está organizado em quatro seções: Introdução; Um pouco de história da disciplina Língua Portuguesa; Fundamentos teórico-metodológicos e Conteúdos Estruturantes.

Em sua abertura, traz uma problemática com o intuito de provocar reflexões e tomada de posicionamento por parte dos professores participantes do processo de elaboração das orientações e dos rumos do ensino de língua portuguesa para o ensino médio nas escolas públicas paranaenses. Para isso, utiliza-se da charge “O pequeno carteiro”, de R. F. Outeault, V. 3 de Mil Platôs, de Deleuze e Guattari, em que se pergunta: De quem é o frango? A resposta oferecida propõe que, a menos que o cachorrinho (personagem da charge) avance sobre ele, o frango pertencerá àquele que inventá-lo e melhor enfeixá-lo no seu discurso. Ou seja, os objetos se constituem a partir das relações discursivas que acontecem na sociedade e aqueles que obtiverem a hegemonia do discurso sobre esse objeto, conquistarão autoridade sobre ele e sobre as demais pessoas que passam a ser, nesse assunto, seus subordinados. Não há, portanto, segundo esse ponto de vista, uma verdade real, concreta e imutável, mas verdades que se constroem nos fios dos discursos e que se torna a verdade dominante em um dado momento por força de um grupo social que detém, naquelas circunstâncias, o poder sobre a sociedade e sobre a língua. Essa provocação proposta ao leitor do documento evidencia a preponderância dos estudos discursivos no escopo das teorias que sustentam esta versão do documento. Cumpre antecipar que esse viés teórico foi enfraquecido nas outras versões, textos em que se observa a ênfase nas teorias enunciativas.

¹⁷ Consiste em uma sequência didática destinada ao uso por professores e pelos alunos do Ensino Médio nas práticas de sala de aula, sendo parte de um projeto mais amplo na produção do livro didático público do Ensino Médio. Outras informações poderão ser obtidas em <<http://www.folhas.pr.gov.br>>.



Figura 1 – O Carteiro

Ao seguir esta linha de pensamento, o documento preliminar coloca em questão a definição de currículo nas diferentes construções discursivas, pois ele também favorecerá a quem melhor o criar discursivamente e, nesse sentido, situa “currículo hoje mais como um campo de embate discursivo entre os diferentes grupos sociais, representantes de saberes culturais próprios e diferentes visões de mundo, do que como uma forma de sistematizar os atos de ensino e aprendizagem em um projeto com metas e objetivos encarados de maneira rígida”. (PARANÁ, 2005b).

A seção intitulada Pressupostos Teórico-Methodológicos inicia-se inspirada, nos escritos de Magda Soares (2001), refletindo sobre o desafio de se construir uma proposta curricular para o Ensino Médio, numa sociedade que vive as sérias contradições do mundo capitalista.

Envolto nessas ponderações, o texto em construção direciona as reflexões sobre o currículo de Língua Portuguesa e Literatura colocando em destaque dois fatores que vêm exigir do professor de língua materna uma mudança de posicionamento em sua ação pedagógica, são elas: as aceleradas transformações ocorridas no meio social e as relações de poder constituídas nas teias discursivas.

Diante disso, o texto prima pela produção de um documento curricular que considere a diversidade cultural e as necessidades do alunado. Dessa forma, continua afirmando que sua elaboração segue as orientações fundamentadas a partir das contribuições do teórico Mikhail Bakhtin e do chamado Círculo de Bakhtin, quando centra sua atenção nas especificidades do domínio do ensino de Língua Portuguesa. Essa opção teórica justifica-se, conforme explicitado no documento, pela escolha dos professores da rede, por ocasião dos vários

eventos de discussão e elaboração do documento curricular de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, por considerar os condicionantes sociais que interferem no uso da linguagem, as teorias bakhtinianas foram compreendidas como coerentes com a opção pela pedagogia histórico-crítica.

A partir de então, por meio da recorrência a pesquisadores brasileiros, apresenta algumas definições de língua: “a língua configura um espaço de interação entre sujeitos que se constituem através dessa interação; a língua só se constitui movida pelos sujeitos que interagem.” (PARANÁ, 2005b, p.5).

Por meio de citação de Faraco (2003), apresenta esse objeto como “um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. Pensar a linguagem (e a língua), desse modo, é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto das relações e nelas se constitui continuamente”. (PARANÁ, 2005b, p. 6).

A partir dessas leituras, o texto propõe que a língua materna seja vista como atividade que se realiza historicamente entre sujeitos, constituindo-se, os sujeitos e a linguagem, nos múltiplos discursos e vozes que a integram. O documento sugere também que os gêneros discursivos são fundamento para o trabalho pedagógico com a linguagem verbal. Essa idéia advém do posicionamento dos professores que participaram das discussões e os apontavam como um dos possíveis conteúdos estruturantes¹⁸ para o ensino de Língua Portuguesa no Paraná.

Afirma, ainda, que o conceito de texto deve abranger a integração da linguagem verbal com as outras linguagens e segue listando as diferentes linguagens, como, visuais, musicais, cinematográfica, televisiva, radiofônica, publicitária e outras, novamente, com citações de Faraco (2000). Nesse sentido, assevera o documento provisório, que essa ampliação na compreensão de texto pressupõe compromisso com a perspectiva do letramento para os conteúdos estruturantes. Dessa forma, aponta a oralidade, a leitura e a escrita, enquanto práticas sociointeracionais, como os conteúdos estruturantes da disciplina de Língua Portuguesa.

O conceito de texto aparece nesta versão, atrelado a discussão sobre a prática de escrita, sendo definido como elo de interação social e os gêneros como construções coletivas.

¹⁸ Nesta versão é mencionado pela primeira vez o conceito de conteúdo estruturante, considerado como elemento fundamental na organização das DCE de Língua Portuguesa. Identificado como as três práticas discursivas: oralidade, leitura e escrita. No entanto, não há, nesse texto, uma definição clara do que vem a ser conteúdo estruturante. Essa definição ocorrerá na terceira versão desse documento: “conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão os quais identificam e organizam uma disciplina escolar”. (PARANÁ, 2005b, p. 28).

Situa igualmente os gêneros do discurso e a reflexão sobre a linguagem como elementos articuladores dos três conteúdos estruturantes, ou seja, a oralidade, a leitura e a escrita. Propõe, também, que esta reflexão deve abordar as variações linguísticas presentes nas manifestações verbais dos diferentes grupos:

Na articulação destes três conteúdos - ou práticas - estruturantes, estão os gêneros do discurso e a reflexão sobre a linguagem, as operações com a língua a serem realizadas pelos alunos. Esta reflexão tanto vai abordar as variações linguísticas que caracterizam a linguagem na manifestação verbal dos diferentes grupos sociais dos falantes, como possibilitará aos alunos a reflexão sobre a organização estrutural da linguagem verbal, num caminho que, diferente das práticas normativistas tradicionais, não coloca a gramática como centro do ensino. (PARANÁ, 2005b, p. 13).

Verifica-se, desse modo, que esse texto preliminar preocupa-se muito mais com a discussão da metodologia a ser utilizada pelo professor em face da nova proposta, do que em, efetivamente, aprofundar de forma mais consistente o que realmente significam esses conceitos, a fim de que, apropriando-se da base teórica, possam, de forma ativa, delinear os encaminhamentos metodológicos exigidos em sua prática.

Na conclusão, essa versão conclama o professor a assumir um posicionamento com relação a sua função social se referindo a sua adesão por uma linha de trabalho. Nesse sentido, o aconselhamento, em coerência com as teorias de base dessas discussões, demanda a liberdade de ação. Com essa afirmação o texto assevera que cada professor tem capacidade de criar a própria linha de ação para atender a sua responsabilidade pelas práticas pedagógicas que levam ao aperfeiçoamento do uso da oralidade, da leitura e da escrita, afirmando que essas atividades com a linguagem fazem proliferar o pensamento. Diante dessa positividade em relação a capacidade do professor, o texto afirma que o desapego desse profissional por uma linha de trabalho é consequência da pedagogia construída tradicionalmente e difundida pela indústria cultural do livro didático que silenciou e roubou o desenvolvimento de sua capacidade criadora e inteligente na ação pedagógica. Nesse sentido, o documento afirma que a reversão dessa situação não acontecerá da noite para o dia, mas que cada professor, em seu ritmo, pode libertar-se dessas amarras e construir, a partir da leitura dos textos que fundamentam outras linhas de ação que, aos poucos, vão infiltrando em suas práticas, outras linhas de ação. Dessa forma, inspirado em Nietzsche, em sua obra “A Gaia Ciência, (2005)” o documento se encerra reafirmando que o professor, em seu tempo, desenvolverá sua

autonomia por meio da ousadia em sua ação através da qual aprimorará sua inteligência e liberdade.

A conclusão do documento manifesta uma tendência de transferir ao professor a responsabilidade individual pela mudança em suas práticas. Embora em muitos momentos ao longo do processo a SEED-PR tenha reconhecimento que a mudança almejada não poderia prescindir da adequada formação continuada do professor. No término do documento, da forma como está enunciado, faz parecer que se trata apenas da libertação do professor do julgo dos livros didáticos tradicionais e da assunção de suas próprias ideias. Infelizmente, sem consistência teórica, fruto de um amplo processo de reflexão, de onde poderão advir as ideias originais, inovadoras e libertárias do professor?

1.2.3 Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica (DCE-LP/2006)

No final do ano de 2006 foi publicada a terceira versão da Diretriz Curricular de Língua Portuguesa que teve por título: “Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica”. O documento foi encaminhado para as escolas da rede pública estadual, por ocasião da realização da Semana Pedagógica do início do ano letivo de 2007, evento que teve como propósito a definição coletiva dos conteúdos específicos de cada uma das disciplinas da educação básica.

O contexto dessa reformulação foi marcado pela reorganização dos Departamentos de Ensino da SEED, com o propósito de contribuir para o diálogo mais estreito entre os níveis e as modalidades de ensino. Dessa forma, houve a unificação dos Departamentos de Ensino Fundamental (DEF) e do Departamento do Ensino Médio (DEM) em um único setor, o Departamento da Educação Básica (DEB).

A partir de então, como podemos verificar pelo título, optou-se pela produção de um único documento norteador do ensino de Língua Portuguesa para toda a Educação Básica. Esse novo documento está estruturado em seis seções, a saber: 1. Dimensão Histórica da Disciplina de Língua Portuguesa/Literatura; 2. Fundamentos Teórico-Metodológico; 3. Conteúdo Estruturante; 4. Encaminhamentos Metodológicos; 5. Literatura; 6. Avaliação.

Os conceitos bakhtinianos são discutidos nesta versão, a exemplo das anteriores, na seção intitulada Fundamentos Teórico-Metodológicos, a qual procura refletir sobre as relações

entre o ensino de língua portuguesa e a conjuntura contemporânea, reafirmando a necessidade de se desenvolver nas práticas pedagógicas, principalmente nesse campo disciplinar, uma percepção crítica rumo a mudança de postura, ou tomada de posicionamento, diante da consciência das inúmeras relações de poder presentes nas teias discursivas.

Permanece, também, as afirmações sobre o descompasso entre o quadro complexo da contemporaneidade, já mencionado nas versões anteriores, e a proposta de ensino expressa no livro didático, que ainda dita práticas tradicionais que sugerem a neutralidade dos textos. Nesse sentido, reafirma também seu posicionamento em relação às propostas de trabalho contidas nesse material e os prejuízos para a literatura e para o ensino da língua. A primeira, pela centralidade na historiografia literária, e a segunda, pela ênfase à norma gramatical, conforme a visão do documento, práticas estacionadas secularmente numa concepção originada no Renascimento.

A partir dessas colocações, o texto segue apresentando sua proposta e expondo seu diferencial, ou seja, declarando que segue por caminho inverso a essa postura por ele criticada, uma vez que considera o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, bem como o caráter social, tanto dos sujeitos que interagem, quanto da linguagem, instrumento dessa interação. “As Diretrizes ora propostas seguem por outro caminho porque consideram o processo dinâmico e histórico dos agentes da interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que por meio dela interagem.” (PARANÁ, 2006, p.20).

Nessa perspectiva, o texto apresenta sua proposta discorrendo sobre os conceitos de dialogia e de gêneros do discurso, como os conhecimentos que suscitaram novos caminhos para o ensino de língua. Na sequência dessa afirmação, o texto cita Bakhtin para conceituar gêneros discursivos através da explicação desse teórico sobre os três elementos constitutivos dessa prática social de linguagem: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para a seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se idissolúvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos

relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279, *apud* PARANÁ, 2006, p.20¹⁹).

Para explicitar o conceito de dialogismo, o texto busca respaldo nas contribuições de Faraco (2003), ao propor que somente quando o material linguístico se transforma em enunciado, ou seja, quando firma a posição de um sujeito social é que se pode estabelecer relações de sentido que se gestam a partir do encontro de posições avaliativas:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significado responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2003 *apud* PARANÁ, 2006, p. 21).

O texto convoca Faraco (2003) também para explicar os postulados de Bakhtin quando toma o cuidado de deixar claro o fato de que os gêneros não são formas fixas que aprisionam os textos em determinadas propriedades formais, pois, segundo o autor, o teórico considera a dinâmica, a fluidez e a imprecisão da linguagem.

Diante dessas contribuições, o documento afirma sua prioridade em evocar o entendimento de gênero enquanto uma prática social em detrimento da compreensão de sua dimensão conceitual, alegando que esse cuidado é fundamental para que não se caia na normatização do gênero e se reduza, na prática de ensino, à pedagogia transmissiva de análises estruturais e gramaticais.

O gênero, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente. Esse contato com os gêneros, portanto, tem como ponto de partida a experiência e não o conceito. (PARANÁ, 2006, p. 21).

Nessa mesma perspectiva, o documento define o texto como lugar de interação e de polifonia ou como linguagem em uso efetivo, “Nessa concepção, o texto é visto com o lugar

¹⁹ Algumas citações diretas apresentadas neste trabalho, em forma de *apud*, são exemplos literais de como as referências teóricas foram trabalhadas nos documentos oficiais. Apesar de termos as mesmas referências na bibliografia que subsidiou esta pesquisa, optamos por apresentar a maneira como as DCE-LP manifestaram suas leituras sobre os teóricos citados, ao invés de recorrer diretamente ao original.

onde os participantes da interação dialógica se constroem e são construídos. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo”. (PARANÁ, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, postula que essa concepção pressupõe o trabalho de reflexão sobre a língua a partir do dialogismo e amplia a compreensão de texto para além daquela centrada apenas na formalização oral ou escrita, mas que se realiza por meio de diferentes linguagens. Dessa forma, o documento aborda o texto a partir das condições de produção, recepção e intertextualidade e segue explicando o processo de interlocução por meio do enunciado, afirmando a relação entre sujeitos, língua e contexto na produção de sentidos. Como na versão anterior desse documento, texto é definido tomando por referência a linguística textual a partir das contribuições de Fávero & Koch, (1988) que apresenta a definição desse objeto, em sentido amplo, como qualquer tipo de comunicação por meio de um sistema de signos e em sentido estrito, como qualquer manifestação comunicativa linguística. Sintetizando essas ideias definidoras de texto, o documento apresenta sua definição como unidade discursiva em que se reconhece sentido ou como uma unidade potencializadora de sentidos. A partir dessa compreensão, o documento afirma que os sentidos do texto estão menos na intenção de seu autor do que na capacidade do leitor de perceber os entrelaçamentos e atribuir-lhe significado.

Percebe-se mais uma vez o tratamento indistinto dado pelo documento curricular aos conceitos de textos e gêneros discursivos, tratados como sinônimos, mesmo não sendo o primeiro um conceito genuinamente bakhtiniano. Além disso, não são apresentados teóricos que sustentem essa aproximação sinonímica disseminada pelo documento.

Na continuidade, sem referência direta a obra bakhtiniana, a Diretriz ancora-se na concepção de linguagem como fenômeno de uma interlocução viva, afirma que ela perpassa todas as áreas do agir humano. Dessa forma, mantém a asserção já contida na versão anterior de que esse fato potencializa a perspectiva interdisciplinar, associando língua e interdisciplinaridade.

Em seguida, essa seção é subdividida em três subseções para tratar das práticas discursivas: a prática da oralidade, a prática da escrita e a prática da leitura, afirmando o texto verbal, oral e escrito, assim como outras linguagens, considerando o multiletramento, como a unidade básica de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, afirma que o contato com a linguagem, na diversidade textual, possibilita a consciência das intencionalidades e visões de mundo veiculadas na materialidade do texto e, nessa mesma perspectiva, tece uma crítica ao ensino pautado apenas na gramática tradicional por desconsiderar essa constituição interativa da linguagem e propõe que essa prática pedagógica

seja realizada na perspectiva da análise linguística, perpassando as três práticas de linguagem, uma vez que essa forma de tratamento da língua relativiza o que a gramática tradicional postula como errado e evita o cerceamento da dinamicidade do sistema linguístico. Portanto, sugere que a ação pedagógica seja planejada de forma que se pautem na interlocução.

O documento segue abordando a prática de leitura e inicia confirmando o conceito já assumido na versão descrita anteriormente, ou seja, leitura é tomada como “um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre o texto e o leitor” (PARANÁ, 2006, p.25). Nessa perspectiva, o documento segue afirmando estar ancorado nas contribuições teóricas de Bakhtin e elenca algumas características da leitura, como, sua dimensão dialógica, discursiva, intertextual e sugere a importância das condições sócio-históricas de sua produção, firmando as categorias *quem fala e o lugar de onde fala* como elementos que revelam sentidos e relações de poder próprios dos textos.

A seguir o texto passa a apresentar a subseção “Prática da escrita” e, como na versão de 2005, atenta para os fatores determinantes do texto, que precisam ser observados nas práticas de ensino, ou seja, as características do gênero elencadas por Bakhtin e as suas condições de produção, confirmando, dessa forma, sua adesão às proposições de Geraldini (1991), que, conforme se sabe, com base nas ideias do teórico russo, propõe encaminhamentos metodológicos para a construção de práticas interlocutivas de produção de texto em sala de aula.

Por sua vez, a seção denominada “conteúdo estruturante” é apresentada com uma postura de rompimento com o ensino tradicional em que se priorizam os conteúdos legitimados por uma classe social influente e uma abordagem meramente escolar. A partir desse posicionamento, o documento expõe sua proposta estabelecendo o “Discurso como prática social”, como o conteúdo estruturante da disciplina Língua Portuguesa, concebendo este como um saber de grande dimensão por meio do qual esta disciplina deverá ser organizada e identificada:

Estas diretrizes propõem que o conteúdo estruturante em Língua Portuguesa esteja sob o pilar dos processos discursivos, numa dimensão história e social. Por Conteúdo Estruturante entende-se o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. (PARANÁ, 2006, p. 28).

Diante dessa proposição, conceitua esse elemento organizador dessa área de conhecimento fazendo referência indireta a Bakhtin (1996)²⁰, como, “efeito de sentidos entre interlocutores, social, sem fim em si mesmo, mas que tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos”, remetendo mais uma vez ao princípio dialógico caracterizador do pensamento bakhtiniano sobre a língua. A partir Barros (2001), ressalta o caráter polifônico do discurso ao defini-lo como vinculado a uma realidade material e constituído por vozes heterogêneas, representantes de ideologias por vezes contraditórias.

Diante disso, afirma a importância do ensino de língua portuguesa se realizar sustentado nos processos discursivos, numa dimensão histórica e social, uma vez que, considerando as ideias de curso, movimento, percurso constitutivas do termo discurso, pressupõe uma postura contrária aos conceitos fixos e imutáveis atribuídos tradicionalmente à língua na prática pedagógica. Nessa perspectiva, estabelece a língua como objeto de ensino e aprendizagem da disciplina.

O documento segue utilizando-se da citação de Barros (2001), para explicar a ligação dos discursos com a realidade material, sua natureza polifônica e ideológica e sua constituição no uso nas diferentes esferas sociais.

Causa preocupação o fato de o documento, ao eleger o discurso como prática social, para estruturar o ensino de Língua Portuguesa, traga definições pouco precisas a esse respeito sem que fique claro ao professor leitor o que realmente significa assumi-lo como conteúdo estruturante em suas aulas. Também não fica evidente qual seja a efetiva relação do conceito de discurso assumido pela DCE e a teoria bakhtiniana, visto que esse termo pode assumir acepções diferentes, dependendo da base teórica em que se situa.

Cabe destacar aqui os conceitos abordados nesse documento que, segundo o texto curricular, subsidiarão teoricamente o professor na implementação de suas propostas pedagógicas rumo à transformação das práticas orientadas pelas tendências conservadoras, às quais se propõe superar. São eles: língua/linguagem; texto; gêneros discursivos; dialogismo e discurso.

Salientamos, mais uma vez, que esses conceitos representam o foco de atenção desse trabalho em que se acompanha o processo de apropriação da teoria enunciativa de linguagem, por seus elaboradores, e se analisam as implicações do tratamento dado a esse referencial teórico pela DCE-LP e sua implementação no ensino de língua portuguesa.

²⁰ A consulta a seção de referências no documento não permite identificar qual seja a obra de Bakhtin aludida pelo texto curricular. Naquela seção, são apenas mencionadas as obras: *Estética da criação verbal* (1997), *Marxismo e filosofia da linguagem* (1996) e *Questões de estética e literatura* (1997).

A esse respeito cumpre destacar que, nessa versão, há a presença maior das ideias de Bakhtin, por meio de citações literais e referências indiretas. Essas ideias, contudo, não são discutidas ou aprofundadas pelo documento, mas, explicadas através do recurso a pesquisadores brasileiros como Geraldi (1991), Faraco (2000; 2003) e Barros (2001). Se esse é um documento construído coletivamente pelos professores da rede pública estadual, como faz supor o discurso da SEED-PR, pode-se afirmar que a ausência da discussão e do aprofundamento dos conceitos bakhtinianos e o recurso constante a explicações de pesquisadores brasileiros refletem a condição dos educadores paranaenses naquele momento, isto é, a de não terem satisfatoriamente se apropriado dos fundamentos propostos para o ensino de língua portuguesa através da teoria enunciativa de linguagem.

1.2.4 Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (DCE-LP/2008)

No final do ano letivo de 2008, uma nova versão da Diretriz Curricular Estadual – DCE de Língua Portuguesa foi oficialmente publicada no portal da educação do estado do Paraná e divulgada aos professores dessa disciplina, durante o evento DEB Itinerante. Esse processo de interlocução com os professores da rede desencadeou as alterações que culminaram na quarta versão desse documento, que foi oficialmente publicada pela SEED-PR em dezembro de 2009.

O novo documento foi intitulado “Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa” e nessa versão oficial foram acrescentados, como textos iniciais, uma mensagem de agradecimentos, uma carta da secretária da educação (Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde) e uma carta do Departamento da Educação Básica por meio da qual o documento é apresentado ao professor. Essa carta é assinada por Mary Lane Hutner – chefe do referido Departamento. Como elementos comuns a todas as Diretrizes da educação básica são apresentados textos que fundamentam a opção do estado do Paraná pelo currículo disciplinar, isto é, aquele estruturado por disciplinas e não por áreas, temas ou outras formas de organização curricular. Outro diferencial característico dessa versão é a inserção, sob forma de anexo, de uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries finais do ensino Fundamental e Ensino Médio a serem contemplados em sala de aula. Essa nova versão está estruturada em cinco seções: “Dimensão histórica da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura”; “Fundamentos Teórico-metodológicos”; “Conteúdo Estruturante”; “Encaminhamentos Metodológicos”; “Avaliação”.

Entre os elementos históricos mencionados na primeira seção, destaca-se a referência à abertura política de 1980, considerada como um marco da história da disciplina de Português narrada pela DCE-LP. O ponto alto evidenciado no documento curricular refere-se à difusão da pedagogia histórico-crítica e a vertente progressista que concebe a educação como mediadora da prática social, portanto, a tomada da prática social como ponto de partida e de chegada da educação.

A atenção aos pressupostos do Círculo de Bakhtin é intensificada na segunda seção da Diretriz Curricular de Língua Portuguesa, sistematizada no final do ano de 2008 e intitulada Fundamentos Teórico-Methodológicos. Como nas outras versões aqui descritas, o texto situa as reflexões sobre o ensino de língua em um contexto social marcado pelas contradições e paradoxos da contemporaneidade. Ou seja, por um lado, a facilidade e a rapidez do acesso a uma gama de informações, por outro, o índice crescente de analfabetismo funcional e a contribuição da escola na produção do fracasso da leitura e produção textual. Citando Travaglia (2000), justifica a situação pela desconsideração dessa instituição, em suas propostas de ensino, da história, do sujeito e do contexto, priorizando, nas aulas de Português, o repasse de regras e nomenclaturas da gramática, em uma concepção formalista e estruturalista de ensino.

A partir das críticas às práticas pedagógicas que trabalham com frases isoladas do contexto de atividade humana, isto é, do universo de onde emergem as interações pela linguagem as quais são determinadas pelo contexto de sua realização, o que chamou de atitude normativista e na historiografia literária, predominante nas aulas de literatura, essa seção reafirma a concepção de linguagem por ela assumida e já exposta nas versões anteriores:

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistemas de formas (...) mas se abre para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto, extratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social e econômica) entre os homens. (PARANÁ, 2008, p.49).

Interligada a essas proposições, situa sua opção teórica nas reflexões do Círculo da Bakhtin e apresenta citações de Bakhtin/Volochinov (1999), quando assevera que a verdadeira substância da língua consiste no fenômeno social da interação verbal.

Para confirmar o caráter social e histórico da linguagem, assumido para o ensino de Língua Portuguesa, o documento segue apresentando a definição de palavra, em Bakhtin/Volochinov (1999), quando delinea seu caráter interlocutivo e dialógico, bem como, sua constituição ideológica.

A partir dessa conceituação de palavra, o documento curricular mostra a relevância de, no ensino de língua, esse objeto ser percebido como uma arena onde se defrontam vozes sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999).

Em consonância com a adoção dessa perspectiva, a DCE-LP propõe a ampliação do conceito de texto para além de sua forma verbal e não verbal, abrangendo as condições de sua produção e também as respostas que ele suscita ao leitor. De acordo com essas proposições, o documento oficial explica a característica da dialogicidade constitutiva dos textos, afirmando, por meio das palavras de Bakhtin/Volochinov, suas relações dialógicas: “[...] mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço que nada sabem um do outro, se confrontados no plano dos sentidos, revelarão relações dialógicas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 354 *apud* PARANÁ, 2008, p. 51). Para o aprofundamento desse conceito constitutivo dos enunciados, o documento recorre às explicações de Faraco (2003), segundo as quais todo material linguístico que entre na esfera do discurso, ou seja, converte-se em enunciados, passa a integrar as relações dialógicas de que fala Bakhtin, esta se manifesta por meio de réplicas ao dito, confronto de posições, da acolhida fervorosa à palavra do outro com o fim de confirmá-la, rejeitá-la, ou buscar-lhe um sentido profundo (ampliá-la).

Fica marcada, nesse momento da sistematização do documento, a transição do conceito de texto para enunciado. Esse fato é atestado pelo emprego de citações de Bakhtin, em que o termo enunciado é apresentado explicitamente, e pela supressão dos conceitos e características de texto, formulado por Fávero & Koch (1988) presentes nas versões anteriores.

Essa versão oficial prossegue discorrendo sobre a característica heterogênea do enunciado por sua origem nas várias vozes sociais e, a partir das reflexões de Faraco (2003), situa a constituição discursiva do sujeito nessa atmosfera heterogênea. Na sequência da abordagem do enunciado, o texto aponta que os “tipos relativamente estáveis de enunciados são denominados gêneros discursivos²¹” e, ao afirmar que esses tipos, por sua mobilidade,

²¹ O emprego dessa nomenclatura sinaliza para um grau maior de adesão do documento aos conceitos bakhtinianos, uma vez que, em sua primeira versão, era utilizado o termo gênero textual.

dinamicidade e imprecisão, não se deixam fixar em propriedades formais, portanto, apregoa que não podem ser tratados como estruturas estáticas.

O documento curricular apresenta teoricamente esse conceito com as palavras de Bakhtin (1992, p. 279), quando discute a relação entre os enunciados e as esferas sociais por eles refletidas, bem como, quando caracteriza os três elementos de sua composição, o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional.

Ancorado em Brait (2000, p. 20), o texto expõe alguns exemplos de esferas sociais de atividade e os gêneros que se produzem nessa relação, na dimensão das condições de produção, de circulação e de recepção e afirma que, nessa dinâmica, são adaptados, transformados, renovados, recriados de acordo com as necessidades de comunicação do homem.

Quando se refere ao caráter de instabilidade dos gêneros, em consonância com a mobilidade da língua, o documento afirma que as manifestações, por meio dessa ação, não se dão através de elementos linguísticos isolados e sim, na dimensão de discurso. A partir dessa perspectiva, apresenta, subsidiado em Machado (2005), a definição de gêneros discursivos e seu papel no ensino de língua, “antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua.” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Observa-se aqui o compromisso que o texto curricular se coloca no sentido de definir esse conceito, já que o designa como elemento orientador do tratamento da língua enquanto objeto de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

A partir da reafirmação da concepção de linguagem como “discurso que se efetiva nas práticas sociais”, o documento elenca os objetivos norteadores do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, os quais devem ser perseguidos considerando o aspecto longitudinal do processo de ensino e aprendizagem, cujo início dá nos primeiros anos escolares e deve consolidar-se ao longo de toda formação do indivíduo, ultrapassando o período escolar.

Percebe-se também a presença dos conceitos bakhtinianos quando o documento aborda a prática da escrita. Inicialmente o faz por meio da retomada dos elementos caracterizadores dos gêneros discursivos, isto é, a “composição, a estrutura e o estilo” (PARANÁ, 2008, p.56). Ao tratar dessa mesma prática, embasa-se no conceito de enunciado, definido por Bakhtin (1992, p. 289 *apud* PARANÁ 2008, p. 56), como “elo da cadeia da comunicação discursiva. [...] a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido”, para defender o exercício da autoria como fator primordial dos textos produzidos pelo aluno em sala de aula.

Já, ao tratar da prática da leitura, sem menção explícita a Bakhtin, o documento a compreende “como um ato dialógico, interlocutivo que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento”. (PARANÁ, 2008, p.56). Afirma que nessa ação dialógica confrontam-se vozes que perpassam, emanadas tanto das experiências nas quais o leitor se constitui quanto daquelas trazidas pelo texto.

Depois de apresentar suas proposições para os pressupostos teóricos das práticas discursivas, o texto curricular passa a discorrer, em sua seção três, sobre o Conteúdo Estruturante. Inicia a exposição delineando os percalços do trabalho com a língua portuguesa, na escola, em sua trajetória histórica. Nesse sentido, assevera que o ensino dessa disciplina, centrado nos conteúdos legitimados no âmbito da classe dominante, tem impedido a universalização do domínio das práticas linguísticas nos contextos sociais de uso da norma padrão.

Sem menção alguma a essa explanação, passa a definir esse objeto:

Entende-se por Conteúdo Estruturante, em todas as disciplinas, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia-a-dia da sala de aula. (PARANÁ, 2008, p. 62).

Ao afirmar que o momento histórico-social interfere na escolha desse elemento organizador dos conteúdos a serem contemplados no ensino de Português, assevera que a concepção de linguagem como “prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais”, por ele assumida, orientou a opção pelo Discurso enquanto prática social como o Conteúdo Estruturante da disciplina de Língua Portuguesa.

A partir dessa asserção, o texto oficial passa a recitar algumas definições de discurso:

Discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, não é individual, ou seja, não é um fim em si mesmo, mas tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos (BAKHTIN, 1999, p. 181 – *In* PARANÁ, 2008, p. 63). [...] Discurso aqui é entendido como resultado da interação – oral ou escrita – entre sujeitos, é a língua em sua integridade concreta e viva. (BAKHTIN, 1997, p. 181 – *In* PARANÁ, 2008, p. 63).

Inspirada em Rodrigues (2005), a DCE-LP/2008 atesta sua definição de discurso: “É importante, no contexto dessas Diretrizes, o entendimento de que o discurso pode ser visto

como um diferente modo de conceber e estudar a língua.” (PARANÁ, 2008, p. 63).

Após o estabelecimento do Discurso como Conteúdo Estruturante dessa disciplina, o documento preconiza a necessidade de se estudar a língua em uso e recomenda esse trabalho a partir dos Gêneros Discursivos,

A língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina vai considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção, àqueles de maior exigência na sua elaboração formal. (PARANÁ, 2008, p. 63).

Ao tratar dos gêneros discursivos, o texto curricular apresenta suas características: tema (conteúdo ideológico), forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas). A partir dessa breve caracterização, passa a discorrer sobre esses três elementos na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, nas práticas de oralidade, leitura e escrita.

A esse respeito observa-se a preocupação do texto governamental de, com auxílio de explicações formuladas por teóricos brasileiros, tornar mais clara a noção de discurso, o conteúdo estruturante da disciplina. Porém, acaba por dedicar-se incisivamente em demonstrar como, a partir dos gêneros discursivos, o professor poderá encaminhar esse conteúdo em sala de aula, evidenciando o caráter instrucional paulatinamente assumido pelo documento.

Uma rápida menção aos conceitos advindos da teoria bakhtiniana ocorre na seção dedicada aos encaminhamentos metodológicos da prática de escrita. Nela, o documento curricular apresenta a concepção de texto como elo de interação social e os gêneros discursivos como construções coletivas, forma de agir no mundo: “entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir etc.” (PARANÁ, 2008, p. 68).

Percebe-se a esse respeito um desvio quanto a assunção do conceito de enunciado feita em seus fundamentos teórico metodológicos. Conforme já destacado, pode ser considerado um progresso teórico em relação as versões anteriores a substituição do conceito de texto advindo da Linguística Textual pelo de enunciado, em coerência com a opção pelas concepções bakhtinianas. Contudo, ao discorrer sobre o encaminhamento metodológico da escrita, reaparece o termo texto e a ele são atribuídas características ligadas ao enunciado definido por Bakhtin, o que parece apontar para o fato de, mais intensamente nessa versão, ambos serem tratados como sinônimos.

É pertinente salientar que grande parte das alterações realizadas nessa última versão se deu no investimento em sugestões de atividades para serem desenvolvidas nas salas de aula. Nesse sentido, para cada uma das práticas de linguagem, o documento elencou uma série de possibilidades de atividades de ensino a serem utilizadas no trabalho do professor.

Esse é um aspecto curioso a ser considerado, uma vez que, nas primeiras versões, o documento se manifestou contra a listagem de conteúdos no documento curricular, “[...] não faz sentido engessar o trabalho do professor estruturando grandes sequências de conteúdos num documento oficial de orientação curricular.” (PARANÁ, 2005, s/p). Porém, nessa última versão, o documento se configura mais como listas de conteúdos e sugestões de transposição didática da teoria enunciativa de linguagem para as práticas de sala de aula do que como subsídio aos professores que, orientados por um currículo, sofisticem sua prática pedagógica que tem como objeto de ensino e aprendizagem a língua portuguesa.

Como já mencionado ao longo deste trabalho, essas versões foram sendo sistematizadas a partir dos encontros com os professores por meio de atividades que se realizaram no processo de formação continuada, como: encontros descentralizados; grupos de estudo aos sábados; semanas pedagógicas e do evento DEB Itinerante. Nesses espaços eram constantes os pedidos dos professores por oficinas em que se mostrasse como realizar o fazer pedagógico, solicitações bastante proteladas pela equipe responsável pelas sistematizações do documento na SEED-PR, sob a justificativa de que cabia ao professor a decisão autônoma com relação a elaboração de propostas de ensino. Porém, como vemos, as reivindicações foram atendidas nessa última versão da Diretriz Curricular de Língua Portuguesa, que acrescentou uma lista de conteúdos em forma de anexo, oferecendo sugestões de atividades para o trabalho docente. Como o objetivo da pesquisa era investigar os conceitos enunciativos apresentados nas DCE, os conteúdos dessa lista não são analisados e comentados.

Para finalizar as reflexões a respeito do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, o quadro 1 apresenta, cronologicamente, os principais fatos a respeito do contexto histórico da produção de documentos curriculares no Paraná:

QUADRO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS CURRICULARES NO PARANÁ (1980 – 2010)

ANO	ACONTECIMENTO
1980	Processo de redemocratização
1983	Posse de José Richa como Governador do Estado do Paraná.
1983	Publicação do documento “Políticas Públicas da SEED/PR: fundamentos e explicitação”.
1987	Publicação do documento “Reorganização da Escola Pública de 1º Grau: proposta preliminar de trabalho” (diretriz).
1987	Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) – 1ª e 2ª Séries.
1990	Ampliação do CBA até a 4ª Série do 1º Grau.
1990	Publicação do “Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná”.
1991	Posse de Roberto Requião como Governador do Estado do Paraná.
1991	Distribuição do Currículo Básico aos professores e início do processo de capacitação docente.
1994-1999	Lançamento e execução do PQE - Projeto Qualidade na Educação.
1995	Posse de Jaime Lerner como Governador do Estado do Paraná e de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República.
1996-1998	Programa de Adequação Idade-Série (Correção de Fluxo).
1996	Publicação da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1996	Início das Atividades da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu.
1997	Lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
1998-2004	Vigência do PROEM - Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio.
1998	Reeleição de Jaime Lerner e Fernando Henrique Cardoso, com mandato até 2002.
2003	Posse de Roberto Requião como Governador do Estado do Paraná e Luís Inácio Lula da Silva como Presidente da República.
2003	Início da Elaboração do Plano Estadual de Educação (redefinição das políticas públicas para a educação).
2004	Início do processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais.
2005	Publicação da DCE-LP/EF-2005.
2005	Publicação da DCE-LP/EM-2005.
2006	Publicação da DCE-LP/2006.
2006	Reeleição de Roberto Requião e Luís Inácio Lula da Silva, com mandatos até 2010.
2007	Lançamento do DEB Itinerante.
2008	Finalização do DEB Itinerante.
2008	Publicação da DCE-LP/2008.
2009	Realização do NRE Itinerante.
2009	Lançamento Oficial das Diretrizes Curriculares Estaduais.
2010	Distribuição das Diretrizes aos professores (previsão).

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS ENUNCIATIVOS DA LINGUAGEM

Pretende-se, neste capítulo, delinear as características de interação presentes na concepção enunciativa de linguagem²², a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003). Dessa forma, na perspectiva da Linguística Aplicada²³, enfocaremos, conceitualmente, os termos característicos dessa teoria que figuram no texto das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de Língua Portuguesa do Paraná: dialogismo; interação verbal; enunciação; gênero do discurso; atitude responsiva; discurso.

Este capítulo representa, portanto, um esforço em compreender os conceitos abordados nas DCE e cujo escopo teórico nem sempre é de domínio por parte dos professores que atuam na disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, possivelmente por deficiências em sua formação inicial e continuada, questões sobre as quais não temos condições de nos deter neste momento do trabalho. Entendemos que, sem esse aprofundamento, mesmo correndo o risco de parecermos repetitivos, torna-se inviável pensar as suas reais implicações no processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

2. 1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Entender o fenômeno da linguagem em toda sua complexidade é um desafio que tem provocado muitos estudiosos ao longo da história das ciências linguísticas. Movidos por seu compromisso social de desvelar as questões epistemológicas que os sujeitos se colocam na busca de se compreenderem e de explicarem o mundo, esses pesquisadores têm elaborado diferentes formas de conceber esse objeto. Em termos filosóficos, podemos afirmar que, mediado por suas experiências no mundo, o homem, ao descobrir-se capaz de dominá-lo e de apropriar-se dele, desenvolveu, nessa relação, ideias que lhe explicaram os fenômenos por ele observados e experimentados. Essas ideias, quando são compartilhadas por um grupo, são

²² Nessa perspectiva, ao contrário da visão idealista de linguagem que a compreende como manifestação individual, a língua é compreendida como fenômeno social, ou seja, origina-se nas relações sociais, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

²³ Campo de investigação em que a metodologia de pesquisa propõe a interpretação multidisciplinar para o fenômeno da linguagem, mais especificamente com relação ao ensino e aprendizagem (CELANI, 1992).

convencionadas como ciência e passam a ser a explicação lógica desse objeto. A esses curiosos e postuladores das explicações sobre os fatos do mundo, denominamos cientistas, teóricos e pesquisadores. Com relação ao fenômeno linguístico, alguns desses estudiosos têm construído diferentes formas de explicá-lo e, conseqüentemente, diferentes teorias a definirem seu objeto. Nesta seção, à luz dos estudos bakhtinianos, procuraremos definir as principais tendências assumidas por essas teorias, bem como caracterizar a forma pela qual o Círculo de Bakhtin²⁴ interpretou tal objeto, conferindo-lhe uma concepção diferenciada daquelas que predominavam até então, ou ainda predominam em muitos casos.

A concepção bakhtiniana de linguagem que assumimos neste trabalho é formulada a partir dos questionamentos que Bakhtin/Volochinov (1992) e os demais estudiosos do Círculo de Bakhtin colocaram aos dois posicionamentos existentes em seu tempo, definidores de linguagem, os quais chamaram-se, em sua leitura crítica, de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato²⁵. Na contra-palavra a esses pressupostos definidores de língua, o Círculo²⁶ formula um olhar diferenciado sobre os fenômenos da linguagem a partir de duas preocupações: a) No que constituiria o verdadeiro núcleo da realidade linguística? A fala? A enunciação, ou a língua?: b) Como ela se apresenta aos falantes? Em evolução criadora constante ou em forma de normas estáveis? Porém, antes apresentar as proposições bakhtinianas a respeito desses questionamentos, essa pesquisa se detém, sucintamente, a delinear as considerações feitas por Bakhtin/Volochinov a respeito dessas tendências²⁷.

No que se refere ao primeiro posicionamento ao qual o círculo de Bakhtin chamou de subjetivismo individualista, sua essência reside em estabelecer as leis do psiquismo individual como a fonte constitutiva da língua.

²⁴ Denominação que se tornou corrente para identificar um conjunto de obras produzidas por um grupo de intelectuais de diversas formações e interesses, tendo por centro Mikhail M. Bakhtin. Este, formado em estudos literários, sofreu fortes perseguições políticas; foi preso, condenado ao exílio e, somente depois da Segunda Guerra Mundial, ingressou e permaneceu até sua aposentadoria como professor de literatura, no Instituto Pedagógico de Saransk, na Rússia. Outro notado membro desse círculo foi Valentin N. Voloshinov, que atuava como professor, manifestava interesse pela história da música, porém, acabou se formando em estudos linguísticos e se dedicando a estudos pós-graduados na mesma área. Destaca-se igualmente, neste grupo, Pavel N. Medvedev, formado em direito, desenvolveu intensa atividade no jornalismo cultural e atuou como professor de literatura. Esses estudiosos partilharam um conjunto expressivo de ideias que tinham em comum uma paixão pela filosofia, pelo debate de ideias e pela linguagem. Além desses teóricos, constituíam também o Círculo de Bakhtin: Matvei I. Kagan (filósofo), Ivan I. Kanaev (biólogo), Maria V. Yundina (pianista), Lev V. Pumpianski (professor e estudioso de literatura), cujos trabalhos são pouco conhecidos no Brasil (FARACO, 2003).

²⁵ Essas questões são tratadas no Capítulo 4, “Das orientações do pensamento filosófico-linguístico”, da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

²⁶ Neste trabalho, os termos “Círculo de Bakhtin”, “Círculo” e “bakhtiniano/a” são tomados como referências às teorias postuladas por Bakhtin e seus companheiros que formavam o Círculo.

²⁷ No Brasil, essas tendências foram tratadas por Geraldi (2004), com texto em primeira edição datado em 1984, respectivamente, com as denominações de “linguagem como expressão do pensamento” e “linguagem como instrumento de comunicação”, numa possível adaptação às nomenclaturas brasileiras empregadas na época.

Bakhtin/Volochinov sintetizam as posições fundamentais dessa tendência em quatro proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energeia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (“léxico, gramática e fonética”), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto a ser usado. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 72-73).

Diante da síntese teórica apresentada, podem-se vislumbrar as seguintes implicações:

1. Essa explicação para o fenômeno da linguagem tem raízes na corrente filosófica idealista que defende a primazia da ideia sobre a matéria. Sob a égide dessa forma de compreensão do fato lingüístico, a língua é originada no interior do indivíduo que em sua própria formação psíquica é dotado de capacidade criadora e recriadora de linguagem e, num ato individual, expressa essa sua criação sob a forma de atos de fala;

2. A língua é uma criação explicada pela psicologia individual. Dessa forma, para se conhecer o conteúdo expresso pela fala, é necessário recorrer-se a retrospecto no inconsciente do falante, numa direção que vai do ato de fala materializado, para o interior psicológico em busca de conhecer seu real pensamento. Nessa perspectiva, conteúdo e forma são compreendidos como objetos independentes. Uma coisa é criar na mente individual o conteúdo do pensamento, outra coisa, é codificar essa criação abstrata por meio da fala para exteriorizá-lo. Embasados ainda nos princípios da corrente idealista, essa síntese reflete a crença de que a perfeição consiste no conteúdo em seu estágio de pensamento. Sua exteriorização provoca a deformação de sua essência real e verdadeira;

3. A língua é vista como uma manifestação artística que provém do talento inato, criador, próprio dos seres humanos, perpassa aqui a ideia de dom inato. Nesse sentido, conforme Vossler, “a própria ideia de língua é, por essência, uma ideia poética; a verdade da língua é de natureza artística, é o belo dotado de sentido” (*apud* Bakhtin/Volochinov, 1992, p.75). Desse ponto de vista, são os impulsos criadores naturais nos seres humanos que dinamizam a língua;

4. A língua, enquanto essência no interior do indivíduo é como um vulcão em erupção e sua exteriorização a destitui de sua energia viva, transformando-a em objeto estático, em um sistema estável, sem vida e sem movimento. Porém, esta propriedade estática da língua no estágio de sua materialidade é apenas uma abstração dos linguistas para facilitar sua manipulação, constituindo-a como um objeto pronto ao qual o usuário deve se adaptar.

A partir dessas reflexões pode-se aproximar de forma um pouco mais clara da designação utilizada pelo Círculo ao denominar como “subjetivismo individualista” a concepção de linguagem que ora se discute. Trata-se de encarar os fenômenos linguísticos como pertencentes às realidades psicológicas intrínsecas ao indivíduo, por isso individualista, e totalmente centrada nas aptidões e vontades do sujeito, por isso subjetivista. Isso provoca a assunção de uma postura de estudo e ensino de línguas na qual o contexto material em que essa produção ocorre e as relações sociais entre os falantes são totalmente desconsiderados, pois o que importa, de fato, é o sujeito e seu mundo interior.

Por outro lado, a segunda orientação do pensamento filosófico, a qual o Círculo de Bakhtin, em seu posicionamento crítico, denominou de “objetivismo abstrato”, consiste em uma corrente de pensamento, fortemente representada por Ferdinand de Saussure (2003), com publicação inicial em 1916, em seu gesto fundador da ciência Linguística, que separa a linguagem em duas esferas, uma correspondente ao impulso criador como ação individual, a fala; outra, a língua, referente ao produto da ação coletiva organizado como um sistema, o qual elegeu como objeto de estudo da ciência nascente: “pode-se, a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar duma Linguística da Fala. Será, porém, necessário não confundí-la com uma Linguística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a língua” (SAUSSURE, 2003, p.28).

Dessa forma, Saussure elege como essência da linguagem a sua estrutura, enquanto sistema de comunicação. A esse modo de compreensão aferida da linguagem, cuja principal referência é o mestre genebrino, Bakhtin/Volochinov apontam alguns aspectos:

1. A língua é um sistema estável, imutável de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência.
3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 82 -83). [grifos do autor].

Essa síntese formulada para a segunda orientação do pensamento linguístico suscita as seguintes reflexões:

1- Esse pensamento tem origem nas ciências positivistas, em que os fenômenos são estudados pela lógica de sua repetição, sempre da mesma forma, ou seja, em sua regularidade. Embasado nesse pensamento, Saussure descarta a fala, compreendida até então como ato individual, do escopo da ciência Linguística, portanto, sem identidade social e elege, como objeto digno de tratamento científico, a língua, enquanto sistema de normas que se repetem, dando ao analista a possibilidade de explicá-la pela lógica formal;

2- O que garante a unicidade dos signos linguísticos e sua identidade são os elementos percebidos nos fluxos de fala que se repetem de maneira sempre igual, marcando sua estabilidade em todos os falantes: a fonética, a gramática e o léxico, que integram o sistema já constituído e que o indivíduo recebe da comunidade linguística. Nessa perspectiva, as mudanças que ocorrem no interior desse sistema não são obras da criação realizada na consciência individual, mas pela incorporação ao sistema linguístico de elementos da fala que passaram a ser de domínio do grupo social. O que é individual não pode ser ciência, mas, sim, as normas estabelecidas socialmente. As reflexões realizadas nesse sentido não envolvem o sujeito, nem a história, mas, a língua em si mesma. Não interessam, nesse espaço de análise, os fatores contextuais da língua. Estudam-se e tiram-se conclusões da língua em comparação consigo própria;

3- Essa síntese exprime o ponto alto do positivismo, fruto da doutrina racionalista, que sustenta a primazia da razão em relação ao sentimento, à vontade. Essa linha de pensamento determinou a visão da ciência Linguística como as combinações do sistema que são sempre neutras e equivalem por si mesmas. É por isso que Saussure, em sua concepção estruturalista, defende a existência de uma relação cultural (e não natural) entre os constituintes do signo linguístico: significante e significado. Sendo esse vínculo de caráter artificial, existem as condições necessárias para a suposta neutralidade do signo;

4- O falante está sempre condicionado a um sistema de signos linguísticos

determinado socialmente. Seus atos individuais de fala levam a variações no uso da língua por um processo irracional, porém, o indivíduo não consegue fugir às normas de funcionamento próprias do sistema que determinam a estrutura dessa fala.

Para imprimir sua rejeição a essa forma de orientação do pensamento linguístico, o Círculo de Bakhtin denominou a proposição saussureana de objetivismo abstrato.

A ciência Linguística postulada por Saussure gerou um paradigma científico denominado estruturalismo que designa a ênfase no código e a desconsideração dos aspectos históricos e sociais em que a língua se realiza, estendendo-se para todas as ciências sociais. Cumpre destacar que, naquele momento, a objetividade era um fator imprescindível para qualquer conhecimento que se pretendesse científico. Assim, os postulados do Curso de Linguística Geral atendem à premissa de propor uma ciência que contemplasse o seu objeto, a língua, totalmente desvinculada das condições materiais de existência de seus usuários. Por isso, objetiva e abstrata. A esse respeito, ao criticar a Ciência Moderna, Santos destaca as profundas marcas das ciências naturais, principalmente a matemática, nessa concepção de ciências e conhecimento:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (SANTOS, *Online*, 1988, p. 56).

Portanto, marcada pelos ideais de neutralidade e objetividade e pelo desejo de quantificação da ciência moderna, a Linguística saussureana e pós-saussureana reduziu a língua a um instrumento de comunicação, totalmente desvinculada das práticas sociais, que, enquanto código, permite a troca de informações entre um emissor e um receptor, em uma relação fria e neutra. Entre os teóricos que deram continuidade aos estudos de Saussure destaca-se Roman Jakobson, cujas proposições sustentam a corrente denominada Funcionalista ou Estruturalismo Funcional (PAVEAU & SARFATI, 2006). Em sua obra *Essais de Linguistique General*, publicado em 1963, estão definidas as consagradas “funções da linguagem”, em torno das quais centrou-se o ensino de língua materna nas décadas de 70 e 80 do século XX, que passou a denominar-se disciplina de Língua Portuguesa como sendo

“Comunicação e Expressão”.

Conforme foi possível destacar nessas discussões, ao tomar como referência os estudiosos que lhe precederam, e até mesmo eram seus contemporâneos, cujas proposições culminaram nas duas orientações do pensamento filosófico-linguístico já caracterizadas, Bakhtin/Volochinov (1992) desenvolve um processo de questionamento e aprofundamento desses pressupostos como forma de construir uma resposta adequada para as suas inquietações a respeito do fenômeno da linguagem, que orientariam as discussões do Círculo de Bakhtin. Ao perseguir essas indagações, os teóricos apresentam cinco proposições:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é um paradoxo. (p. 127). [grifos do autor] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 127)

A partir dos princípios expostos pelo Círculo de Bakhtin, depreende-se que:

a) A língua só pode ser concebida como objeto estático, enquanto elemento de estudos científicos: o falante não se preocupa com a mera forma da língua quando se utiliza dela. Ele tem algo a dizer a alguém, em um dado contexto e é isso que dirige sua fala. Ao se posicionar nessa perspectiva, os estudiosos reforçam sua crítica ao objetivismo abstrato, no qual estão incluídas as teorias saussurianas, quando propõem que a essência constitutiva da linguagem tem como elemento principal a língua enquanto sistema estático exterior ao falante. É possível considerar a importância dessas abstrações enquanto gesto inaugural da ciência linguística, conforme já mencionamos. Porém, os teóricos russos recordam que é só nesse momento

artificial que a língua assume aparência estabilizada. Nas situações reais, isto é, na produção dos enunciados concretos, o sistema é afetado pelas necessidades reais dos falantes, pelas relações interlocutivas construídas entre eles, de modo que, a partir da estrutura, produzem-se novos elos na cadeia da comunicação verbal, que rompem a imanência do sistema;

b) A evolução linguística se faz por força da interação entre os falantes: é nas trocas verbais que as subjetividades são postas em contato. Os sujeitos envolvidos nesse processo dialógico são marcados pela situação e pelos contextos de comunicação determinados pelas relações sociais estabelecidas entre esses falantes. Concomitante a isso, faz-se necessário atentar para o fato de que essas relações sociais têm caráter de dinamicidade e mobilizam o processo de evolução da língua. Isso quer dizer que a prática da interação verbal exige o desenvolvimento de estratégias de uso da língua face aos objetivos do falante que estão em constante transformação, por força do contexto. Todo esse movimento dialético afeta o sistema linguístico, provocando o surgimento de novas formas linguísticas, colocando algumas em desuso, ressignificando elementos anteriormente utilizados. Diante disso, a própria concepção desse objeto ganha novas dimensões, influenciando o próprio modo de fazer da linguística, pois a “Linguística da língua” proposta por Saussure, cujos estudos centravam-se no sistema linguístico, não tem condições de explicar o complexo fenômeno da interação verbal, visto que, a cada enunciação, os signos da língua são redimensionados, ressignificados, por força do contexto extraverbal em que os falantes estão mergulhados;

c) As relações sociais determinam a evolução linguística: os falantes da língua estão envolvidos num contexto social mais amplo que é marcado por relações assimétricas, que não são sempre idênticas a si mesmas, mas que evoluem, ampliam-se, reconfiguram-se, provocando alterações no sistema linguístico que também é instrumento mediador dessas relações e, por isso, profundamente marcado por sua complexidade. Isto significa que o contexto extraverbal determina posições sociais a serem ocupadas pelos indivíduos que tomam parte na enunciação. Esses lugares são afetados pelos jogos de interesse que permeiam a sociedade e se encontram singularizados nas intenções de cada um dos participantes de determinada relação interlocutiva. A partir das expectativas reciprocamente construídas e dos objetivos que pretendem atingir naquela situação concreta de interação verbal, os falantes lançam mão dos elementos do sistema linguístico e, ao buscar adequá-los às necessidades do contexto enunciativo, acabam por produzir alterações no sistema, por meio de maneiras inusitadas de uso desse código, que acabam sendo compartilhadas pelo grupo social a que

pertence o falante, provocando, por isso, a evolução linguística;

d) A criatividade da língua também é socialmente determinada: esse poder criador do falante sobre a língua não deve ser entendido como expressão individual, fruto de um dom ou inspiração ou de um movimento fisiológico, como poderiam querer supor os adeptos do subjetivismo individualista; mas, sim, como uma necessidade social imposta pelo processo da interação verbal no qual o contexto e os objetivos do falante, suas relações com o interlocutor lhe obrigam a agir criativamente sobre o sistema mesmo quando sua intenção é produzir uma obra literária, na qual a primazia da estética parece apagar as marcas das relações sociais que são inerentes a qualquer processo interlocutivo;

e) A enunciação se estrutura a partir das relações sociais: no processo de trocas verbais entre os falantes, os diversos dizeres vão se configurando e reconfigurando por força do espaço social por eles compartilhados. Isso tem relação estreita com a intenção dos enunciadores, com as imagens recíprocas que guardam entre si e com as condições sociais constitutivas dessa interação. Estes elementos não são sempre os mesmos, eles vão se alterando ao longo do processo interativo, à medida em que as palavras vão sendo trocadas e os sentidos vão se constituindo.

A partir dessa exposição, é possível afirmar que a língua só é um sistema estático enquanto abstração científica, porém, as diversas práticas sociais decorrentes de seu uso a tornam um organismo vivo, dinamizado nas relações sociais concretas e não individual.

Esse caráter de dinamicidade da língua pressupõe uma atitude de criatividade. Porém, isso não pode ser compreendido como algo espontâneo, próprio dos falantes. É marcado por uma “necessidade de funcionamento livre” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 127), por meio de enunciações que só se efetivam entre os usuários, nos diversos campos da atividade humana, por força das relações sociais entre eles estabelecidas.

Portanto, nas palavras dos autores:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a unidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.123).

Por isso, retomando as perguntas formuladas inicialmente, que derivam das inquietações do próprio Círculo de Bakhtin, pode-se afirmar que a essência da língua não

consiste nas vontades ou atos individuais, nem nas abstrações de um sistema exterior ao falante, mas, no funcionamento das relações sociais das quais a língua é instrumento. Isso implica no fato de que a língua não pode ser estudada e ensinada sem que se leve em conta o seu vínculo indissociável com a complexa realidade histórico-social da qual emergem os enunciados.

2.2 FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM INTERACIONISTA

Ao assumir como base teórica de sustentação desse trabalho os pressupostos enunciativos de linguagem produzidos pelo Círculo de Bakhtin, ao longo de suas pesquisas, considera-se importante apresentar, nesta seção, alguns termos e conceitos próprios dessa teoria linguística, que estão presentes no texto das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa: dialogismo; interação verbal; enunciação; gênero do discurso; atitude responsiva; discurso.

2.2.1 Dialogismo

Quando se considera a língua como um fenômeno social de interação humana, há que se levar em conta também o fato de que sua realização se dá por meio de relações interlocutivas. Nesse processo, o diálogo, entendido como toda forma de manifestação verbal, é uma das molas propulsoras da corrente ininterrupta da comunicação verbal e se assegura pelo fato de que todo ato constitutivo dessa ação comunicativa, seja oral ou escrito, tem, em sua origem, o propósito de ser apreendido de maneira ativa. Essa realidade é coadunada pelas reflexões de Castro:

O diálogo, por sua vez, se fundamenta em três aspectos básicos indissociáveis. Todo diálogo se caracteriza por um momento gerador de respostas (a neutralidade do ouvinte ou do leitor diante de um enunciado não existe), por marcar o fechamento (a conclusão) textual, individual dos autores envolvidos no processo de interação e ainda por possibilitar o intercâmbio (a troca) de propriedade da palavra desses autores. (1993, p. 44).

O comportamento ativo dos sujeitos envolvidos nos atos de fala, compreendidos aqui, não como reações do sujeito psicológico, mas, como ação do sujeito social, marcado pelas ideologias construídas nas relações estabelecidas nos modos de produção da existência

específica daquela esfera social de onde fala, constitui-se como as respostas conferidas aos enunciados nesse processo dialógico, atitude responsiva. Os comentários carregados de ideologias, a contra-palavra do interlocutor, são algumas manifestações daquilo que Bakhtin/Volochinov (1992) caracteriza como o princípio fundamental da teoria de linguagem proposta, ou seja, o dialogismo.

A partir das críticas às duas orientações filosóficas do pensamento linguístico, o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, o Círculo afirma que a essência da linguagem não consiste nem no interior do sujeito, isolado do mundo, nem no sistema abstrato da língua fora do falante, mas, no fenômeno da interação social verbal. Dessa forma, confere-se à linguagem uma natureza dialógica, elemento que a torna viva e em evolução histórica.

Esse caráter dialógico que se constitui pela interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem, onde, ao mesmo tempo, nesse processo interlocutivo, os sujeitos se constituem. A isso corresponde compreender que o homem é um ser de relações e se liga uns aos outros no espaço da linguagem, “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113).

Essa natureza dialógica da linguagem é dinamizada em dois aspectos: pela interação entre interlocutores e pelas relações entre enunciados no interior do discurso, pois essa inter-relação é a condição de seu sentido.

No que se refere ao primeiro aspecto, o dialogismo se constitui como resultado da interação verbal estabelecida entre o locutor e seu interlocutor, por meio da linguagem. Ao considerar que os sujeitos que se constituem nesse processo dialógico são históricos e ideológicos, portanto, vozes sociais que se confrontam, pode-se afirmar que a língua não é neutra, mas imbuída dos choques e contradições da própria sociedade.

Assim, toda palavra carrega consigo a perspectiva dialógica com outras vozes que ganham força e vida significativa na situação e no contexto de sua realização. A palavra está sempre vinculada à palavra do outro, ou seja, é necessária apreensão da palavra do outro para que a do enunciatador possa ser enunciada e produza sentido.

A palavra dirige-se a um interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social [...] Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, P. 112).

Portanto, desconsiderar o caráter dialógico da língua significa anular sua ligação existente com a vida. É confundi-la com qualquer outro instrumento limitadamente mecânico, desvinculado de sua natureza propulsora do desenvolvimento da consciência humana.

Ainda com relação ao sujeito social que veicula em seus discursos, não a expressão do seu pensamento individual, mas vozes sociais que se relacionam reciprocamente, respondem-se, interpelam-se, pode-se refletir sobre as contribuições de Bakhtin, quando em seus estudos se dedicou a análise dos processos de formação do “eu” e percebeu três categorias: o “eu para mim” (a imagem que faço de mim); o “eu para o outro”, (a imagem que o outro faz de mim) e o “outro para mim” (a imagem que faço do outro), (BAKHTIN, 2003, p.43-44). Por meio desses três aspectos constitutivos do “eu” é que se afirma a natureza social do sujeito que diz o mundo envolto nessas percepções que vão definindo os efeitos de sentidos inerentes aos discursos.

O outro aspecto da natureza dialógica da linguagem diz respeito à interação pela relação entre enunciados no interior do discurso. O texto é formado por uma trama discursiva de relações com outros textos pertencentes a cadeia ininterrupta da comunicação verbal. O discurso necessita de outros discursos que os sustentem, uma vez que o diálogo é condição da linguagem e do discurso em uma perspectiva enunciativa.

Essa caracterização nos leva a afirmar que, sem esse elemento, não se poderia constituir nenhuma das realidades de que foram tratadas até aqui e não haveria razão para se estudar ou ensinar uma língua.

Como se percebe, por ser o dialogismo um princípio fundamental da teoria bakhtiniana, torna-se impossível esgotá-lo em uma única seção, ou compreendê-lo fora do conjunto dos elementos que constituem essa base teórica. Por isso, ele permeia toda a discussão dos demais conceitos abordados neste trabalho.

2.2.2 Interação verbal

A essência interlocutiva das práticas sociais realizadas pela língua, na perspectiva interacionista, que se dá entre sujeitos histórico e socialmente constituídos, implica à necessidade de compreender como se realiza esse processo. Busca-se respaldo para esse intento em Bakhtin/Volochinov (1992, p.113), quando propõem que: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor”. Diante dessa profícua metáfora utilizada para explicar

o caráter dialógico da linguagem, pode-se vislumbrar suas implicações nesse aporte teórico. A primeira delas seria o fato de que a palavra, quando proferida, deixa de ser propriedade exclusiva do locutor, pois seu sentido é determinado pela ação do outro. Uma outra implicação corresponde ao fato de que se a palavra é, desde o princípio, endereçada ao outro, ela só se realiza sobre o suporte desse outro. Tal fato exige que o locutor realize um processo ativo e contínuo de reestruturação de seu dizer em busca da adesão do outro ao jogo enunciativo que se procura estabelecer.

Nessa perspectiva, o próprio vocábulo “palavra” carece de uma ressignificação. A complexidade de compreensão da propriedade da palavra reside numa diferenciação entre duas formas de tratamento deste objeto. Por um lado, é possível pensá-la enquanto ato fisiológico de materialização do som, ou sinais gráficos, de outro, sua materialização, enquanto signo. Com relação a essa acepção, criticando ainda a definição estruturalista que considerou os sinais como a base da compreensão da linguagem, os teóricos asseveram: “Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico [...]. O elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 94).

Isso significa ponderar que o sinal não produz jogo enunciativo, pois não propicia a compreensão ativa. Isto é, não é portador de sentidos, por si só, que possam produzir o engajamento do interlocutor em relação aos objetivos do falante, exatamente porque relegam a participação do destinatário somente à decodificação passiva. A esse respeito, algumas proposições tornam-se fundamentais:

“O signo é decodificado e só o sinal é identificado”. [...] “O sinal não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada”. (1992, p. 93).

“[...] a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 94).

As atividades com signos não são, portanto, atos isolados, fruto da mera individualidade humana: Bakhtin/Volochinov propõem que os signos tomam corpo sob a forma de enunciados: “[...] a própria realização desse signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. [...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e por assim dizer, a partir do seu próprio

interior, a estrutura da enunciação. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113).

A interação verbal, enquanto prática social, envolve a troca de palavras, isto é, signos sociais. Essas trocas estão intimamente relacionadas com o contexto, que pode ser desdobrado em dois elementos complementares: a situação social mais imediata e o meio social mais amplo. O primeiro elemento pode ser entendido como o contexto mais próximo dos sujeitos, ou seja, quem são eles, como se percebem a si mesmos e aos outros, que relação social específica se estabelece ente eles e o espaço físico e cultural em que a enunciação está ocorrendo e as suas relações com a própria língua, bem como as intenções que os levaram ao jogo enunciativo. O outro diz respeito à determinação da enunciação pela organização social mais ampla que está ligada a estrutura social, histórico, política, econômica e cultural da qual derivam as normas implícitas e explícitas do regime de funcionamento das relações estabelecidas pelos indivíduos em sociedade.

Compreendidos estes conceitos constitutivos da concepção interacionista de linguagem, considera-se pertinente abordar aqui outros termos próprios desta teoria e que estão presentes no texto da DCE - PR de Língua Portuguesa, o enunciado e a enunciação.

2.2.3 Enunciado e enunciação

Ao definir a língua como fenômeno social da interação verbal, o Círculo de Bakhtin afirma sua realização através da enunciação e explica este conceito como as unidades reais da cadeia verbal que só se realizam no curso da enunciação e são determinadas pelos pontos de contato com o meio extra verbal. A esse respeito, destaca-se que: “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113) [grifo do autor].

Nessa perspectiva, falar em cadeia significa afirmar que os enunciados não são produções isoladas, mas elos de uma grande corrente formada por outros dizeres que o antecedem e também por enunciados futuros que o sucedem. Cumpre destacar novamente que estes dizeres não são formados apenas pelos elementos do sistema linguístico, mas por sua necessária exposição aos fatores contextuais que lhe permitem assumir o caráter sócio, sem o qual lhe seria possível ocupar a posição de elo na cadeia de que temos tratado.

Assim, segundo a proposta teórica do Círculo de Bakhtin, o processo enunciativo se ancora em outros dizeres que o antecederam e desencadeiam outros que o apóiam, questionam ou discordam, formando um elo da cadeia dos atos de fala, isto é, “A enunciação realizada é

como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 125), que se realiza em uma expressão exterior determinada pela situação e por seu auditório. Reafirma-se, desse modo, a natureza social da enunciação que é caracterizada pela alternância dos sujeitos participantes desse jogo, formando os elos constituídos nas relações dialógicas. Isso significa insistir que os limites dos enunciados concretos são determinados pela transferência da palavra ao outro participante da troca verbal, ou seja, a cada vez que o sujeito assume a palavra, um novo elo começa a ser construído e adicionado à corrente ininterrupta da comunicação verbal.

Tais relações acabam por reconfigurar os usos que esses sujeitos fazem da língua, propiciando o surgimento de novas formas, deslocando algumas outras, o que faz com que os elos dessa cadeia não sejam sempre idênticos, mas tragam as marcas da enunciação que os produziu.

Não se pode, portanto, pensar em enunciação sem levar em conta duas de suas marcas fundamentais: o diálogo e, por isso, a possibilidade de resposta, o que faz dos enunciados produzidos nesse processo, ao mesmo tempo, repetíveis e únicos. Repetíveis enquanto unidades linguísticas estruturadas a partir dos elementos do sistema e únicos porque a cada nova enunciação esses signos são dotadas de um nova significação que se atrela inevitavelmente à situação extra-linguística que os produziu. Por isso, pensar no caráter dialógico da enunciação, implica considerar alguns aspectos dos quais passa-se a tratar.

Primeiramente, é preciso considerar que a língua, enquanto instrumento de interação verbal, origina-se nas relações sociais e sua realidade não está na forma estática de sua apresentação. Essa maneira sincrônica e estabilizada de perceber a língua é apenas uma abstração, uma ilusão momentânea que se manifesta na consciência subjetiva do falante. Na verdade, para que a língua possa constituir-se é necessário o deslocamento temporal e físico, mergulhando-a em contextos históricos e sociais que lhe conferem os efeitos de sentidos efetivados nas trocas verbais.

Esse jogo dialógico pressupõe que, no ato enunciativo, várias vozes se entrecruzam, portanto, a enunciação, por ser inegavelmente marcada pelo diálogo, pressupõe respostas. Os enunciados, enquanto elos da cadeia discursiva, são reações a outros que o antecederam e suscitam novas respostas. Se não for assim, não é um enunciado, talvez, um esquema artificial, ou objeto material, sem vida, isto é, um conjunto de elementos linguísticos articulados, porém, não expostos ao calor da enunciação, na qual os sentidos são negociados e as relações sociais consolidadas.

Em função do fato de que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados,

orais ou escritos, isso implica aceitar que, por ser o enunciado emoldurado pela alternância de locutores, somente em situações em que se efetivem trocas verbais entre sujeitos sociais e historicamente situados, se pode dizer que de fato a língua esteja sendo plenamente realizada. Dessa forma, a vida passa a integrar a língua através de enunciados concretos, visto que as práticas sociais que envolvem os falantes e suas condições existenciais são instrumentalizadas pela língua. Assim, ao servir para a formulação de enunciados concretos, os elementos do sistema são redimensionados e atrelam-se às especificidades enunciativas daquela prática de interação verbal.

Outro aspecto a considerar é que, todo enunciado, em qualquer campo da comunicação discursiva, traz marcas da individualidade do falante. No processo enunciativo, a língua não se apresenta de forma imune ao usuário que dela lança mão. Ao contrário, quando assume a palavra, o indivíduo, imerso na teia das relações sociais, esforça-se por conferir aos elementos do sistema linguístico às marcas de sua individualidade que se manifestam na seleção lexical, na organização sintática, na estruturação do fluxo enunciativo e interfere, sobretudo, nos sentidos que ali se instauram de forma única e irrepetível ao serem expostos ao interlocutor e a força das circunstâncias em que o enunciado está sendo construído. Esse fato permite afirmar que as experiências vivenciais do locutor, seu conhecimento acadêmico e as especificidades daquela enunciação afetam os componentes do sistema, aparentemente neutros e estáveis, conferindo ao enunciado concretude e tornando-o único. Por conseguinte, nem todos eles refletem essa individualidade em grau absoluto. A esse respeito pode-se destacar o caso dos gêneros da esfera literária (aqui, o estilo individual é um de seus principais objetivos), a notícia de jornal (em que se espera a manutenção da objetividade e da imparcialidade).

Outro desdobramento desse pressuposto é que no enunciado a língua se materializa na forma individual. Isso significa que não há como considerar que o indivíduo tenha se apropriado da língua que o identifica com determinado grupo social, sem que, para isso, tenha se utilizado dela para produzir enunciados. Desse modo, enquanto fruto da intenção e da criatividade do sujeito, o enunciado constitui-se em uma manifestação individual da língua, porém, desde a sua formulação, e nos sentidos que irá produzir na interação com o outro, não tem como desvincular-se do conjunto das condições sociais de que emerge. Não há, portanto, relação individual do sujeito com a língua sem que ele se aproprie dela com a finalidade de produzir enunciados exigidos nas práticas sociais em que toma parte. A língua de todos passa a ser língua individual, aquela a qual se possa designar minha língua, quando mergulhada na especificidade de uma prática enunciativa em que o objetivo maior é o de provocar no outro,

usuário dessa mesma língua de todos e sua, uma reação.

Por força do caráter social da enunciação, os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. A história da sociedade e a história da língua são realimentadas a cada nova enunciação, porque, por meio dessa prática social, novos elos são acrescentados à corrente da história da humanidade e da história da linguagem. Esses elos se fundem para formar a cadeia ininterrupta da comunicação verbal que são, de certa forma, resultado da interlocução entre linguagem e história. Em resumo, a história da sociedade se construiu sobre a mediação da linguagem que ao intermediar essas práticas sociais foi também se reconfigurando em um processo contínuo de reformulação desencadeado por cada enunciação.

Por fim, os elementos até aqui ressaltados, conduzem a afirmação de que a enunciação, enquanto prática social, instaura um espaço compartilhado entre os interlocutores da interação verbal pelo qual circulam os sentidos cuja materialidade linguística e social se manifesta nos enunciados concretos que aí se configuram. Estes, por sua vez, estão imersos na realidade mais ampla das relações dialógicas profundamente interdependentes daqueles elos que lhes precederam na corrente ininterrupta da comunicação verbal e daqueles que lhes sucederão.

2.2.4 Gêneros do discurso

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003), são tipos relativamente estáveis de enunciados que são criados e dinamizados nas diferentes esferas sociais. Para se compreender a gênese e o modo de existência dos gêneros de discurso, pode-se desenvolver o seguinte raciocínio: os campos da atividade humana são multiformes (familiar, religioso, educacional, jurídico, político etc.) e possuem condições e finalidades sociais específicas (nascem das necessidades dos indivíduos inseridos em um meio social), ao mesmo tempo em que estão ligados à língua (sem a qual não se materializam). Em outras palavras: as relações estabelecidas e constitutivas desses sujeitos são mediadas pela linguagem que toma corpo em forma de enunciados, os quais refletem as condições específicas e as finalidades do campo da atividade humana. Estas, por sua vez, vão determinar os conteúdos e os estilos de linguagem que se apresentam por meio de uma construção estrutural própria. Essa tríade – conteúdo, estilo e construção composicional forma os gêneros do discurso. Ou seja, sendo a enunciação determinada pelas relações sociais que envolvem os sujeitos falantes e a língua, as esferas sociais diferentes exigem a produção de enunciados específicos que mantêm entre si traços

comuns quanto ao conteúdo, estilo e forma, fatores que se estabilizam relativamente e se entrelaçam nos chamados gêneros do discurso.

Tratar do conteúdo temático implica pensar que para todo ato de fala, para toda troca verbal, no processo social da interação, corresponde necessariamente um conteúdo, pois a origem da enunciação está no fato de que, em uma situação social específica e envolvido em um meio social mais amplo, alguém, movido por uma necessidade real de comunicação, tem algo a dizer, reclamar, solicitar, propor para outrem e espera desse uma resposta. Com vistas a esta resposta o falante vai organizar esse conteúdo. Ao mesmo tempo, a sua percepção leva aquele a quem é dirigido o conteúdo a organizar a reação discursiva.

A necessidade social de enunciar um determinado tema, emoldurado pela realidade sócio-cultural que envolve o locutor e seu interlocutor, faz com que um mesmo conteúdo seja formulado de maneiras diferentes. Soma-se a essas circunstâncias as características individuais do falante em sua relação com a língua e com o seu auditório. Essas marcas de individualidade que envolvem não só as questões sociais, mas também, as afetivas e vivenciais do falante determinam as escolhas de ordem lexical, sintática e semântica que caracterizam a multiplicidade de estilos entre os enunciados produzidos por diferentes falantes em variadas circunstâncias.

A partir do conteúdo a ser veiculado e de suas escolhas estilísticas, com a finalidade de cumprir seu empreendimento enunciativo, o falante tem a necessidade de se apropriar de uma construção composicional cujo uso social já é consagrado para o atendimento daquelas circunstâncias, em consonância com o ato enunciativo que está sendo desenvolvido. Se por um lado isso evita a necessidade de que se crie a estrutura do texto a cada enunciação, por outro, não implica na condenação irreversível do falante à reprodução de formas fixas e imutáveis de organização textual. Ao contrário, o conteúdo e o estilo definidos vão remodelando essas estruturas às necessidades específicas do enunciadador. Esse fato provoca e reconfiguração dos gêneros existentes e o surgimento dos novos gêneros.

Cumprir insistir que os três elementos caracterizadores dos gêneros do discurso: conteúdo temático, estilo e construção composicional, não se relacionam de maneira linear e estanque, mas são dialeticamente interdependentes, de modo que, qualquer variação de um deles afeta reciprocamente os demais, o que evidencia o caráter dinâmico e vivo da interação verbal, a verdadeira substância da língua, segundo Bakhtin/Volochinov (1992).

Por considerar que os gêneros do discurso são definidos como enunciados concretos, cabe destacar que Bakhtin (2003) compreende tais enunciados como a unidade real da comunicação verbal, isto é, toda situação real de comunicação se dá a partir dos enunciados

trocados entre os locutores:

A alternância dos sujeitos do discurso que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a eles vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 279-280).

Ao levar em consideração ainda a questão dos gêneros, faz-se necessário insistir que eles são complexos e variados porque têm relação com os objetivos enunciativos do locutor e com seu desejo de engajar o interlocutor no jogo enunciativo que se está construindo. Assim, o gênero discursivo envolve a necessidade incondicional de uma manifestação do ouvinte.

Esse fato permite fazer referência a outro conceito presente no texto da DCE-PR cuja importância é fundamental no âmbito da teoria bakhtiniana: atitude responsiva.

2.3.5 Atitude responsiva

Parte-se da consideração da relação necessária entre os parceiros participantes da comunicação discursiva, para discutir a responsividade no discurso. A essência interlocutiva da linguagem sugere ação dos sujeitos que a realizam. Nesse sentido, tanto o falante quanto o ouvinte exercem papel ativo nessa cadeia de relações dialógicas. Ao falante compete, a partir de seus objetivos e intenções, planejar o seu dizer, considerando o interlocutor a quem a palavra se destina, o contexto interlocutivo e as possibilidades que o sistema linguístico lhe oferece. Já ao ouvinte, cabe compreender ativamente o enunciado e, percebendo as intenções do locutor, levando em conta a relação social entre eles estabelecida, oferecer-lhe uma resposta que nem sempre é aquela desejada pelo locutor. Nessa arena dialógica, é que a língua evolui e novos elos da cadeia vão se formando, permitindo a interação verbal social.

Dessa forma, com base em Bakhtin (2003), existem graus diferentes de ativismo nas respostas oferecidas pelo interlocutor:

- atitude responsiva imediata: caracteriza-se pela resposta imediata do ouvinte ao enunciado do locutor com o qual concorda, discorda, refuta, ironiza;
- atitude responsiva silenciosa: refere-se a um comportamento de obediência e concordância do destinatário ao enunciado que lhe foi endereçado, isto ocorre principalmente em situações de discurso autoritário dos quais se espera o cumprimento sem ressalvas, inclui-se, também, aí, todas as situações em que a resposta caracteriza-se pela reprodução irrefletida das ideias do enunciado de origem;

- atitude responsiva ativa de efeito retardado: corresponde a uma manifestação ativa do sujeito à palavra que lhe foi dirigida, porém, a resposta não se dá imediatamente, mas, em um determinado intervalo de tempo. Essa atitude é característica do processo de interação que envolve gêneros discursivos que, por sua estrutura, conteúdo ou estilo, em determinadas instâncias sociais, não possibilitam ou permitem a manifestação imediata do interlocutor, como, por exemplo, os gêneros escritos da esfera acadêmica.

Cabe ressaltar que essas atitudes nem sempre se dão de forma verbalizada, podem envolver a reorganização dos elementos psicológicos do indivíduo ou refletir-se em seu comportamento. Há, portanto, sempre responsividade.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), o elemento desencadeador desse papel ativo do sujeito ouvinte na comunicação discursiva é a compreensão, atitude que vai se formando ao longo do processo de audição e se atualiza no processo de formulação e aferição da resposta ao enunciado do locutor. A esse respeito, o teórico afirma que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva. Nas palavras do autor: “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa, simultaneamente, em relação ao discurso, uma posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Nessa perspectiva, as diferentes práticas sociais de uso da linguagem, estabelecidas nas diferentes esferas da atividade humana, configuram as formas e os tempos de manifestação dessa atitude responsiva, que podem se realizar imediatamente, como no caso da resposta a uma ordem militar ou a um comando, em exemplos empregados por Bakhtin (2003), ou pode se configurar como uma compreensão responsiva silenciosa, ou de efeito retardado. Ou seja, depois de um tempo de sedimentação do discurso alheio, manifesta-se em forma verbal ou de comportamento.

Ao reafirmar o papel ativo do locutor nessa relação, Bakhtin apregoa que: “O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva que, apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Podemos compreender isso, apoiados nas teorias bakhtinianas, quando situa nos limites da cadeia enunciativa a alternância dos sujeitos enunciadorees. Assim, “Todo falante é por si um respondente em maior ou menor grau, porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

2.2.6 Discurso

Este último conceito, a cuja abordagem se propõe, situa-se no entremeio, isto é, no entrecruzamento dos aspectos até aqui apresentados que balizam a concepção enunciativa de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin. Trata-se, igualmente, de um conceito altamente relevante para as reflexões almejadas por esta pesquisa, visto que o “discurso enquanto prática social” é assumido como conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa nos documentos curriculares para as escolas públicas paranaenses.

Por se tratar de um conceito de natureza iminentemente prática que só se efetiva nas diversas relações sociais, o discurso possui um caráter totalmente dinâmico, cuja complexidade escapa ao engessamento das discussões didáticas e acadêmicas. Desse modo, as características que procuraremos levantar ligam-se a outros aspectos já abordados nesse trabalho, sem os quais poderíamos incorrer no perigo de transformar o discurso, que é ebulição, em “lava fria”.

Isso nos remete à própria concepção bakhtiniana de discurso, segundo a qual no espaço da enunciação, os interlocutores criam sentidos delimitados pelo contexto social e pela situação comunicativa em que estão imersos.

Em função disso, é preciso destacar que a atividade discursiva é parte indissociável da natureza da linguagem e está diretamente vinculada à prática da interação verbal que se serve da palavra-sígnio para estabelecer relações sociais entre interlocutores. Nesse processo, desde o princípio, evidencia-se o papel do outro, isto é, aquele a quem o dizer é endereçado e em função de quem o discurso é estruturado. O espaço discursivo é, então, espaço de compartilhamento de sentidos, que só se estabelecem no contato da língua com o contexto verbal e extra-verbal. Além disso, é também local primordial da produção de respostas, na medida em que todo falante é um respondente de práticas discursivas que lhe antecederam e busca igualmente no seu interlocutor novas respostas, alimentando assim a cadeia ininterrupta da comunicação verbal. Este espaço é também espaço da língua, sem a qual nenhum discurso pode se efetivar. Contudo, o sistema linguístico é extrapolado pelo acontecimento enunciativo, que, em sua dinamicidade, rompe com algumas estruturas e faz surgirem outras antes nunca pensadas, porém necessárias para o alcance dos objetivos pretendidos na relação com o outro.

Esse espaço discursivo que envolve os interlocutores, o contexto e a língua e no qual as respostas são continuamente produzidas, não é constantemente marcado pela harmonia e pela concordância entre os participantes da enunciação, visto que a relação interlocutiva que

se dá em condições sociais reais é necessariamente marcada pela contradição, pela discordância e pela busca da interpelação do outro em função dos próprios interesses. Por estar associado à natureza dialógica da linguagem, o discurso se constitui no entrecruzamentos de vozes advindas de outras práticas sociais, visto que em sua trama fazem-se presentes elementos ditos anteriormente em outras práticas e que nele emergem refletindo ou refratando sentidos socialmente construídos.

Por situar-se em meio ao entrelaçamento dos aspectos teóricos que integram a concepção de linguagem já mencionada, a abordagem do discurso perpassa uma série de aspectos já discutidos nesta seção teórica de modo que procuraremos abordá-lo, evitando a repetição exaustiva de conceitos aos quais já se tinha referido. Embora isso não seja tarefa das mais fáceis.

2.3 SÍNTESE DOS CONCEITOS BAKHTINIANOS

Apresenta-se um quadro sinótico que organiza os conceitos expostos referentes à teoria enunciativa de Bakhtin, que balizam a análise que se almeja desenvolver sobre a Diretriz Curricular Estadual de Língua Portuguesa – DCE-PR/2008, exposto na página a seguir:

Quadro 2 – Pressupostos enunciativos de linguagem

DIALOGISMO	Constitui-se no caráter essencial da interação verbal. É o princípio fundador da linguagem. Apresenta-se como elemento de constituição dos sujeitos do discurso. Realiza-se por meio de dois aspectos: pela interação entre interlocutores e pela relação entre os enunciados no interior do discurso.
INTERAÇÃO VERBAL	É a verdadeira essência da língua. Possui natureza dialógica, realiza-se por meio de palavras que são direcionadas ao outro e se orientam na busca por sua contrapalavra (jogo enunciativo). Realiza-se por meio de palavras-signo. Produz-se no processo de enunciação.
ENUNCIADO	Constitui as unidades reais (elos) da cadeia ininterrupta da comunicação verbal, isto é, os enunciados concretos. São reações a outros enunciados que o antecederam e suscitam novas respostas; trazem as marcas da enunciação que os produziu. Permitem integrar a língua à vida; nele a língua se materializa de forma individual.
ENUNCIÇÃO	É determinada pelos pontos de contato com o meio extra-verbal. Apresenta natureza social. Envolve o diálogo entre os interlocutores e o contexto sócio-histórico em que está imerso. Tem caráter irrepetível. É marcada pelo diálogo e pela possibilidade de resposta. É instrumentalizada pela língua.
GÊNEROS DO DISCURSO	São tipos relativamente estáveis de enunciados concretos resultantes das enunciações que ocorrem nas diversas esferas da atividade humana. Caracterizam-se por seu conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional.
ATITUDE RESPONSIVA	É decorrência do papel ativo dos interlocutores na enunciação. O locutor, no ato enunciativo, busca e espera a resposta para o seu enunciado. Manifesta-se em graus diferentes de ativismo. Geram-se a partir da compreensão ativa dos enunciados concretos.
DISCURSO	É delimitado pelo contexto social e pela situação comunicativa. Organiza o espaço de sentidos em que a palavra-signo é sempre determinada em função do outro com vistas à obtenção de uma resposta. Constrói relações intertextuais por meio dos processos de reflexão ou refração de outros dizeres.

CAPÍTULO III

CONCEITOS BAKHTINIANOS NAS VERSÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para discussão dos conceitos apresentados em cada versão sistematizada durante o processo de produção das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa DCE-LP, elabora-se um quadro sinótico, a partir do qual é tomada como parâmetro as definições elencadas na versão de 2008 e, como referência, a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, discutida no Capítulo II.

Inicialmente, aborda-se o quadro de forma fragmentada, focando a análise em cada conceito separadamente. Ao final da seção, apresenta-se a totalidade do quadro, com vistas à compreensão global pelo leitor dos conceitos enunciativos apresentados pelas DCE-LP, a saber: língua/linguagem (interação verbal); palavra; enunciação; texto; enunciado; gêneros discursivos; dialogismo e discurso.

Estes quadros apresentam a comparação dos conceitos tratados em cada versão com o objetivo de evidenciar as permanências e as transformações sofridas por cada um deles ao longo do processo histórico de sua produção. Na sequência de cada quadro, a partir dos pressupostos teóricos já sintetizados, são tecidas algumas considerações de ordem teórico-metodológica quanto ao tratamento recebido por cada conceito e suas implicações na prática pedagógica.

Quadro 3 - Comparação do conceito de língua/linguagem

LÍNGUA/LINGUAGEM			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
<ul style="list-style-type: none"> • Interação, forma de ação entre sujeitos histórica e socialmente situados que se constituem e constituem uns aos outros em suas relações dialógicas; • É fruto da criação humana; • Pode ser considerada como trabalho e produto do trabalho; • É fator de constituição humana que se dá nas relações sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> • É espaço de interação entre sujeitos que se constituem a partir dessa interação; • Conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais desenvolvido por um sujeito historicamente situado; • Atividade que se realiza historicamente entre linguagem e sujeitos que se constituem mutuamente nos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fenômeno de uma interlocução viva; • Discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sua verdadeira substância é o fenômeno da interação verbal; • Fenômeno social; • Nasce da necessidade de interação entre os homens; • Discurso que se efetiva nas práticas sociais.

<ul style="list-style-type: none"> • Enunciação, discurso que acontece por uma necessidade de interação, por um processo de interlocução; • Interação – discurso/texto que se efetiva nas diferentes práticas sociais. 	<p>múltiplos discursos e vozes que os integram.</p>		
--	---	--	--

Inicia-se a análise a partir da primeira definição conceitual apresentada na DCE-LP, na versão de 2008, ou seja, língua/linguagem, que é tomada nas três primeiras versões, de forma explícita, como o objeto de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Vale destacar que nesse documento, o conceito está presente, porém não é salientado claramente como o objeto da disciplina. Ressaltamos também que o uso indefinido desses termos (língua/linguagem), que são empregados indistintamente ao longo do texto, revela, de certa maneira, incerteza sobre a assunção da língua ou da linguagem para constituir esse objeto, uma vez que esse último termo abrangeria a infinidade dos gêneros discursivos e, diante disso, incorreria no risco de o ensino se voltar apenas e exclusivamente para análises estruturais do gênero, ou seja, para a “[...] normatização do gênero e, conseqüentemente, a dissociação da língua de sua realidade social” (PARANÁ, 2008, p. 21).

O conceito de língua/linguagem é caracterizado, na DCE-LP/2008, a partir dos seguintes elementos: sua verdadeira substância é o fenômeno da interação verbal; fenômeno social; nasce da necessidade de interação entre os homens; discurso que se efetiva nas práticas sociais. Observa-se que a interação verbal é uma definição de língua presente, também, nos documentos DCE-LP/2005-EF e DCE-LP/2005-EM, não sendo mencionada apenas em DCE-LP/2006 e que este é um conceito próprio da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin.

A permanência dessa definição nas várias versões das DCE-LP sinaliza a assunção de língua/linguagem nesse aporte teórico. Diante disso, justifica-se a urgente necessidade de explicitação desse conceito para embasar teoricamente as tomadas de decisão por parte dos professores no processo de elaboração de suas propostas pedagógicas denominadas Plano de Ação Docente.

Nesse sentido, apresenta-se um esforço em delinear essa característica interativa da língua, a partir do estudo dos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov (1992), que resultaram no Quadro 2, formulado no Capítulo II, ampliado nas discussões deste Capítulo.

Quadro 4 – Conceito de Interação verbal

INTERAÇÃO VERBAL	É a verdadeira essência da língua. Possui natureza dialógica, realiza-se por meio de palavras que são direcionadas ao outro e se orientam na busca por sua contrapalavra (jogo enunciativo). Realiza-se por meio de palavras-signo. Produz-se no processo de enunciação.
-----------------------------	--

A retomada dessa definição auxilia na percepção de que o documento curricular assinala fortemente que a essência da língua/linguagem é a interação verbal. Portanto, a compreensão mais ampla desse aporte teórico é fundamental para o tratamento da língua como objeto de ensino e aprendizagem, pois, a apropriação desse referencial é que assegurará ao professor o desenvolvimento de práticas pedagógicas com ele condizentes, sem a necessidade de buscar práticas prontas a serem reproduzidas a cada unidade de ensino.

Outro aspecto correspondente ao conceito de língua como fenômeno que tem sua essência na interação verbal diz respeito ao seu caráter social, à sua propriedade constitutiva dos sujeitos, que são históricos e socialmente situados.

Ao tomar como referência para essa observação a versão 2008, percebe-se que a caracterização de língua como fenômeno social resultou de um processo de abrandamento da definição desse conceito como elemento de constituição dos sujeitos do discurso apresentada nas primeiras versões, que foi se atenuando ao longo do processo de sistematização. Salienta-se, a partir dessa constatação, que a utilização, sem a devida explicitação pela DCE-LP, do termo fenômeno social como uma das características interativas da língua, pode deixar lacunas muito profundas para preenchimento por parte de seu interlocutor principal, o professor, com os conhecimentos necessários a sua compreensão. Isso demanda a necessidade de especificação dessa nomenclatura, já que o documento se propõe alicerçar o professor em seu trabalho com a linguagem. Compreender a língua em sua essência social articulada a sua propriedade formadora de subjetividade sugere interlocução, sugere dialogia, uma vez que sua realização se dá por meio de relações interlocutivas. Diante disso, propõe-se algumas reflexões sobre a caracterização de dialogismo delineada no decorrer desse trabalho e que são abordadas de forma mais detalhada quando for tratado mais especificamente da abordagem desse conceito nas DCE-LP.

Língua/linguagem como fenômeno originado pela necessidade de interação entre os homens é uma outra forma de abordagem desse conceito pelo documento curricular de 2008. Essa explicação para a língua esteve presente na primeira versão, não foi mencionada nas versões 2005-EM e 2006, reaparecendo nessa última sistematização do documento oficial. Novamente, fica evidente a menção sobre sua natureza interacional que sugere a dialogia,

reafirmando a necessidade de explicitação dessa característica interativa da linguagem.

Identifica-se, também, na versão 2008 da DCE-LP, a explicação de língua/linguagem como discurso que se efetiva nas práticas sociais. Essa definição está presente de forma idêntica nas várias versões, com exceção da segunda.

De acordo com os pressupostos enunciativos de linguagem, anunciados como fundamentos desse documento curricular, a língua é instrumento para a realização do discurso. No processo de constituição do discurso, unem-se a língua, os sujeitos que são sociais e históricos e o contexto.

Ao tratar língua/linguagem como sinônimo de discurso, o documento deixa confusa sua proposta de estabelecer o discurso como o conteúdo estruturante da disciplina Língua Portuguesa, explicando que este é “um conhecimento de grande dimensão, a partir do qual advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia-a-dia da sala de aula”. (PARANÁ, 2008, p. 62). Nessa mesma perspectiva, quando define linguagem como uma prática social ou como trabalho e produto do trabalho, o documento perde a dimensão enunciativa da língua que a concebe como instrumento mediador das práticas sociais, dentre elas, o trabalho. “Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 92). As palavras do teórico russo atestam, portanto, não ser coerente a afirmação de que a língua é trabalho. Ao contrário, evidencia ser esta um instrumento para os empreendimentos enunciativos desenvolvidos por seus usuários.

O segundo elemento, que está diretamente implicado na análise conceitual a que este trabalho se propõe, refere-se ao conceito de palavra.

Quadro 5 - Comparação do conceito de Palavra

PALAVRA			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
<ul style="list-style-type: none"> • Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém; • Produto da interação do locutor e do ouvinte; • São vozes que se materializam através do texto. 			<ul style="list-style-type: none"> • Arena onde se defrontam vozes sociais; • Constituição ideológica.

Observa-se que essa definição está presente apenas nas primeira e última sistematizações, mais acentuadamente na DCE-LP/2005-EF. Como acordado, tomamos por

referência de análise as definições contidas na DCE-LP/2008. São elas: “arena onde se defrontam vozes sociais” e sua “constituição ideológica”. Com relação à primeira explicação, a menção das vozes sociais como característica da palavra está presente também na primeira versão, “são vozes que se materializam através do texto”. Nesse sentido, vemos a explicação de palavra ligada ao conceito de dialogismo, pois, a característica dialógica da palavra, de acordo com os pressupostos da teoria bakhtiniana, se explica pelo fato de que a palavra é, desde o princípio, endereçada ao outro e só se realiza sobre o suporte desse outro. Esse fato sinaliza mais uma vez a necessidade de um tratamento aprofundado dessa característica interacional da língua.

Quando ao definir palavra o documento pontua sua “constituição ideológica”, é possível situar sua ligação com os elementos extra-verbais que a significam e dinamizam. Essa compreensão de palavra está relacionada ao conceito de enunciação e implica na necessidade de explicitação da essência enunciativa da teoria bakhtiniana de linguagem. Isto é, na perspectiva enunciativa, a palavra significa na relação com os enunciados concretos e só se realiza através da enunciação, pois ela é o elemento que os sujeitos trocam entre si no processo de interação verbal e que determina os limites do enunciado concreto. Desse ponto de vista, a palavra só se realiza através da enunciação.

Sem a compreensão necessária da dimensão conceitual desse elemento, pode-se incorrer no tratamento da palavra como um mero sinal que corresponderia a uma visão estruturalista de língua, a qual é veementemente negada pelo documento curricular e pela teoria enunciativa da linguagem.

Nesse sentido, são apresentados alguns elementos constitutivos do termo e que estão envolvidos na compreensão desse conceito.

Quadro 6 - Conceito de Enunciação

ENUNCIÇÃO	Constitui as unidades reais (elos) da cadeia ininterrupta da comunicação verbal, isto é, os enunciados concretos. É determinada pelos pontos de contato com o meio extra-verbal. Apresenta natureza social. Envolve o diálogo entre os interlocutores e o contexto sócio-histórico em que está imerso. Tem caráter irrepitível. É marcada pelo diálogo e pela possibilidade de reposta. É instrumentalizada pela língua.
------------------	--

A partir da análise das definições de palavra, é possível observar que esse conceito, na primeira versão, esteve fortemente ligado à ideia de dialogismo; depois, no decorrer das sistematizações, na versão mais recente, passa a firmar-se mais na força do caráter ideológico, marcado pela enunciação, conceito bakhtiniano exposto no quadro acima.

Também faz parte dos conceitos apresentados nas versões sistematizadas ao longo do processo de elaboração dos documentos oficiais aqui analisados a definição de texto.

Quadro 7 - Comparação do conceito de texto

TEXTO			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de discursos; • Linguagem em uso efetivo; • Unidade discursiva que reconhece sentido ou unidade potencializadora de sentidos; • É o núcleo do processo de ensino; • É unidade de sentido assegurada pelo entrelaçamento de suas partes; • Espaço de expressão de sentimentos e emoções, experiências, visões de mundo, de revelação de influências do contexto social e cultural; • Sinônimo de discurso; • Vozes que se materializam; • Material verbal carregado de intenções e de visões de mundo; • Atividade comunicativa que se realiza por meio de signos verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elo de interação social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar de interação e de polifonia; • Linguagem em uso efetivo; • Unidade discursiva que reconhece sentido ou unidade potencializadora de sentidos; • Material verbal carregado de intenções e de visões de mundo; • Lugar onde os participantes da interação dialógica se constroem e são construídos; • Articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrange as condições de produção e as respostas que suscitam no leitor.

Como se pode observar, as reflexões sobre esse conceito não é preocupação tão acentuada na versão que é tomada como referência para essa análise. Esse trabalho teve fôlego nos documentos DCE-LP2005-EF e DCE-LP/2006, mais explicitamente na primeira delas.

Ao considerar que a definição de texto não é objeto tratado diretamente nos aportes teóricos de Bakhtin, são analisados os conceitos bakhtinianos que permeiam as definições de texto nesses documentos. Na quarta versão, essa definição encontra-se na abrangência das condições de sua produção e das respostas que suscitam no leitor. Ao relacionar o conceito de

texto às condições de sua produção e elaboração, o documento se posiciona com uma visão desse elemento para além da sua condição de materialização do discurso, aproximando-se da ideia de enunciação porque envolve diálogo entre interlocutores e o contexto sócio-histórico em que está imerso.

Outro conceito inerente à teoria enunciativa que está imbricado nessa definição de texto é a característica de responsividade, marcada em sua proposição de que o texto é instigador de respostas no leitor. Nessa perspectiva, faz-se importante a caracterização do que Bakhtin denomina atitude responsiva, conceito bastante suscitado nos documentos, mas que não teve tratamento teórico aprofundado.

Ao atentar para as definições de texto apresentadas nas demais versões, observa-se que essas caracterizações se revelam, ora voltadas para sua compreensão como prática social, ora enaltecendo seu caráter ideológico. Essa postura diante do texto solicita um compromisso, por parte do documento, com a delimitação do conceito de enunciação, que é explicada por Bakhtin/Volochinov (1992) como as unidades reais e contínuas da comunicação verbal, como enunciados concretos, características que se aproximam da designação de texto, pela DCE, como prática social. Ainda nessa perspectiva, as contribuições desse teórico da enunciação, ao discorrer sobre a determinação desse fenômeno pelos pontos de contato com o meio extraverbal, estabelece estreitas relações com a ideia de texto como unidade discursiva carregada de sentidos, ou seja, de valores ideológicos, como definem os documentos curriculares.

Outras formas de abordagem do texto presentes nas versões do documento referem-se a sua proposição como o núcleo do processo de ensino e como ato humano. Compreende-se essa forma de explicação mais como proposta metodológica do que como definição conceitual.

Quando o documento explica texto, o qual assume como sinônimo de enunciado, enquanto unidade de sentido assegurada pelo entrelaçamento de suas partes, é possível perceber um viés que se volta para as estruturas, o que não corresponde à teoria enunciativa porque, nos pressupostos enunciativos de língua, os enunciados que se organizam sob a forma dos gêneros do discurso, são formados pelos elementos indissociáveis, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Outras observações que se pode fazer nessas definições dizem respeito à utilização das noções de práticas e de signos verbais, para a definição de texto. Isso se observa na exposição de texto como atividade comunicativa que se realiza por meio de signos verbais. Novamente evidencia-se a necessidade de embasamento teórico para localizar a compreensão ativa dessas abstrações de modo que haja maior clareza por parte do interlocutor do

documento, para que esse conceito possa ganhar corpo em sua sala de aula, uma vez que não se trata de um conceito transparente, pois, sua compreensão depende de outros campos do conhecimento, dentre eles, a Filosofia e a Psicologia histórico-cultural. Sem essa compreensão fica comprometida a possibilidade da resposta esperada da parte do educador.

Quanto ao tratamento dedicado ao conceito de enunciado durante o processo de discussão e sistematização do documento, pode-se delinear o seguinte quadro:

Quadro 8 - Comparação do conceito de enunciado

ENUNCIADO			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
<ul style="list-style-type: none"> • Sinônimo de discurso; • Resulta de uma prática social de oralidade ou escrita; • O conteúdo do dizer significado nas condições de sua produção. 			<ul style="list-style-type: none"> • Todo enunciado é um elo da cadeia da comunicação discursiva; • Posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido.

Essa característica de interação advinda da teoria enunciativa de língua formulada pelo Círculo de Bakhtin se apresenta nas versões de 2005-EF e na de 2008. A primeira definição o explica como um elo da cadeia da comunicação discursiva. Essa forma de compreensão aproxima-se da caracterização desse conceito na primeira versão, quando afirma que a enunciação resulta de uma prática social de oralidade ou escrita, por pontuar sua natureza social. Como se sabe, somente as práticas sociais efetivas têm condições de acrescentar elos a essa corrente ininterrupta.

Demonstra-se, assim, a preocupação do documento em explicitar elementos teóricos que sustentem práticas pedagógicas com a língua, nas quais possa ser tratada a partir de seu caráter dinâmico de produção de enunciados destinados à interação humana.

Ao observar a segunda definição de enunciado na versão 2008, vê-se sua explicação como a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido, fato que liga essa forma de entendimento à sua definição na primeira versão quando propõe que enunciado é o conteúdo do dizer significado nas condições de sua produção. Essa forma de explicação pressupõe sua caracterização como termo da teoria enunciativa que designa a relação entre a aceção da língua com seu contexto de realização, o elo que liga a materialidade e a significação envolvendo o contexto, a história e os sujeitos, ou seja, sua determinação pelos pontos de contato com o meio extra-verbal.

Uma constatação que merece ser destacada, quanto ao processo de construção dos fundamentos de língua, diz respeito à transição visível no Quadro 2 do uso do conceito de texto para a perspectiva do enunciado, num primeiro momento, ainda como reflexo da reafirmação das ideias que sustentavam o Currículo Básico (PARANÁ, 1990), fundamentado pelas reflexões de Geraldini (1997)²⁸. Dessa forma, permanece a centralidade do trabalho com o texto. Posteriormente, percebe-se que esse conceito vai cedendo espaço à noção de enunciado, fato que assinala a intensa aproximação com os postulados contidos diretamente nos estudos bakhtinianos, motivada pela opção coletiva propalada pela SEED em torno da teoria da enunciação, considerada como sendo aquela que melhor responderia aos anseios do coletivo dos professores quanto à natureza da língua e seu ensino.

Após essas considerações sobre o conceito de enunciado, passa-se à análise de outro elemento teórico contemplado pela DCE-LP: os gêneros do discurso.

Com base nas explicações de gêneros discursivos apresentadas nas versões da DCE-LP-PR, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 9 - Comparação de conceito de gêneros discursivo

GÊNEROS DISCURSIVOS			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
	<ul style="list-style-type: none"> • Construções coletivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrelaçamento entre conteúdo temático, estilo e construção composicional; • É uma prática e não um conceito. 	<ul style="list-style-type: none"> • São formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim, nos processos interativos; • Antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua; • São tipos relativamente estáveis de enunciados; • É formado por três elementos: composição, conteúdo temático e estilo; • São classificados por Bakhtin em primários e secundários.

Parte-se das conceituações apresentadas na DCE-LP/2008. Uma das definições de gêneros discursivos presente nesse documento os explica como “formas comunicativas que são adquiridas nos processos interativos”. Ao analisar essa afirmação, tomando como

²⁸ Essa pesquisa toma como referência a edição de 1992, da obra “O texto na sala de aula”, cuja publicação inicial, que referenciou o Currículo Básico de 1990, data de 1985.

parâmetro a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, percebe-se que se aproxima de uma de suas características, a estrutura composicional, que, de acordo com a compreensão que se tem dessa teoria, pela necessidade de cumprir seu empreendimento enunciativo, o falante dá corpo ao seu enunciado por meio de uma estrutura textual de uso social já consagrada para o atendimento das circunstâncias em que o ato enunciativo está sendo desenvolvido, cuja forma é afetada a cada nova enunciação pelo conteúdo e estilo, outras características do gênero discursivo. Esses elementos vão remodelando essas estruturas pelas necessidades específicas do enunciador e é esse fato que produz sua condição de estabilidade relativa. Sem essa consideração, a definição de gênero que está sendo analisada pode ser compreendida de forma restrita como a estrutura composicional dos gêneros, contrariando o que o próprio documento se preocupou em afirmar: “A compreensão de gênero em Bakhtin, compreendendo a mobilidade, a dinâmica, a fluidez, a imprecisão da linguagem não aprisiona os textos em determinadas propriedades formais”. (PARANÁ, 2008, p. 52).

Uma outra definição de gênero do discurso, apresentada no documento de 2008, propõe sua compreensão não como um conceito, mas como uma prática social. Essa visão se apresentou na versão de 2006 e está reafirmada no documento atual. Primeiramente, acredita-se pertinente pensar na postura de negação do gênero discursivo como um conceito pelos documentos curriculares em discussão. Isso pode incorrer no entendimento de que, se não é um conceito, não tem necessidade de ser explicado, nem compreendido. Esse fato traz em si uma séria implicação, sem compreensão não se chega à realização de uma atitude de resposta. De acordo com Bakhtin, a “atitude responsiva ativa é prenhe de compreensão”. Nesse sentido, “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa, simultaneamente, em relação ao discurso, uma posição responsiva: concorda, discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Reconhece-se que o excesso de conceituações é extremamente prejudicial quando se pretende conferir à língua um tratamento pautado por seu caráter interacional. Contudo, se no caso dos gêneros não houver uma compreensão também em nível conceitual do que ele significa no âmbito da teoria proposta por Bakhtin, corre-se o risco de não lhe conferir o tratamento adequado quanto ao papel que lhe é atribuído pela DCE-LP-PR, isto é, o de organizar as práticas pedagógicas com a língua.

Por isso, na ausência de manifestação ativa do professor, interlocutor direto desse documento, sinalizando o alcance do objetivo do documento oficial, ou seja, que os gêneros se constituíssem com a função de “orientar a ação pedagógica com a língua” (PARANÁ, 2008, p. 53), o texto curricular, por força dessa grande dificuldade de se efetivar como

referência para o fazer pedagógico, obrigou-se a se configurar, na DCE-LP/2008, mais como texto instrucional que informa sobre como fazer do que como um instrumento que fundamenta o trabalho pedagógico e contribui para a autonomia pedagógica do professor.

Com relação ao tratamento do gênero do discurso como prática social, ou como uma construção coletiva, reafirma-se o posicionamento já apresentado nas discussões sobre a definição de língua nas DCE-LP, nessa mesma linha de compreensão. Portanto, compreende-se gênero do discurso como instrumento da prática social. Ele é elemento dinamizador da interação verbal, e essa, a verdadeira substância da língua.

O gênero do discurso é definido no documento de 2008, também, como tipos relativamente estáveis de enunciados. Essa definição é bastante pertinente à teoria enunciativa de língua, até porque é uma citação literal de Bakhtin (2003). A compreensão desse conceito tem relação estreita com a clareza da concepção de enunciado, já discutido ao longo deste trabalho. Porém, além dessa informação, considera-se importante discutir sobre a propriedade instauradora da instabilidade dos enunciados, uma vez que o delineamento desse traço característico do gênero do discurso contribui para que não se incorra na distorção de tratá-lo como uma estrutura fixa a imobilizar a dinamicidade própria da língua, na prática de ensino.

As outras informações sobre esse conceito, presentes no documento oficial, não se constituem em definições, mas sim, na sua caracterização. Isso se confere quando atesta sua formação por três elementos: composição, conteúdo temático e estilo, ou na classificação feita por Bakhtin de gêneros primários e gêneros secundários.

Para conferir tratamento científico a esse conceito, há que se explicitar cada uma dessas características, ou seja, oferecer esclarecimentos sobre o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo ao interlocutor e leitor das DCE-LP, pois, são princípios complexos e precisam ser tratados como tal.

Ao contrário disso, observa-se no documento, na seção “Conteúdo Estruturante”, a preocupação em listar sugestões de como cada um desses elementos pode ser abordado nas práticas pedagógicas com os gêneros discursivos na sala de aula. Seria desejável que os esforços fossem empenhados no sentido de oferecer também ao educador os subsídios teóricos necessários à suficiente compreensão desses elementos, favorecendo-lhes as condições de, munidos desse conhecimento, construir seus próprios encaminhamentos metodológicos.

Diante disso, formula-se uma definição desse conceito:

Quadro 10 - Conceito de gêneros do discurso

GÊNEROS DO DISCURSO	São tipos relativamente estáveis de enunciados concretos resultantes das enunciações que ocorrem nas diversas esferas da atividade humana. Caracterizam-se por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional.
----------------------------	--

Observa-se, assim, que, conceitualmente, as definições contidas no documento curricular refletem, com fidelidade, os pressupostos bakhtinianos quanto à natureza dos gêneros discursivos enquanto produções humanas em determinadas condições sociais de interação. Não há, contudo, elementos epistemológicos que sustentem a sua abordagem didática, faltando ao professor, portanto, as noções que lhe permitam, com segurança, utilizá-los como instrumentos do ensino e aprendizagem de língua materna.

A seguir, passa-se à análise do conceito de dialogismo, outra característica de interação contida nas formulações teóricas de língua do Círculo de Bakhtin.

Esse elemento está presente nos textos das duas últimas versões das DCE-LP.

Quadro 11 - Comparação do conceito de dialogismo

DIALOGISMO			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
		<ul style="list-style-type: none"> • Relações de sentido com a palavra de outrem capaz de produzir atitude responsiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revela-se mesmo em enunciados separados no tempo e no espaço; • É heterogêneo; • Origina-se nas várias vozes sociais.

Tal como foi observado na definição de gêneros do discurso, as menções ao dialogismo também não apresentam tratamento conceitual nas versões do documento curricular, restringindo-se a apontar algumas de suas características.

Ao afirmar que essa essência da manifestação verbal se revela mesmo em enunciados separados no tempo e no espaço, o documento sugere a noção de intertextualidade. A idéia da relação intertextual, de forma bastante sucinta, foi mencionada nas entrelinhas da definição de texto, mais detalhadamente, nas primeiras versões. Esses aspectos foram se transformando no processo de sistematização desse documento, resultando na última versão, como vozes materializadas no texto. Diante disso, cabem alguns esclarecimentos sobre esse fenômeno.

A relação entre enunciados no interior do discurso é o elemento interativo que lhe confere sentido. O texto é constituído por uma trama discursiva com outros textos, formando a cadeia ininterrupta da comunicação verbal, através do fenômeno denominado como

dialogismo.

Outros aspectos mencionados pelo documento, quando se refere a esse termo, dizem respeito a sua definição como as relações de sentido com a palavra de outrem, sua heterogeneidade e sua origem nas várias vozes sociais. Esses são aspectos que dinamizam a natureza dialógica da língua, caracterizada pela interação entre interlocutores, ou seja, a interlocução, outro elemento característico do dialogismo. Essas relações interlocutivas são marcas de interação humana realizada por meio da linguagem e atestam o seu princípio dialógico.

Quadro 12 - Conceito de dialogismo

DIALOGISMO	Constitui-se no caráter essencial da interação verbal. É o princípio fundador da linguagem. Apresenta-se como elemento de constituição dos sujeitos do discurso. Realiza-se por meio de dois aspectos: pela interação entre interlocutores e pela relação entre enunciados no interior do discurso.
-------------------	---

Como se pode perceber, apesar de a característica dialógica da linguagem ter sido preocupação marcada no texto curricular, seus elementos básicos, como a interlocução e a relação entre enunciados no interior do discurso, não estão definidos, sendo apenas traçadas algumas de suas características, de modo que se evidenciam algumas situações em que o dialogismo acontece, mas, não se privilegia a compreensão de sua natureza enquanto elemento propulsor da interação verbal e produtor de discurso interior ao que Bakhtin denomina monologização.

Após essas reflexões, volta-se a atenção para mais um termo inerente à teoria enunciativa de linguagem elaborada pelo Círculo de Bakhtin, o discurso, e analisa-se o tratamento conferido a esse conceito na DEC-LP.

Torna-se pertinente situar a abordagem desse conceito no documento curricular, considerando sua proposta de instituí-lo como o conteúdo a estruturar todo o ensino de Língua Portuguesa: “[...] o Conteúdo Estruturante da disciplina é o discurso como prática social” (PARANÁ, 2008 p. 63). É a partir da compreensão desse conceito que se dá a definição dos conteúdos de ensino. Nessa perspectiva, a própria DCE-LP propõe que o tratamento didático com a língua se dê a partir das práticas discursivas da oralidade, da leitura e da escrita.

O Quadro 12 registra a presença desse conceito nas diversas versões do texto curricular.

Quadro 13 - Comparação do conceito de discurso

DISCURSO			
DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
		<ul style="list-style-type: none"> • Efeito de sentidos entre interlocutores; • Tem gênese na atitude responsiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efeito de sentidos entre interlocutores, não é individual, não é um fim em si mesmo; • Tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos

Uma realidade a se considerar é o fato de que esse conceito não se apresenta nas primeiras versões do documento, iniciando sua menção a partir do documento de 2006, e mais fortemente, no de 2008. Isso se explica em função de que foi a partir da DCE-LP/2006 que foi definido o discurso como conteúdo estruturante da disciplina curricular em questão. Cumpre lembrar que antes disso esse elemento era constituído pela oralidade, leitura e escrita.

Essas definições podem ser assim sintetizadas como: discurso é efeito de sentidos entre interlocutores e tem sua gênese na atitude responsiva.

Iniciam-se as reflexões pela primeira acepção de discurso. Para se compreender esse processo de criação de sentidos entre interlocutores, há que se levar em consideração os princípios enunciativos de língua, e dessa forma, observar o fato de que os sentidos são determinados pelo contexto social e pela situação que envolve os interlocutores e que estes são, da mesma forma, interpelados pela realidade em que estão imersos. Nesse sentido, é importante ressaltar que, por ser o discurso um conceito que se situa no entrecruzamento dos outros que já se discutiu nessa análise, a superficialidade no tratamento daqueles se reflete na abordagem deste pelo documento oficial de forma mais acentuada, impedindo a realização do outro aspecto do discurso evidenciado no texto curricular, ou seja, a atitude responsiva na qual ele tem sua gênese.

Não se pode desconsiderar também o fato de que o documento oficial menciona de forma recorrente o termo atitude responsiva, em quase todas as assertivas apresentadas para os conceitos que foram tomados como objetos de análise. Essa característica não foi discutida diretamente.

A definição de discurso como “toda atividade comunicativa entre interlocutores”, apresentada na versão de 2008, insere esse conceito na dimensão de sua acepção como prática de linguagem. De acordo com os ensinamentos de Bakhtin, o discurso é de natureza iminentemente prática; é de caráter dinâmico, por isso a dificuldade de esgotar em palavras

sua definição de forma dissociada dos outros sentidos inerentes aos outros conceitos já mencionados.

Nessa mesma sensibilidade pelo risco de engessá-lo nessas discussões, são levantadas algumas definições que são sintetizadas nesses termos.

Quadro 14 - Conceito de discurso

DISCURSO	É delimitado pelo contexto social e pela situação comunicativa. Organiza o espaço de sentidos em que a palavra-signo é sempre determinada em função do outro com vistas à obtenção de uma resposta. Constrói relações intertextuais por meio dos processos de reflexão ou refração de outros dizeres.
-----------------	---

Ao confrontarmos os elementos advindos da teoria com o texto curricular, percebe-se que a ausência de discussões a respeito dos processos de reflexão e refração e da consideração da palavra enquanto signo acaba por desprover o discurso de sua principal característica, que é a de ser uma prática social.

Essa abordagem extremamente sucinta da noção de discurso parece altamente preocupante, uma vez que se trata do conteúdo estruturante da disciplina. Um dos aspectos fundantes da reformulação curricular empreendida no estado do Paraná é a retomada dos conteúdos curriculares, os quais não eram privilegiados pelas tendências neoliberais de educação amplamente criticadas pela gestão que assumiu a SEED-PR em 2003, com base nas teorias críticas de educação. Logo, se o documento diretriz não se aprofunda no esclarecimento do que seja o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa, a ideia de uma escola que privilegia os conteúdos fica altamente comprometida.

Após discutir detalhadamente cada um dos conceitos, reconstrói-se, nas próximas páginas, o Quadro 14, com a totalidade das sínteses já apresentadas como forma de oferecer uma visão globalizante dos elementos teóricos contemplados nas diversas versões da DCE-LP.

Quadro 15 - Elementos teóricos contemplados nas diversas versões da DCE-LP-PR

	DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
LINGUA / LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Interação, forma de ação entre sujeitos histórica e socialmente situados que se constituem e constituem uns aos outros em suas relações dialógicas; • É fruto da criação humana; • Pode ser considerada como trabalho e produto do trabalho; • É fator de constituição humana que se dá nas relações sociais; • Enunciação, discurso que acontece por uma necessidade de interação, por um processo de interlocução; • Interação – discurso/texto que se efetiva nas diferentes práticas sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • É espaço de interação entre sujeitos que se constituem a partir dessa interação; • Conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais desenvolvida por um sujeito historicamente situado; • Atividade que se realiza historicamente entre linguagem e sujeitos que se constituem mutuamente nos múltiplos discursos e vozes que os integram. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fenômeno de uma interlocução viva; • Discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sua verdadeira substância é o fenômeno da interação verbal; • Fenômeno social; • Nasce da necessidade de interação entre os homens; • Discurso que se efetiva nas práticas sociais.
PALAVRA	<ul style="list-style-type: none"> • Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém; • Produto da interação do locutor e do ouvinte; • São vozes que se materializam através do texto. 			<ul style="list-style-type: none"> • Arena onde se defrontam vozes sociais • Constituição ideológica

	DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de discursos; • Linguagem em uso efetivo; • Unidade discursiva que reconhece sentido ou unidade potencializadora de sentidos; • É o núcleo do processo de ensino; • É unidade de sentido assegurada pelo entrelaçamento de suas partes; • Espaço de expressão de sentimentos e emoções, experiências, visões de mundo, de revelação de influências do contexto social e cultural; • Sinônimo de discurso; • Vozes que se materializam; • Material verbal carregado de intenções e de visões de mundo; • Atividade comunicativa que se realiza por meio de signos verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elo de interação social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar de interação e de polifonia; • Linguagem em uso efetivo; • Unidade discursiva que reconhece sentido ou unidade potencializadora de sentidos; • Material verbal carregado de intenções e de visões de mundo; • Lugar onde os participantes da interação dialógica se constroem e são construídos; • Articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrange as condições de produção e as respostas que suscita no leitor.
ENUNCIADO	<ul style="list-style-type: none"> • Sinônimo de discurso; • Resulta de uma prática social de oralidade ou escrita; • O conteúdo do dizer significado nas condições de sua produção. 			<ul style="list-style-type: none"> • Todo enunciado é um elo da cadeia da comunicação discursiva; • Posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido.

	DCE-LP/2005-EF	DCE-LP/2005-EM	DCE-LP/2006	DCE-LP/2008
GÊNEROS DO DISCURSO		<ul style="list-style-type: none"> • Construções coletivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrelaçamento entre conteúdo temático, estilo e construção composicional; • É uma prática e não um conceito; 	<ul style="list-style-type: none"> • São formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos; • Antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua; • São tipos relativamente estáveis de enunciados; • É formado por três elementos: composição, conteúdo temático e estilo; • São classificados por Bakhtin em primários e secundários.
DIALOGISMO			<ul style="list-style-type: none"> • Relações de sentido com a palavra de outrem capaz de produzir atitude responsiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se revela mesmo em enunciados separados no tempo e no espaço; • É heterogêneo • Origina-se nas várias vozes sociais
DISCURSO			<ul style="list-style-type: none"> • Efeito de sentidos entre interlocutores; • Tem gênese na atitude responsiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Efeito de sentidos entre interlocutores, não é individual, não é um fim em si mesmo; • Tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos

Ao voltar-se o olhar para a totalidade do quadro, percebe-se que o conceito de língua/linguagem é reiterado ao longo das quatro versões, o qual foi também evidenciado como sendo o objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa. O conceito de palavra apresenta-se apenas nas DCE-LP/2005-EF e na DCE/2008. Já a noção de texto revela um processo crescente de reflexões e amadurecimento teórico ao longo das quatro versões e a opção mais intensa pela teoria enunciativa, que exigiu que alguns conceitos fossem mais evidenciados enquanto outros foram gradativamente se diluindo.

Conforme já discutido em alguns momentos, os resultados dessa reflexão foram positivos enquanto possibilidade de subsidiar com maior clareza a prática docente, principalmente no que tange aos conceitos de língua/linguagem e texto, bem como, a transposição conceitual de texto para enunciado, revelando amadurecimento teórico em relação aos pressupostos enunciativos de linguagem, tomados como referencial de base da DCE-LP. Enquanto em outros, especificamente dialogismo, interação verbal, enunciação, gênero do discurso, atitude responsiva e discurso, percebeu-se uma tendência à superficialidade de abordagem desses conceitos que, quando não compreendidos, comprometem a efetivação de práticas pedagógicas embasadas na teoria enunciativa de linguagem.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se ocupou de um estudo dos conceitos contemplados nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa que são característicos da Teoria da Enunciação: Dialogismo, Enunciado, Gêneros do Discurso, Discurso e Atitude responsiva, a partir da perspectiva teórica proposta por Bakhtin e seu Círculo.

Ao iniciar essa trajetória, tinham-se como objetivos: a) identificar nas DCE-LP os aspectos teóricos que envolvem o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa na Educação Básica; b) cotejar os conceitos da Teoria de Enunciação de linguagem propostos para o trabalho de ensino e aprendizagem de língua materna com os conceitos apresentados no documento governamental; c) indicar as reformulações necessárias nos conceitos apresentados no texto curricular em questão, a partir dos resultados da pesquisa.

Quanto ao primeiro objetivo, isto é, identificar nas DCE-LP os aspectos teóricos que envolvem o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa na Educação Básica, percebemos que o documento, desde o princípio, procurou filiar-se às concepções bakhtinianas que foram sendo amadurecidas e transformadas em cada uma das versões. Sobressaíram-se os conceitos de interação verbal, texto, palavra, enunciado/enunciação, gêneros do discurso, dialogismo e discurso.

Com relação ao segundo objetivo, cotejar os conceitos da Teoria de Enunciação de linguagem propostos para o trabalho de ensino e aprendizagem de língua materna com os conceitos apresentados no documento governamental, o confronto entre a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e os princípios teórico-metodológicos do documento governamental não apontam para uma relação de incoerência, mas de superficialidade, uma vez que ocorre uma exposição de conceitos sem a preocupação de aprofundá-los. Isso aponta que o coletivo dos professores da rede estadual de ensino tomado como autores do documento em questão, apesar de assumi-la como a mais adequada para as práticas pedagógicas com a língua materna, ainda compreendem superficialmente, também, tais teorias.

Nessas reflexões, observou-se que o conceito de língua/linguagem mostrou-se recorrente, e com um maior número de características delineadas. Contudo, ao considerá-lo como sinônimo de interação verbal, o texto legal apresenta esse princípio bakhtiniano, tomando-o como algo pressuposto pelo leitor. Também a noção de enunciado foi paulatinamente ganhando espaço nos fundamentos conceituais da diretriz em substituição à ideia de texto. Essa concentração de esforços em relação à língua e ao enunciado assinala o documento oficial com as marcas de dois elementos que sustentarão os princípios dele

emanados para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa: a concepção interacionista de linguagem e o trabalho com enunciados concretos (textos reais), conforme já preconizava o Currículo Básico de 1990.

Entre os conceitos superficialmente abordados, causa maior preocupação o tratamento dado à noção de discurso, assumido como conteúdo estruturante da disciplina Língua Portuguesa. Deve-se considerar que esse elemento assumiu a condição de estruturante nas duas últimas versões do documento e conferiu a abordagem pedagógica da disciplina um caráter bastante amplo, de modo que o seu pouco aprofundamento teórico impede que se tenha a dimensão aproximada do que realmente venha a ser a especificidade do trabalho com essa disciplina curricular, o que parece ter motivado posteriormente a inserção de uma tabela de conteúdos básicos a serem implementados no espaço da sala de aula.

No que se refere ao terceiro objetivo, indicar as reformulações necessárias nos conceitos apresentados no texto curricular em questão, a partir dos resultados da pesquisa, ao considerar a análise apresentada no segundo objetivo deste trabalho e atentando para o fato de que essas sistematizações revelam a compreensão que os professores de Língua Portuguesa realizaram do aporte teórico definido para fundamentar o trabalho de ensino e aprendizagem de sua disciplina escolar, ou seja, a Teoria Enunciativa de linguagem formulada pelo Círculo de Bakhtin, as necessidades vão além da revisão ou reformulação dos conceitos apresentados, muitas vezes, de forma superficial no documento, trabalho fundamentalmente necessário e que ficou pontuado e delineado.

Cabe lembrar também que são de igual ou maior importância indicações de efetivo investimento na formação continuada dos professores (SOUZA, 2007), pois já se têm apontados e caracterizados os conceitos de maior carência de compreensão nessa análise. Além disso, a clareza de tratamento desse aporte teórico no texto curricular é consequência da apropriação e internalização desses conceitos pelos professores. Essa reflexão ancora-se no princípio definido pela SEED nos primeiros passos traçados rumo a essa reformulação curricular, ou seja, a construção coletiva da educação paranaense, nesse caso específico, do ensino de Língua Portuguesa.

Ao analisar o investimento em estudo e pesquisa exigidos neste trabalho e as reflexões que se pode registrar ao longo de sua realização, fica evidenciado o alcance de sua meta mais ampla, ou seja, compreender as manifestações da teoria enunciativa de linguagem de Bakhtin na construção das DCE – LP para possibilitar respaldo teórico e metodológico aos estudos sobre o ensino de língua materna na Educação Básica.

Ao perseguir dialeticamente o objetivo geral em questão, evidenciaram-se outros fatores que merecem igualmente uma reflexão séria e aprofundada. Este trabalho deteve-se na análise do aporte teórico que sustenta a concepção de linguagem no documento governamental, porém, seria igualmente necessário que outras pesquisas refletissem sobre a sustentação teórica para o processo de ensino e aprendizagem, que dialogue com a opção teórica de linguagem do documento, uma vez que, conforme se insistiu ao longo da pesquisa, não foi objeto de preocupação do Círculo de Bakhtin a abordagem escolar desse instrumento da interação verbal.

Associa-se a essa necessidade o fato de, conforme constatado na pesquisa, consolidar-se, na quarta versão das DCE, preponderância dos aspectos metodológicos sobre os teóricos, evidenciada pela maior atenção conferida à seção denominada “Encaminhamentos Metodológicos”, em relação aos fundamentos teóricos, apesar de não haver no documento uma teoria que sustente o tratamento didático do objeto de ensino.

Outro aspecto que inspira reflexões refere-se à clareza de definição das práticas sociais discursivas em que o discurso se materializa, ou seja, prática de oralidade, prática de leitura e prática de escrita, que, segundo o documento, é o que organiza o trabalho com a língua portuguesa na escola. Ao observar o tratamento teórico dispensado a essas práticas, percebe-se que não há menção sobre a definição de escrita, limitando-se a apresentar formas metodológicas para o trabalho com essa prática de linguagem.

Envolta no clima inquieto e ao mesmo tempo esperançoso provocado pela pesquisa em questão, esta pesquisadora, também e antes de tudo professora, que, aceitando o desafio de ser protagonista no processo de elaboração do documento diretriz de Língua Portuguesa, em um gesto de diálogo com vozes outras, a de seus colegas, muitas vezes enfraquecidas pelos embates do dia-a-dia da sala de aula, coloca-se em posição de professora pesquisadora e vislumbra a possibilidade de construir, coletivamente, a partir da base, uma educação que supere as mazelas que são expostas, em forma de índices das avaliações nacionais e regionais que a cada ano sinaliza resultados insatisfatórios, justificados sempre pela má qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. L. F. **Concepções de gestão escolar e eleição de diretores da escola pública do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2004. 201p. Disponível *online* em: <http://www.nup.efpr.br/luciano.pdf>. Acesso em 6.jan. 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARCO-VERDE, Y. F. S. Reformulação curricular no Estado do Paraná – um trabalho coletivo. *In*: PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2003, p. 2-7.
- BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. *In*: FARACO, C. A.; CASTRO, G.; TEZZA, C. (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2001.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. *In*: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000, p. 20-24.
- BRASIL. Lei 9.394/96, Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível online em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 17.fev.2009.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Ensino Médio**. Brasília: MEC. 1999.
- CASTRO, G. **Em busca de uma linguística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin**. Dissertação (Mestrado em Linguística de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Paraná). Curitiba: 1993. 114p.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? *In*: PASCHOAL, M.S.Z. & CELANI, M.A.A. (orgs). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística interdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992, p. 16 – 23.

CERRI, L. F. A história e a elaboração de diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Paraná – Reflexões iniciais. In: PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Escola Básica** - Versão Preliminar. Curitiba: SEED/DEF, 2005. p. 129-133 Disponível em <<http://geocities.ws/lfcronos/textos.html>>. Acesso em 12.fev.2010.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FARACO, C.A. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: Kuenzer, A. org. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FAVERO, L. L.; KOCH, I.G.V. **Linguística textual**: uma introdução. São Paulo. Cortez, 1988.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A Universalização do Ensino Fundamental no estado do Paraná como resultado do processo da “Centralidade da Educação Básica” na década de 1990. In:

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: da prioridade à “Centralidade da Educação Básica”. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2001. Disponível *online* em: http://www.istiedbr.fae.unicamp.br/art6_12.htm. acesso em 6.jan. 2010.

FREDERICO, E.Y.; OSAKABE, H. PCNEM – Literatura. Análise crítica. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem. **Em Aberto**. Brasília: INEP, 1994. p.3-12.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 39 – 46.

IURK, D. M. Ciclo Básico de Alfabetização: da proposta transformadora de alfabetização à realidade da prática docente. **Anacleto**, Guarapuava-PR. v.3. n.1: 105 – 117. jan./jun. 2002.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBANIO, A. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos chave. São

Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MEC. SEB. Departamento de Políticas do ensino médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br.pdfsqapresentacao.pdf>. Acesso em 7.jan.2010.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Rideel, 2005.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Políticas da SEED/PR: Fundamentos e explicitação** – 1983/1986. 3ª edição. 1984.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho**. Curitiba: SEED/SUED/DEPG. 1987.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1990.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Termo Cooperativo de Parceria Educacional**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1994a.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **PQE – Projeto Qualidade no Ensino público do Paraná: resumo do projeto**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1994b.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Ação II da Secretaria de Estado da Educação do Paraná 1995-1998**. vol. 1. Curitiba: Imprensa Oficial, 1995.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. Centro de Coordenação de Programa de Governo. Unidade e Desenvolvimento do Projeto – UDP-Ensino Médio. **Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM: Documento síntese**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1996a.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Proposição n. 003/96. Curitiba, 1996b.

_____. INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino Fundamental do Estado do Paraná**. vol.1. Curitiba: Imprensa Oficial, 1996c.

_____. Projeto – UDP-Ensino Médio. **Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM: Documento síntese**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1996d.

_____. Decreto 4002 de 05 de fevereiro de 1998, aprovado Estatuto do Serviço Social Autônomo Paranaeducação. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 5185, 5.fev.1998.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da Educação Básica no Estado do Paraná**. Curitiba, PARANÁ. Imprensa Oficial, 2004.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básico do Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa oficial, 2005a.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO. **Orientações Curriculares de Língua Portuguesa** – texto preliminar. Curitiba: Imprensa Oficial, 2005b.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Orientações, programa superação**. Curitiba, 2007. Disponível online em <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Professores%20Titulados/Titulados_PDE_Superacao.pdf>. Acesso em 10.jun.2008.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação: uma construção coletiva: versão preliminar**. Curitiba: 2005. Disponível online em <http://www8.pr.gov.br/portals/porta/pee/index.php?PHPSESSID=2008061016492141>. Acesso em 8.jun.2008a.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008b.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental: língua portuguesa**. In:

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Documento síntese**. Faxinal do Céu: 2008c. Disponível online em <<http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>>. Acesso em 2.jun.2008.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Paulo: Claraluz, 2006.

RODRIGUEZ, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; RÖTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.2. n.2, 51-58. mai.-ago.1988. Disponível online em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-0141988000200007&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em 12.ago.2008.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**. Vol. 23 n. 80. Campinas: UNICAMP, 2002. Disponível *online* em: http://www.cielo.br/cielo.php?pid=s0101-73302002008000017&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em 06.jan.2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Revista da ANDE**, São Paulo n. 7, p. 9-13, 1984a.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984b.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores associados, 2002, p. 13-24.

SCHNECKENBERG, M. **A implementação do PROEM como Política Educacional no cotidiano da gestão escolar**. Curitiba, 1999. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

SILVA, M. R. Princípios norteadores das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais: análise crítica. *In*: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Primeiras reflexões para a**

reformulação curricular da educação básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED/PR, 2004, p. 13-17.

SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1991.
_____. M. Que professor de português queremos formar? **Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística**, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?ed=8&boletim=25&tema=13>. Acesso em 7. jan.2009.

SOUZA, I. R. Os professores de língua portuguesa do Paraná e os grupos de estudo aos sábados: as armadilhas da formação continuada. *In*: Congresso de Leitura no Brasil, 16., 2007, Campinas. **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2007. p.344.

TARARAM, M. S. B. (Coord.). **Ensinar e aprender**. São Paulo: Cenpec, 1998. Disponível *online* em: http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=v_reg&bib_10_id=87. Acesso em 6.jan.2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus**. 5.ed São Paulo: Cortez, 2000.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VALGAS, J. L. PROEM: a política governamental de reforma do ensino médio no Paraná. **Olhar de professor**. Vol.6. n.1. Ponta Grossa: UEPG, 2003. p.59-77. Disponível *online* em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista61_artigo05.pdf. Acesso em 06.jan.2010.

ENEZA, J. C. Revisitando as políticas educacionais do Paraná do período de 1983 a 1994. **Olhar de professor**. Ponta Grossa-PR, n.2. vol.2: 111-124, nov. 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2.ed São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YOKOHAMA, F. I. Apresentação. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: versão preliminar**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2005. p. 7-8.

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](#)