



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**

**MARCOS BISPO DOS SANTOS**

**NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER NOS PARÂMETROS  
CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: A LÍNGUA  
PORTUGUESA EM QUESTÃO**

Salvador  
2007

**MARCOS BISPO DOS SANTOS**

**NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER NOS PARÂMETROS  
CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: A LÍNGUA  
PORTUGUESA EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. América Lúcia Silva Cesar

Salvador  
2007

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

S237 Santos, Marcos Bispo dos.  
Não-coincidências do dizer nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio :  
a língua portuguesa em questão / Marcos Bispo dos Santos . - 2007.  
222 f. : il.  
Inclui anexos.

Orientador : Profª. Drª. América Lúcia Silva Cesar.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

1. Língua portuguesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Língua materna - Estudo e ensino - Brasil. 3. Globalização. 4. Reforma do ensino - Brasil. 5. Identidade social. 6. Currículos - Mudança - Brasil. 7. Competências e desempenho (Linguística). I. César, América Lúcia Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDU - 811.134.3(81)  
CDD - 469.80981

## **AGRADECIMENTOS**

São poucos, mas muito especiais.

A América, pela prestimosa orientação, pelas constantes provocações que me propiciaram um significativo amadurecimento intelectual, imprescindível para a conclusão deste trabalho.

A Andrea, pelo apoio incansável e incondicional que me dispensou nos momentos mais tensos de minha caminhada.

A Matheus, filho muito amado, que teve de suportar a minha ausência quando o trabalho exigia de mim o isolamento.

Aos amigos da turma de mestrado, especialmente Neuma e Rosemary, pelas discussões e pelo apoio intelectual.

A Lila, por todas as vezes que me emprestou seus ouvidos para escutar e discutir o embrião de algumas idéias do trabalho.

A Rosa Borges, pelo apoio que me deu, principalmente na fase de elaboração do projeto de pesquisa, e pelo incentivo para participar do processo seletivo para o mestrado.

Ao Cnpq, pela bolsa de estudos que possibilitou minha dedicação exclusiva à realização deste projeto.

[...] parecia-me que poderia encontrar muito mais verdade nos negócios que cada um conclui no que diz respeito aos negócios que lhe interessam e cujo desfecho, se julgou mal, deve puni-lo logo em seguida, do que naqueles que um homem de letras faz em seu escritório sobre especulações que não produzem efeito algum e que não trazem outra consequência, a não ser talvez a de lhe proporcionarem tanto mais vaidade quanto mais distantes estiverem do senso comum, por causa do outro tanto de espírito e artifício que necessitou empregar no esforço de torná-las prováveis.

René Descartes, *Discurso do método*

## RESUMO

A globalização da educação deu origem, no Brasil, aos Parâmetros Curriculares Nacionais. As novas demandas do mundo produtivo fizeram com que o Ensino Médio merecesse atenção especial, a ponto de se promover esse nível ao *status* de etapa terminal da educação básica. Esta dissertação analisou divergências entre as orientações curriculares contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e a prática pedagógica do ensino de língua materna. Buscou dois objetivos. O primeiro consiste em apontar contradições na constituição dos PCNEM, no que tange às orientações referentes ao ensino de Língua Portuguesa; e o segundo, em fornecer subsídios teóricos e práticos para a formulação de uma proposta de ensino de linguagem no nível médio que não a considere simplesmente como objeto de estudo, mas, principalmente, como prática sociocultural e política. As análises foram empreendidas confrontando-se as orientações curriculares com as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos anos de 1998, 2004 e 2005; as provas do vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade do Estado da Bahia do ano de 2005, além de utilizar um livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Das análises e dos confrontos empreendidos, concluiu-se que algumas dessas divergências são decorrentes de problemas conceituais no âmbito das perspectivas lingüísticas adotadas; outras, da ausência ou inexistência de políticas públicas de implementação de seus pressupostos; e outras, da ênfase no objetivo educacional de desenvolver de competências e habilidades exigidas pelo sistema produtivo globalizado.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa (Ensino médio); Estudo e ensino; Língua materna – Estudo e ensino – Brasil; Globalização; Reforma do ensino – Brasil; Identidade social; . Currículos – Mudança – Brasil; Competências e desempenho (Lingüística).

## ABSTRACT

The globalization in Education gave origin to the National Curricular Parameters in Brazil. The new demands of the productive world have made High School deserve a special attention to the point of promoting that level to the status of terminal stage of the basic education. This dissertation analyzed divergences between curricular orientations contained in the National Curricular Parameters of High School. (PCNEM) and the native language teaching pedagogical practice achieving two goals. The first consists in establish contradictions in the development of the PCNEM's concerning orientations in the teaching of Portuguese; the second goal is to supply theoretical and practical elements in the formulation of a proposal of language teaching in the High School level that considers it not only as an object of study but, mostly, as a sociocultural and political practice. The analyses were made by comparing the curricular orientations to (1) the High School National Exam (Enem) in 1998, 2004 and 2005, (2) University Entrance Exams of the Federal University of Bahia (UFBA) and the State University of Bahia (UNEB) in 2005, besides using a textbook approved by the National Program of the textbook for the Average Teaching (PNLEM). Of the analyses and of the undertaken confrontation, it concluded that some of these divergences are current of conceptual problems in the scope of the adopted perspectives linguistics; another, of the implementation public politics absence or inexistence of your presuppose; and another, of the emphasis in the educational goal of develop competences and abilities demanded by the globalized productive system.

**Keywords:** Portuguese language (High School); Study and teaching; Study native language and teaching – Brazil; Globalization; Reform of the Brazil teaching; social identity; Curriculums – change – Brazil; Competences and performance (Linguistics)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>A LÍNGUA NA HISTÓRIA DO CURRÍCULO</b>	<b>12</b>
2.1	<i>O TRIVIUM</i>	12
<b>2.1.1</b>	<b>A gramática</b>	19
<b>2.1.2</b>	<b>A retórica</b>	24
<b>2.1.3</b>	<b>A dialética</b>	30
2.2	O PORTUGUÊS COMO DISCIPLINA CURRICULAR	33
<b>2.2.1</b>	<b>A democratização da educação</b>	38
<b>2.2.2</b>	<b>A LDBN nº 5.692/71</b>	44
<b>3</b>	<b>A LÍNGUA NOS PCNEM</b>	<b>48</b>
3.1	A LEI 9.394/96 E O NOVO ENSINO MÉDIO	49
3.2	CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA : UMA REVISÃO CRÍTICA	51
3.3	A FORMATAÇÃO DA LÍNGUA NOS PCNEM	72
<b>3.3.1</b>	<b>Competências gerais</b>	73
<i>3.3.1.1</i>	<i>A competência interativa</i>	74
<i>3.3.1.2</i>	<i>A competência textual</i>	74
<i>3.3.1.3</i>	<i>A competência gramatical</i>	77
<b>3.3.2</b>	<b>Os eixos estruturadores da disciplina</b>	77
<i>3.3.2.1</i>	<i>O eixo da Representação e Comunicação</i>	77
<i>3.3.2.2</i>	<i>O eixo da investigação e compreensão</i>	78
<i>3.3.2.3</i>	<i>O eixo da contextualização sociocultural</i>	79
3.4	OS TEMAS ESTRUTURADORES	80
<b>4</b>	<b>RASTREANDO NÃO-COINCIDÊNCIAS NOS PCNEM</b>	<b>84</b>
4.1	A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS PCNEM	84
4.2	PRATICANDO OS PCNEM	93

4.3	OS PCNEM E O VESTIBULAR	113
4.3.1	A prova da UFBA	114
4.3.2	A prova da UNEB	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	128
	ANEXO A – Prova do Enem 1998	133
	ANEXO B – Prova do Enem 2004	154
	ANEXO C – Prova do Enem 2005	175
	ANEXO D – Prova da UFBA 2005 1ª fase	197
	ANEXO E – Prova da UFBA 2005 2ª fase	207
	ANEXO F – Gabarito UFBA 2005 2ª fase	216
	ANEXO G – Prova da UNEB 2005	218

## 1 INTRODUÇÃO

Quando Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) explicam o desprestígio da Retórica nos últimos três séculos, afirmam que tal fato deveu-se a uma concepção da razão e do raciocínio oriunda de Descartes. Foi ele quem, fazendo da evidência a marca da razão, decidiu considerar apenas as demonstrações que, a partir de idéias claras e distintas, revelavam a evidência dos axiomas a todos os teoremas.

Ora, a própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois o campo da argumentação é do verossímil, do plausível, do provável. Para Descartes, todas as vezes que dois homens formulam sobre a mesma coisa um juízo contrário, é certo que nenhum deles tem a verdade, porque, se um tivesse dela visão clara e nítida, poderia expô-la a seu adversário de tal modo que ela acabaria por forçar sua convicção. Dessa maneira, firma-se o seu postulado da verdade como evidência.

Algo semelhante ocorre no Górgias, de Platão, que retrata o diálogo de Sócrates com o sofista cujo nome intitula o livro. Num determinado momento, Górgias diz a Sócrates que, por meio da arte retórica, ele poderia, sobre qualquer assunto, obter a adesão de uma assembléia numerosa, sem a instruir, somente persuadindo-a. Para ilustrar, referiu-se à medicina. Disse que, entre os que não a conheciam, seria mais persuasivo que um médico. Diante disso, Platão condenou a retórica por concluir que ela não tem necessidade de conhecer a realidade das coisas; que lhe bastaria um certo procedimento de persuasão que ela inventou, para que parecesse diante dos ignorantes mais sábia do que os sábios. Estamos novamente diante do problema da verdade como evidência.

Tanto a posição de Descartes quanto a de Platão deve-se a concepções precisas no tocante à verdade e sua relação com a linguagem. Podem-se resumir essas concepções do modo seguinte: i) há uma só representação do mundo que seja verdadeira e digna de interesse humano; ii) o bem manifesta a mesma estabilidade ontológica que as substâncias do mundo, ele é o objeto de um saber indiscutível e necessário; iii) a linguagem é em si mesma desprovida de valor intrínseco, ela é de algum modo ontologicamente neutra e só tira o seu valor do fato de que ela expressa o verdadeiro, o bem.

O equívoco deles não reside no fato de terem protestado contra a prática de alguns retóricos e filósofos; seus ataques contra o cinismo, que consiste em tentar

convencer o outro a qualquer preço, são amplamente justificados. O erro é imaginar a unicidade de um discurso referencial cuja origem e cuja justificação transcenderiam absolutamente as comunidades humanas. Segundo Auroux (1998, p. 372), “o valor da retórica – quaisquer que sejam as numerosas derrapagens que se pode revelar nela – é ter reconhecido o papel fundamental das práticas languageiras”.

Essas digressões são importantes porque tocam diretamente algumas questões que serão nucleares nesta dissertação. Este trabalho analisa as divergências entre as orientações curriculares contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e a prática pedagógica do ensino de língua materna. Chegaremos à prática de forma indireta, já que o trabalho de campo não faz parte da metodologia do trabalho.

Os PCNEM são produtos da globalização da educação e são concebidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como importantes instrumentos para promover a atualização do sistema educacional, de modo a inserir o país na chamada era da revolução tecnológica. Os discursos construídos em torno desses objetivos são trabalhados por meio da retórica da modernidade, que lhes confere um valor de verdade, de evidência. Quem poderá dizer que o Ensino Médio não precisava de reformulação? Quem não concordará com o enfraquecimento da Gramática Normativa no ensino de língua materna? Quem discordará de uma formação que vise à preparação do estudante para a vida? Quem dirá que preparação para o trabalho não deve ser prioridade no sistema educacional?

Para que esses objetivos sejam alcançados, o currículo deve ser um espaço capaz de viabilizar as práticas necessárias à consecução das metas definidas. Por isso mesmo, torna-se, também, um espaço de poder, já que definirá o que deve e o que não deve fazer parte da sua composição e, dessa forma, estará diretamente ligado à formação do sujeito. Em outras palavras, ele não será responsável apenas pela definição do que se deve conhecer ou saber fazer, mas, principalmente, pelo saber ser. Os PCNEM, portanto, serão compreendidos, neste trabalho, como documentos de identidade; como um discurso que engendra discursos. Discursos que lhes podem confirmar, justificar, refutar, alterar ou contradizer os postulados.

A seleção de conteúdos que devem fazer parte do currículo é sempre recortada de uma área de conhecimento. No caso específico do ensino de língua materna, eles têm sido selecionados dos estudos desenvolvidos pelas ciências da linguagem. Fazer essa transposição do científico para o pedagógico é uma tarefa que exige uma série de procedimentos capazes de conjugar concepções teóricas a finalidades ideológicas. Evidentemente, não se pode garantir que o resultado desse processo será isento de contradições. As divergências provenientes dessa transposição referentes ao ensino de Língua Portuguesa nas novas

orientações curriculares constituem o centro das discussões deste trabalho. Essas divergências serão observadas considerando três pressupostos:

- i. Algumas não-coincidências do dizer são decorrentes de problemas conceituais no âmbito das perspectivas lingüísticas adotadas.
- ii. Outras, da ausência ou inexistência de políticas públicas de implementação de seus postulados.
- iii. E outras, da ênfase no objetivo de desenvolver de competências e habilidades exigidas pelo sistema produtivo globalizado, em detrimento de uma formação que privilegie a diversidade cultural.

Tal propósito, de imediato, nos coloca numa dispersão discursiva, já que a palavra ensino nos remete a currículos, teorias e práticas pedagógicas; o sintagma língua materna, às ciências da linguagem; e a expressão orientações curriculares está relacionada com a formação do sujeito, o que nos remete a uma teleologia do processo educativo, portanto, em relação direta com o mundo. Dessa forma, a análise empreendida caminhará pelo espaço construído pelas teorias pedagógicas selecionadas para subsidiar a prática docente; pelo quadro das ciências da linguagem; e pelo conjunto de objetivos fixados para o ensino de língua materna, de acordo com o tipo de sujeito que o Estado pretende formar, tal qual preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN 9.394/96) e nos PCNEM.

Os problemas conceituais estão relacionados com a indefinição ou falta de clareza que envolve o emprego da terminologia científica quando se opera a transposição pedagógica. A linguagem, por ser um *objeto* heteróclito e multifacetado, conforme a definiu Saussure, está sujeita a uma multiplicidade de abordagens, de acordo com o recorte operado pelas diferentes perspectivas teóricas. Como bem observou Saussure, em *Lingüística*, não é o objeto que cria o ponto de vista, mas é o ponto de vista que cria o objeto. Sendo assim, a linguagem terá tantos “sub-objetos” quantos forem os pontos de vista que se tenha a respeito dela. Se, por um lado, isso explica o pluralismo teórico na *Lingüística*, – justificando o fato de, por exemplo, a Sociolingüística estudar a língua em suas relações com a sociedade; a *Lingüística Textual* estudar a função textual dos itens lexicais; a *Análise da Conversação* se preocupar com a conversação cotidiana; a *Pragmática* se preocupar com a linguagem em uso; as *Teorias Enunciativas* analisarem o modo como as formas da língua marcam nos enunciados categorias

de pessoa, espaço e tempo – por outro, cria alguns problemas quanto às possibilidades de Portuguesa como disciplina curricular.

Um olhar, mesmo superficial, sobre os PCNEM revelará que todas as teorias mencionadas, dentre outras, contribuíram para a formatação que o novo ensino de língua apresenta nos documentos oficiais. No entanto, nenhuma dessas teorias estava, inicialmente, preocupada em fornecer subsídios para a prática de ensino. Mais tarde, quando seus teóricos começaram a se preocupar com questões aplicadas, cada um passou a falar de seu lugar dentro dos estudos lingüísticos. Os sociolingüistas passaram a reivindicar o reconhecimento da diversidade lingüística no currículo; os que se dedicam à Lingüística Textual passaram a criticar as análises frásticas em favor da análise textual; pragmatistas criticaram o conceito de frase, por tratar a língua de forma descontextualizada, e propuseram que se adotasse a noção de enunciado, que exigiria, em contrapartida, o conceito de enunciação. Essas e outras vozes foram ouvidas e os conceitos por elas propostos já fazem parte do currículo, conforme veremos. Mas, a quem coube a tarefa de harmonizar essas várias, e, às vezes, divergentes concepções?

Outro problema que ainda se encontra sem solução consensual entre os lingüistas e que, conseqüentemente, atravessa a estruturação da disciplina, diz respeito ao lugar que a Gramática Normativa deve ocupar no novo currículo. Há divergências entre os lingüistas quanto à pertinência do ensino da nomenclatura gramatical, mas independentemente disso, e junto com as contribuições da Lingüística, a Gramática Tradicional ainda ocupa um lugar proeminente. Outras concepções de gramática foram incorporadas aos PCNEM, como a Gramática Descritiva e a Gramática Internalizada, mas, na prática, elas não passam de meras figurantes.

Muitos alegam, inclusive lingüistas, que o ensino do padrão normativo se justifica pelo fato de ser esta a variedade exigida pelos concursos e vestibulares e por ser a norma exigida nas relações de trabalho. Este argumento também aparece no discurso dos PCNEM. Tal justificativa é responsável, por exemplo, por divergências referentes à determinação dos Parâmetros de se trabalhar com a noção de gêneros textuais e à insistência dos exames vestibulares e do próprio Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) continuarem a exigir dos alunos/candidatos que produzam textos dissertativos. Outro aspecto dessa divergência resulta do fato de os Parâmetros conceberem a língua como uma forma de ação e os vestibulares e o Enem abordarem-na como objeto de estudo, descontextualizado das práticas sociais. Ora, o que justifica essa incoerência entre o dizer e o fazer nos PCNEM senão a ausência de políticas

efetivas de implementação das reformas? A questão passa a ser, então, saber por que essas políticas não são implementadas.

Os conteúdos são selecionados nos PCNEM visando ao desenvolvimento de habilidades e competências relativas ao saber-fazer. De acordo com a nova LDBN, as competências que o mercado de trabalho exige hoje são as mesmas exigidas para a vida. No entanto, em nenhum momento, a concepção de vida que norteia a elaboração dos discursos oficiais é explicitada.

Maingueneau e Charaudeau (2004) assinalam que a linguagem é matéria-prima indispensável para garantir a cooperação entre os atores no trabalho: para cooperar, informar, interpretar, argumentar, explicar, justificar, analisar, programar a ação, decidir em grupo, negociar etc. Não por acaso, todas essas competências são as mesmas que o ensino preconizado nos PCNEM pretende que os estudantes desenvolvam.

Não se critica aqui, evidentemente, a necessidade de uma formação para o mundo do trabalho, mas a centralidade dos objetivos educacionais nessa direção. Os objetivos educacionais devem contemplar os vários aspectos da vida social, econômica, política e cultural, e não se restringir a um deles, por considerá-lo mais urgente ou importante que os outros. Essas observações nos levam à conclusão de que o currículo, que materializa os objetivos educacionais, é mais do que um simples documento responsável pela seleção de conteúdos que os estudantes devem aprender, ou de competências que precisam desenvolver com esta ou aquela finalidade. Antes de tudo, são documentos de identidade, que vão organizar formas de conceber o mundo e a realidade. Entretanto, as questões relativas à diversidade cultural não receberam, na reformulação do Ensino Médio, a devida atenção. Um exemplo disso é o modo como a variação lingüística é tratada nas orientações curriculares. A variação nunca é relacionada à questão cultural. Em vez disso, os Parâmetros postulam outras noções normativas, segundo as quais não há erros de português, mas a adequação ou a inadequação no uso da variedade lingüística exigida para cada situação. Neste caso, a norma não seria determinada por uma gramática normativa, mas pelas coerções da própria situação comunicativa.

Além de todos os problemas mencionados, há outro que merece atenção especial: a definição dos conteúdos que devem compor o currículo do Ensino Médio. O que diferencia os conteúdos desse nível dos conteúdos do Ensino Fundamental? Somente a inserção do estudo da Literatura, já que as questões gramaticais são as mesmas e nas mesmas perspectivas adotadas no Ensino Fundamental?

Diante do quadro delineado, esta dissertação tem os seguintes objetivos:

- i. apontar contradições na constituição dos PCNEM no que tange às orientações referentes ao ensino de Língua Portuguesa;
- ii. fornecer subsídios teóricos e práticos para a formulação de uma proposta de ensino de linguagem no nível médio que não a considere como objeto de estudo, mas, principalmente como prática sociocultural e política.

O primeiro capítulo traça brevemente o percurso da Língua Portuguesa no Brasil até as reformas operadas pela Lei 5.692/71. Por entender os efeitos da tradição fundadora, ao longo da história, em sua configuração até os dias atuais, consideramos conveniente e bastante elucidativo iniciar esse percurso descrevendo o estudo e ensino do latim a partir da instituição do *Trivium* e do *Quadrivium* como organizadores curriculares. Este era composto pelas disciplinas Aritmética, Geometria, Música e Astronomia; aquele, pelas disciplinas Gramática, Retórica e Dialética. Apenas o *Trivium* será considerado aqui.

O segundo capítulo faz uma apresentação da estrutura do ensino de língua proposto pelos PCN+ - Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Antes, analisa, à luz do discurso jurídico, a reforma do Ensino Médio e faz uma revisão crítica das contribuições da lingüística para o ensino de língua materna. Neste, como nos outros capítulos, usamos a designação PCNEM mesmo para falar dos PCN+.

O terceiro capítulo aponta não-coincidências do dizer nos PCNEM, considerando, de um lado, as orientações curriculares contidas nesses documentos; e, do outro, provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dos anos de 1998, 2004 e 2005, dos vestibulares da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do ano de 2005, além de questões de um livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

As discussões aqui empreendidas não pretendem instituir a verdade – como se existisse uma, na acepção cartesiana ou platônica – sobre os PCNEM e sobre as teorias que lhe fundamentam, mas contribuir para a desconstrução do valor de evidência que caracteriza suas postulações, além de lançar um novo olhar sobre o Ensino Médio brasileiro, no sentido de promover um amplo debate sobre sua constituição e propostas de reformulação.

## 2 A LÍNGUA NA HISTÓRIA DO CURRÍCULO

Uma disciplina curricular se constitui a partir da junção de dois fatores: de um lado, pelos objetivos da educação definidos na política educacional; e, de outro, pela disciplinarização de uma área de conhecimento.

O processo de transformação de uma área em disciplina ocorre, tradicionalmente, pela reivindicação de um domínio particular; pelo desenvolvimento de um conjunto singular de práticas metodológicas, seguindo uma tradição fundadora; e, utilizando uma terminologia própria. A definição dos objetivos educacionais, por sua vez, está relacionada com fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, todos atravessados pelas relações poder que, conseqüentemente, acabam determinando a escola, o currículo, o ensino e, principalmente, o sujeito. Isso configura uma relação direta entre poder, currículo e sujeito.

Dessa forma, investigar a constituição de uma disciplina curricular implica no desmembramento de uma rede de relações discursivamente construídas com o objetivo de forjar maneiras específicas de conceber o mundo. Isto nos leva a considerar que os objetos selecionados pelas disciplinas curriculares estarão sempre subordinados a certas concepções de mundo, de sujeito, de cultura etc., definidas pelas relações de poder.

Neste capítulo, traçamos brevemente o percurso da Língua Portuguesa no Brasil até as reformas operadas pela Lei 5.692/71. Por entender os efeitos da tradição fundadora, ao longo da história, em sua configuração até os dias atuais, consideramos conveniente e bastante elucidativo iniciar esse percurso descrevendo o estudo e ensino do latim a partir da instituição do *Trivium* (composto pelas disciplinas Gramática, Retórica e Dialética) e do *Quadrivium* (composto pelas disciplinas Aritmética, Geometria, Música e Astronomia) como organizadores curriculares. Interessa-nos aqui o *Trivium*, exclusivamente.

### 2.1 O TRIVIUM

A reformulação dos conceitos do estar-no-mundo feita pelos intelectuais cristãos no período da desintegração do Império Romano (séc. III a IV d.C.) encerra uma incapacidade deliberada de libertação das maneiras antigas de pensar a realidade. A manutenção da chamada tradição cultural clássica, usada como suporte do cristianismo, representa um entrave à possibilidade de formas originais de pensamento. De acordo com Queiroz (1999),

pensadores como Agostinho e Jerônimo, que formalizaram o sagrado com o brilhantismo de suas mentes romanas, acabaram por descrever uma sombra incomparável sobre os séculos futuros. Isto porque o pensar antigo está tão inculcado nos grandes construtores do cristianismo, que os séculos seguintes, dominados pelo saber eclesiástico, se viram afogados por uma sapiência deslocada, mas impossível de ser descartada, tal era sua força intrínseca. Mas também isto ocorre por razões de sobrevivência política. Porque a própria Igreja Romana constituía nada mais nada menos do que uma simbiose com as instituições, a lei, o princípio monárquico, universalista, do antigo Império Romano, endossando inclusive o próprio mito da eternidade de Roma.

Para os cristãos, o peso do valor escrito – do livro – deriva da tradição judaica, fonte inicial da nova religião, e, no momento em que São Paulo internacionaliza e romaniza as mensagens de Cristo, faz a opção mais definitiva e duradoura de toda a história do cristianismo e da cultura ocidental. O próprio Cristo nada escrevera. Mas, pouco a pouco foram surgindo os textos que em princípio continham seus ensinamentos e relatavam suas façanhas. No entanto, para públicos mais exigentes, somente preceitos de ação pareciam não convencer. Gradativamente, todo o arsenal de pensamento romano foi então acionado em favor do cristianismo. O proselitismo demandava técnicas de oratória, mas também de exegese e, sobretudo, de coerência filosófica. O cristianismo passa a ser um interlocutor e, muitas vezes, um catalisador das idéias e preocupações intelectuais de um mundo em transformação; imiscuiu-se de tal forma com outras correntes que, não raro, suas idéias se confundem com o estoicismo e o neoplatonismo.

O ocidente europeu dos séculos V a XI d.C., ruralizado, com poucos núcleos urbanos significativos, comércio restrito, dominado por aristocratas guerreiros e por uma casta de homens políticos submetidos a uma engrenagem religiosa, eivado de um novo misticismo avesso à concretude romana, pouco se parece com o mundo romano. Conforme salienta Queiroz (1999 p. 15), “se o preceito da bem-aventurança dos pobres de espírito tivesse realmente sido seguido à risca pelo cristianismo, certamente a Europa teria conhecido outras formas de apreensão do estar-no-mundo a partir dos séculos IV-V”. No entanto, desde seus primórdios, o entendimento cristão imbrica-se com uma inesgotável erudição, literária e plástica, através da reinterpretação e reaproveitamento de textos os mais variados, bem como de imagens e ícones (QUEIROZ, *op. cit.*, p. 15). Fragmentada, descontextualizada, ressignificada, a cultura antiga passa por uma releitura praticamente total.

Isso não significa necessariamente o desaparecimento do imaginário da eficácia intelectual do mundo antigo. Os cristãos dos primeiros séculos sabiam que Roma havia

conquistado os vários territórios de seu Império através das armas, mas também através da implantação material de suas formas sensíveis, a cidade e sua arquitetura. E, sobretudo, que havia dominado as mentes por meio da identificação padronizada do ser romano com a cultura escrita das leis e da literatura, das inscrições em monumentos, em túmulos e mesmo em objetos do cotidiano. Os romanos decretaram o fim das tradições orais, consuetudinárias. Ler e escrever tornou-se obrigatório para todos aqueles que quisessem se identificar às elites da România. Nesse processo de literalização sociocultural, o latim recebe o *status* de língua oficial do Império e torna-se o meio de expressão legitimado pelas elites para a prática das atividades languageiras.

O ensino sempre visa a uma adequação a determinados ideais das camadas dominantes. Inscreve-se numa política de entendimento do mundo e na política propriamente dita. Daí a necessidade de uma leitura crítica de qualquer proposta curricular. Não se pode definir o currículo simplesmente como um documento ou um discurso cuja função é selecionar um série de conteúdos, habilidades e competências que os educandos devem apreender ou desenvolver. Antes de qualquer coisa, ele seleciona, recorta e organiza concepções de mundo. Tais considerações apontam para a evidência da relação entre currículo e poder e, conseqüentemente, entre poder e ser, o que possibilita diferentes formas de se conceber o estar-no-mundo.

Em Roma, a educação era sinônimo de conhecimentos primordialmente relacionados com a estrutura da língua e com sua expressão, logo, com as atividades ligadas ao comando, à criação e interpretação das leis, ao domínio conceitual da vida política local ou representativa (QUEIROZ, 1999). Sabendo ler e escrever, os meninos de famílias socialmente bem situadas eram enviados a um gramático, o professor que melhorava os conhecimentos da escrita, ensinava a falar, a ler e a recitar corretamente e que introduzia os autores clássicos. Explicitar a condição socioeconômica dos estudantes e os objetivos do processo educativo é fundamental para que se compreenda a educação como um direito inicialmente concebido para o acesso exclusivo das classes dominantes. Queiroz (*Op. Cit.*) aponta que nos últimos séculos do Império, a Gramática, além de estudar os mecanismos da linguagem, torna-se igualmente um conhecimento especulativo; nos inúmeros tratados de Gramática desse período, ocorre uma tendência à cristalização de regras tradicionais – de ortografia, por exemplo – visando a evitar “contaminações” com a dinâmica da língua falada. Assim, a pronúncia das palavras, variável de acordo com a região e com a língua nativa aí falada, era ensinada nos manuais de Gramática de acordo com a prosódia e a métrica da tradição literária. Esta tendência ao congelamento, sobretudo nos séculos IV e V, quando o cristianismo já era

religião oficial do Império, será uma das constantes no conceitual pedagógico da Idade Média. Traduz-se em termos práticos pelo respeito à autoridade das fontes antigas, responsáveis, por exemplo, por continuidades, no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 2004), dentre os quais se podem destacar as noções de tradição, mentalidade, imaginário ou inconsciente coletivo etc. Não sozinhas, evidentemente, tais continuidades são responsáveis pelo privilégio de que goza a Gramática Tradicional até os dias atuais.

O gramático devia ensinar aos meninos a *enarratio auctorum*, ou seja, a explicação dos autores clássicos. Linha por linha, a obra era dissecada do ponto de vista gramatical e também histórico, filológico, jurídico e científico. Disso vem o gosto cristão pela exegese bíblica e de textos dos intelectuais cristãos.

A segunda parte da educação consistia em trabalhar com a técnica da Retórica durante uns quatro ou seis anos para se aprender as regras e os procedimentos do discurso. Segundo os autores do século IV, os *Rethores latini minores*, era necessário saber inventar temas, lugares comuns – os *topoi* –, construir um discurso – a *dispositio* –, um exórdio, uma peroração, e explicitar tudo através da palavra – a *elocutio* – e do gesto – a *actio*. Através dos conhecimentos de textos antigos, os estudantes aprendiam a dar forma ao discurso, a utilizar os *exempla* aí encontrados. Treinavam fazendo elogios de grandes personagens, descrevendo monumentos, discutindo questões morais. Nesses exercícios, os alunos utilizavam toda sua erudição e também a dita ciência da discussão, a Dialética. Cícero e Quintiliano viam na Retórica uma introdução aos estudos filosóficos, mas isto não era mais verdadeiro nos séculos IV e V. Esse treinamento foi indispensável para as carreiras jurídica, administrativa e política do Império. Os romanos julgavam os homens pela qualidade da oratória que apresentavam. No século V, com a desintegração do Estado romano em várias nações, a Retórica torna-se o instrumento universal da persuasão da Igreja cristã em seu proselitismo; do sermão com seus *exempla*.

Dentro do Império predominava a noção de cidadão, não a de indivíduo. Todas as ações de uma pessoa deveriam, em princípio estar coordenadas com os esforços do Estado, conforme também já dispunha Aristóteles, na *Política*. Administrativa, econômica, e politicamente esfacelado, o ideal do Estado romano é substituído pelas prioridades ideológicas da Igreja. O indivíduo toma precedência sobre o cidadão; a verdade revelada se assume em princípio mais importante que os estudos tradicionais. No entanto, para a maioria dos cristãos laicos, a escola romana tradicional continuará a ser freqüentada, pois ainda não se haviam formados centros educacionais religiosos para todos. Não ocorre, portanto, uma

separação explícita entre a cultura profana e a espiritual. Os jovens recebiam a instrução religiosa em casa e continuavam freqüentando o gramático e o retórico.

A seleção dos conteúdos na educação formal que serviriam para a construção de um sentido de vida cristão deveu-se em muito a um opúsculo de Agostinho, o *De doctrina christiana*. Agostinho considera a Gramática primordial, embora diga que mais importante é a busca da Verdade que as palavras possam embutir; a Dialética mostrava-se útil para a interpretação das Escrituras, na medida em que estabelecia uma espécie de conexão nervosa em todo o texto; a Retórica ajudava a expressar o que se havia entendido da leitura sagrada, não propriamente a entendê-la; a Matemática era um caminho de descoberta dos mistérios ocultos nos números da Escritura; a Filosofia antiga deveria ser entendida no espírito dos Evangelhos. Foi esse modelo educacional que foi trazido pelos jesuítas para o Brasil no século XVI.

Queiroz (1999) observa que, desde o século IV, algumas escolas monásticas haviam tentado estabelecer algum sistema particular de educação cristã. Em geral, era priorizada a alfabetização, para que os meninos pudessem ler a Bíblia e adquirir o saber em torno dessa leitura. Mesmo assim, os cristãos ainda não estavam absolutamente certos de como deveria ser um novo currículo de sustentação do conhecimento religioso. Tampouco alteraram a concepção que os antigos tinham das crianças; seguiam imaginando a infância e a adolescência como fases de desregramento em que somente uma rígida disciplina poderia domar a indisciplina. Nos textos de Agostinho, sempre especulares do imaginário romano-cristão, as crianças são consideradas materialização evidente do pecado original, desprovidas de qualquer inocência.

A partir do século V, os povos germânicos, instalados em diferentes regiões do Império Romano, contribuem com uma visão diversa do que deva ser a educação infantil. Entre os germanos, os meninos ficavam sob a sombra do pai, para que aprendessem as artes da caça, da sobrevivência e da guerra até sua maioridade, ou seja, até o momento em que pudessem tomar parte nas guerras, com cerca de quatorze anos. Eram instruídos oralmente sobre os grandes feitos dos antepassados dos clãs. Não aprendiam a ler nem a escrever; a leitura de runas era parte exclusiva dos conhecimentos dos sacerdotes.

Diante disso, durante o primeiro século que se seguiu à tomada do governo pelos germanos na Itália e no norte da África, a manutenção da tradição escolar antiga se transforma numa demonstração política de resistência cultural face ao invasor. Aristocratas como Sidônio Apolinário, Cassiodoro e Boécio buscam imunizar-se dos choques causados pela desintegração de uma forma de governo que fora considerada eterna. Tentando imobilizar o

passado, Boécio compõe tratados sobre as *artes liberales* e atribui a elas o nome de *Quadrivium*; são eles a *Institutio arithmetica*, a *Institutio musica* e a *Institutio geométrica*, obra hoje perdida; nada escreveu sobre a Astronomia (esta, juntamente com as três anteriores, compunha o *Quadrivium*). Esses tratados fundem em uma só obra vários textos tradicionalmente usados para o ensino dessas matérias. Apesar do medo de que tudo se dissipasse no ar sob as novas influências dos *barbaroi*, “na prática, vários intelectuais e juristas, inclusive o próprio Boécio, colaboraram com os governos germânicos” (QUEIROZ, 1999, p. 21).

É evidente que as idéias fora do lugar são suscetíveis de provocar incoerências. Se a Retórica era a arte romana por excelência, não havia mais cidades nem parlamentos compatíveis com sua performance. Restavam as igrejas, certamente. Mas, em que língua se dirigir aos novos públicos? A entrada dos vários povos germânicos no ocidente acarreta a introdução de uma infinidade de línguas e dialetos novos por todas as partes. O latim se regionaliza ou desaparece.

De acordo com Queiroz, a institucionalização, ao menos teórica, do *Trivium* e do *Quadrivium* como suportes metodológicos e de conteúdo da educação talvez possa ser localizada nos tempos carolíngios. A autora relata que, entre os séculos VIII e IX, Alcuíno, o conselheiro de Carlos Magno, escreveu tratados isolados sobre cada uma das *artes liberales*, conectando-as com a passagem da Bíblia sobre os sete pilares da sabedoria, reforçando, assim, um caráter espiritual do aprendizado escolar. Na verdade, o número sete predispunha-se a toda sorte de alusões ao sagrado: sete dons do Espírito Santo, sete céus, sete virtudes, sete graus da perfeição.

Os estudos das matérias referentes ao *Trivium* e *Quadrivium* eram iniciais e podiam demorar quantos anos o aluno quisesse. Geralmente os meninos tinham por volta de 14/15 anos quando eram enviados para esse aprendizado. Os cursos eram soltos e os alunos escolhiam seus professores a bel-prazer, quando e onde desejassem. Findo o ciclo das *artes* qualquer aluno poderia obter a *licentia docendi* e tornar-se professor, ou então, com seu certificado de mestre em artes, seguir outros estudos, de Direito, Teologia, Medicina. Fávero (2002, p. 74) mostra a força dessa tradição ao constatar nos documentos históricos que dispunham sobre a legislação educacional que embasava o funcionamento do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro do século XIX, criado com o intuito de servir de modelo para o ensino na Corte, que “ao aluno que completasse o curso [secundário] seria concedido o título de Bacharel em Letras, o que o dispensaria dos exames preparatórios para ingresso nos estudos superiores”.

Queiroz (1999) assinala que a relação do que era estudado no século XII pode ser conferida facilmente. Em 1141 Thierry de Chartres fez uma compilação dos textos, dos autores, que utilizava como base para as aulas das sete *artes*. Para a Gramática, textos de Donato e de Prisciano; para a Retórica, Cícero, Severiano e Martianus Capella; a Dialética analisava Porfírio, Aristóteles, Boécio e um anônimo; a Música, através de Boécio; a Geometria, com textos de Aberlado, Isidoro de Sevilha, Frontino, Columelle, Gerberto, Boécio, Gerland e outros anônimos; e a Astronomia, com Hygino e Ptolomeu.

A autora pontua que, nesse conjunto, o *Trivium* parece ser mais importante por apresentar textos mais coerentes e adaptados a uma formação erudita, literária. O *Quadrivium* engloba fontes mais heterogêneas, não parecendo haver uma progressão aparente nos estudos. Apoiada na documentação existente sobre o período do século XII – XIII, a autora conclui que muitos alunos se contentavam apenas com os estudos do *Trivium* e não freqüentavam as *artes* mais “científicas”. Partia-se do pressuposto de que o *Trivium* visava a treinar a mente, enquanto o *Quadrivium* seria mais informativo que formativo. Isso significa que, durante séculos, manteve-se intacta a idéia de Agostinho de ser a linguagem a chave de todo o conhecimento.

Queiroz acrescenta ainda que, no século XIII, São Boaventura concebe outra vez uma aproximação das *artes* com as Escrituras Santas. No *De reductione artium ad theologiam*, considera a Bíblia a fonte original das *artes*. Diz que as Escrituras se dirigem às pessoas de três maneiras: como fala (*sermo*) – daí o *Trivium* ser considerado *artes sermocinales* –, como instrução (*doctrina*), e como direção de vida (*vita*), ou seja, como Filosofia Racional, Natural e Moral. Guardadas as devidas proporções para que não se conceba a história das idéias pedagógicas como uma sucessão de continuidades, é possível afirmar que o tripé proposto por São Boaventura está na base dos discursos educacionais modernos. Para ele, a Filosofia Racional (*sermo*) ligar-se-ia com a Gramática, a Retórica e a Dialética; a Filosofia Natural seria a Física, a Matemática e a Metafísica; enquanto que a Filosofia Moral (*vita*) determinaria a verdade da vida individual como uma vida monástica (de *monos*, um), a verdade da vida monástica como economia e a verdade coletiva como política.

No entanto, aponta a autora, a partir do século XVI, adotam-se outros currículos nas universidades e escolas, com outras prioridades. O saber torna-se mais enciclopédico, mais erudito, mas sem uma escala de gradação. A Gramática, por exemplo, deixa de ser básica. Passa a ser ministrada em conjunto com Matemática, Ética, Dialética e Retórica no currículo de Amos Comenius, autor da *Ratio Studiorum*, um dos detratores das *artes liberales*.

A seguir procederemos a uma breve caracterização das disciplinas do *Trivium*, com o intuito de entender como eram praticados os estudos da linguagem na Idade Média. Digressões dessa natureza possibilitam entender por que a tradição gramatical ainda é tão forte na configuração da disciplina Língua Portuguesa, mesmo nos PCN, que se propõem a modernizar a educação.

### 2.1.1 A Gramática

A Gramática, tal como a conhecemos, é resultado de um longo processo histórico. Assim, para o homem antigo, e no seu percurso até o homem medieval, estava longe de se limitar ao âmbito em que modernamente se acha circunscrita. Bechara (1999) salienta que os diversos matizes de que se revestiu o conceito de Gramática através dos tempos não se apagaram definitivamente das práticas que dela se têm feito (Gramática normativa e Gramática científica) até os nossos dias. Se tal é a situação no campo teórico, não se pode negar que o ensino dessa disciplina também reflete essa dualidade. Isso pode ser facilmente verificado nos PCN+, quando se explicita as concepções de gramática que norteiam a formatação da disciplina: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

A tradição gramatical praticada pela educação romana tinha por objetivo levar o aluno, a partir dos sete anos, a aprender as letras do alfabeto e, em seguida, as sílabas. Acreditava-se que dessa forma as crianças gradativamente chegariam à leitura.

Para o jovem dos tempos antigos e para o jovem medieval, a missão do professor de Gramática na sua formação beletrista tinha uma amplitude bem maior do que conhece o jovem de hoje, pois a *ars grammatica*, além da correção no falar e no escrever (*ars recte loquendi*), abrangia a leitura e compreensão interpretativa das obras literárias (*enarratio poetarum*). Um vestígio desse procedimento pode ser verificado na prática docente que, embora tendo a frase como unidade de análise nas aulas de Língua Portuguesa, inicia as provas e exames apresentando um texto a ser interpretado pelos alunos.

Vencida a escola elementar, a Gramática merecia atenção mais profunda, sem que isso significasse sua limitação ao âmbito da própria língua, porque, como já foi dito, pela tradição da atividade pedagógica romana, a tarefa do gramático se dividia por dois campos distintos: não só se preocupava com as questões de correção da língua, mas também com a interpretação dos textos poéticos. As questões de correção envolviam a obediência às regras gramaticais que disciplinam a ordem das palavras, os casos de concordância verbo e sujeito, e os cuidados para fugir dos barbarismos e dos solecismos. Essa segunda atividade exercida

pelo gramático aproximava-o da atividade e preocupação do retórico, e as duas disciplinas quase sempre se confundiam na prática. Nas primeiras escolas romanas, o rito era que o gramático ensinasse as figuras de linguagem mais fáceis e corriqueiras, deixando para o retórico, nas classes mais adiantadas, o ensino e o comentário das figuras mais complexas e dos tropos.

Problema semelhante pode ser verificado, principalmente, na estruturação da disciplina Língua portuguesa das escolas particulares brasileiras, que, com a determinação dos PCN de se trabalhar o texto como unidade de análise, têm encontrado dificuldades para definir os limites das disciplinas Gramática e Redação.

Segundo Bechara (1999), duas obras representativas da antiga tradição gramatical entre os romanos exerceram particular influência nos professores medievais da disciplina: a *Ars poetica*, de Horácio, escrita entre os anos 23 e 13 a.C. e o *Barbarismus*, de Élio Donato, escrita por volta do ano 350 d.C.

A *Ars poetica* interessava aos gramáticos medievais por três motivos: i) pelos conselhos acerca da metrificacão, já que se propunha a entender, comentar e interpretar poemas. A métrica, por isso, constituía parte integrante da Gramática medieval<sup>1</sup>; ii) o estudo do *metaplasmo* ocupava a atençãõ do gramático, uma vez que, por esse fenômeno, se admitiam certos fatos e desvios que, em outras circunstâncias do discurso eram considerados erros contra as regras gramaticais. Nos poetas, essas infrações eram consideradas licenças poéticas (*licentia poetarum*) e, portanto, admitidas por atender aos rigores da métrica; iii) por ocupar as figuras de retórica grande parte da atençãõ e estudo dos gramáticos, englobando as que ainda hoje distinguimos pelas denominações de figuras de linguagem – de palavras (tropos), de construção e de pensamento.

Já a obra gramatical de Donato constituía a base da educaçãõ do jovem romano no domínio das artes de discurso; começava-se por aprender de cor, antes mesmo de sua *Ars minor ou prima*, pelo método das perguntas e respostas, destinado expressamente aos *infantes* ou *pueri et tirones*, mediante as quais se estudavam as oito partes da oraçãõ (*De partibus orationes*) com vista à correçãõ do falar (*ars recte loquendi*). Tal foi a divulgaçãõ dessa primeira obra do gramático romano, que Donato passou, na Idade Média, a ser sinônimo de manual primário ou elementar.

---

<sup>1</sup> Isso explica por que compêndios gramaticais ditos modernos como os de Bechara (2001) e Cunha e Cintra (1985), por exemplo, ainda contêm páginas dedicadas à métrica e à versificação, mesmo tais assuntos estando fora das orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa. Somente a tradição justifica sua permanência nas gramáticas.

Depois se seguia, do mesmo Donato, destinada a alunos adiantados, a *Ars maior* ou *secunda*, constituída de três partes, conhecida por *Barbarismus*. A primeira trata *de voce, de littera, de syllaba, de pedibus, de tonis, de posituris*; a segunda trata, mais largamente que o compêndio elementar, das partes do discurso; e a terceira cuida *de barbarismo, de soloecismo, de ceteris vitiis, de metaplasmo, de schematibus, de tropis*.

Conforme acrescenta Bechara (1999), para os estudos avançados da aula de Gramática, além da *Ars maior* de Donato, gozou também de grande prestígio, a partir do século V, a obra de Prisciano *Institutio de arte grammatica*. Trata-se de obra volumosa, composta de dezoito livros, que se propunha a estabelecer regras de linguagem com intenção de corrigir os erros de outras gramáticas.

Bechara<sup>2</sup>, citando Robins<sup>3</sup>, assinala uma divisão do trabalho gramatical na Idade Média em dois períodos: a primeira do século VIII ao XII, e a segunda do século XII até o Renascimento, já que ocorreram, neste último século, várias importantes influências que deram outro rumo à natureza e aos objetivos da atividade gramatical e da reflexão lingüística desenvolvida até então.

No primeiro período, de caráter formativo, os estudos se desenvolveram sem grande originalidade, tomando como fontes principais de consulta e orientação as obras de Donato e Prisciano, o que equivale a dizer, continuando, sem maiores discrepâncias, a teoria, a metodologia e a pedagogia transmitidas pela tradição romana.

Depois dessa fase, a Gramática começa a ocupar lugar de relevo como instrumento ao estudo da Lógica e até da própria Teologia<sup>4</sup>. Paralelamente a essa mudança e intimamente relacionada com ela foi o corte do tradicional e antigo fio umbilical que prendia a atividade gramatical ao estudo literário. Essa mudança representa um movimento em direção ao privilegiamento de uma concepção lógica sobre a antiga concepção histórica e formal. Duas das principais causas desse deslocamento: por uma parte, a separação da Gramática do estudo dos clássicos pela oposição entre *artes* e *auctores* na cultura medieval, de maneira que a Gramática deverá encontrar em si mesma a razão de sua existência, em vez de buscar na prática dos autores; por outro lado, a substituição do pensamento platônico pelo aristotélico, pela mão e obra de São Tomás. Assim, a patrística se transforma em escolástica.

As ditas mudanças imprimem à *ars grammatica* praticada no final do século XII e no XIII um conjunto multifacetado de diversos subtipos de *artes*, bem diferente do que

---

<sup>2</sup> *Op. cit.*

<sup>3</sup> ROBINS, R. H. *Ancient and medieval grammatical theory in Europe*. London: G. Bell, 1951.

<sup>4</sup> É a partir desse período que a tradição gramatical passa a operar, por exemplo, com as noções lógico-lingüísticas de sujeito e predicado, cunhadas por Boécio.

caracterizava o estudo gramatical do início do século XII: o tradicional domínio da fonologia e da sintaxe; a *ars rithimica*, que trata de estabelecer os princípios de estruturação dos finais de cláusula para produzir certos efeitos; a *grammatica speculativa*, que procura explorar a própria essência da linguagem e seus efeitos.

Todavia, apesar de já ter penetrado muito de leve em obras anteriores, foi no final do século XIII e por todo o século XIV que a chamada gramática especulativa passou a assumir seu posto no estudo e na reflexão da linguagem, com seus conseqüentes reflexos no quadro de ensino dessa nova fase da vida cultural do medievo. A visão puramente preceptiva e normativa que orientou a fase anterior e a pedagogia dos manuais elementares e mormente adiantados passou para segundo plano, o que não significa que a tradição tivesse sido abandonada.

A gramática especulativa põe na agenda dos estudos gramaticais três problemas que vão constituir o cerne da teorização nas reflexões sobre a linguagem. O primeiro versa sobre a possibilidade da existência de uma gramática universal para todas as línguas, não só limitada ao latim, mas que poderia estender-se e aplicar-se ao grego, ao hebraico etc. partia-se do pressuposto de que as idéias gramaticais são as mesmas e universais em todas as línguas, embora estas as expliquem por meio de palavras diferentes.

O segundo problema diz respeito a uma redefinição das várias partes do discurso com base nos aspectos formais e funcionais, e não mais materiais e semânticos, como até então se fazia. Postulava-se que em toda oração completa fala-se alguma coisa de alguém, sendo necessária, portanto, uma *vox* (o nome) para indicar *de quo est sermo* (sobre quem é o discurso), e uma outra (o verbo) para significar *quid de altero dicitur* (diz-se algo de outrem).

O terceiro problema diz respeito a uma teoria sintática em que se introduz a categoria do *regimen* e depois se serve das categorias de “construção”, “congruência” (gramaticalidade) e “perfeição” (completude). Bechara (1999) faz a ressalva de que já nos séculos VIII e IX se usava, ainda que raramente, o termo *regere*, que depois se generalizou para significar *exigere*, daí o termo *regimen*, para indicar uma teoria explicativa da construção. O autor salienta que embora os termos já fossem empregadas com aplicação definida, só no século XII se chega a um tratamento sintático pela utilização da teoria do *regimen*, segundo a qual se diz que uma palavra (*regens*) governa uma outra (*rectum*), restando o problema de determinar qual é o *regens* e qual o *rectum* e qual o critério de construção das duas palavras.

Toda essa teorização lingüística vai ganhar corpo e ser mais bem conhecida e estudada na série de autores que integram a corrente dos modistas, assim chamados pelo uso

da expressão *modi significandi* (modos de significação), de cuja ótica se serviam para proceder à investigação dos fenômenos lingüísticos que estudavam.

Nem todos os temas geralmente tratados pelas gramáticas foram objeto da atenção dos modistas. Das quatro tradicionais partes – ortografia (som, voz, letra, sílaba), etimologia (partes do discurso), diassintética (sintaxe) e prosódia –, só as partes do discurso e a sintaxe tiveram tratamento especial. Partiam do princípio de que a finalidade precípua da linguagem era a comunicação entre os homens, de modo que o objeto central da Gramática é a oração com suas propriedades que, como vimos, são construção, congruência e perfeição.

Apesar das linhas gerais que se podem depreender dos princípios teóricos que sustentam a Gramática dos modistas, nem sempre corria unanimemente aceita entre eles uma série de conceitos e processos de explicação. Desse modo, é fácil entender que surgissem críticas ao modelo proposto pelos modistas, que começaram a aparecer na primeira metade do século XIV, especialmente no tocante à necessidade de apresentação mais econômica dos fatos lingüísticos; a exposição deles era muito prejudicada pela excessiva distinção dos modos de significar.

Tais críticas conduzem ao abandono da idéia da universalidade da Gramática como ciência e sua conseqüência imediata é a revalorização dos aspectos “positivos” do tradicional ensino gramatical. Ganha, nesse momento, novo alento a concepção tradicional da Gramática orientada pela lição e testemunho dos escritores clássicos. Retorna à ordem do dia a *Ars minor*, de Donato, e abre-se espaço à volta da orientação empírica, sem, evidentemente, deixar de incorporar alguns resultados das inovações teóricas medievais.

O momento de efervescência decorrente dos estudos da gramática especulativa e sua conseqüente repercussão no ensino pode ser comparado ao momento de larga produção teórica da lingüística científica que presenciamos nos dias de hoje. Se por um lado temos a exposição das várias correntes acerca das incongruências da Gramática tradicional, por outro, deparamo-nos com uma dispersão de objetos, postulados e metodologias que está muito longe de constituir um todo coerente capaz de subsidiar uma prática pedagógica que possibilite uma abordagem não redutora ou não simplificadora da linguagem. Este é, sem dúvida, um problema que deve merecer atenção cada vez maior dos lingüistas educadores, sob risco de podermos reviver a revalorização da Gramática tradicional.

### 2.1.2 A Retórica

Etimologicamente, a palavra vem do grego *rethorike* (no latim, com igual sentido, *rethorica*), significando, a “arte oratória” ou a “arte de falar corretamente em público”. E como o termo, por sua vez, deriva de *rethor*, referindo-se àquele que ensina a Retórica, temos que o vocábulo *rethorike*, na Antiguidade, é usado com amplitude suficiente para englobar tanto o discurso quanto o seu emissor.

Atento a ela, Barthes, nos dias de hoje, considera a Retórica como “metalinguagem”, ou “um discurso sobre o discurso”, o que para os antigos eram as *artes sermocinandi*, conforme foram reunidas no *Trivium* a Gramática (arte de ler e escrever), a Retórica (arte de ordenar o discurso) e a Dialética (arte de discutir), estreitamente interligadas no que tange às concepções clássicas de linguagem. Segundo Barthes, a metalinguagem comporta práticas diversas, que aparecem simultânea ou sucessivamente na Retórica, de acordo com as diferentes épocas e por ele assim classificadas: uma *técnica* (ou *arte*, na acepção antiga do termo: conjunto de receitas para persuadir o auditor do discurso e, depois, o leitor da obra); um *ensinamento* (inclusive porque a Retórica pode ser transmitida pessoalmente, em sala de aula, numa relação entre o *rethor* e seus discípulos); uma *ciência* (mesmo que “protociência”, pois a Retórica está organizada num sistema de leis que regem a linguagem); uma *moral* (voltada para a palavra enquanto signo ambíguo, a Retórica atende à finalidade prática de limitar, de controlar as paixões); um *recurso social* (muitas vezes a Retórica é posta a serviço das classes dirigentes, que se apropriam da palavra como bem adquirido). Também aqui se observa o que parece ter subsistido, desde o século V a.C., como a constituição da Retórica: se o fim último do discurso é persuadir, impondo relação intrínseca entre emissor e destinatário, cumpre dispensar à linguagem tratamento especial para realizar o intento. Eis a Retórica clássica reduzida ao seu esqueleto, que cruzou incólume os tempos e veio desaguar nos pronunciamentos políticos, nas pregações religiosas, nas propagandas televisivas, produções cinematográficas e em todo um arsenal de recursos que a tecnologia pôs à disposição do homem moderno.

Os tentáculos que a Retórica estendeu para vários lados estavam embutidos no sistema de educação medieval que arquitetou as sete disciplinas chamadas *artes liberales*. Quando, no século VI d.C., Boécio oficializou o agrupamento *Trivium/Quadrivium*, amarrou de vez, lado a lado, a Gramática, a Retórica e a Dialética, respeitando afinidades não só concernentes ao fato de serem as três *artes sermocinandi*, mais ainda ao entrecruzamento dos pressupostos normativos que enformam cada uma delas.

Para exemplificar um ponto, dentre vários dessas relações íntimas, tomemos a *Arte retórica*, de Aristóteles, obra sistematizadora de argumentos que vieram dos sofistas e de Platão, na qual se abeberaram os latinos e os cristãos. Tratando dos parentescos entre Retórica e Dialética, Aristóteles centra no silogismo o ponto de convergência: dependendo da multidão a que nos dirigimos é preciso estarmos aptos a apresentar não só as *provas* como também o *contrário* delas:

Ora, nenhuma das outras artes conclui com os contrários por meio do silogismo, a não ser a Dialética e a Retórica, porque uma e outra têm por objeto os contrários. Todavia, as matérias que lhe dizem respeito não apresentam o mesmo valor, porque o que é verdadeiro e naturalmente superior presta-se melhor ao silogismo e é mais fácil de persuadir, absolutamente falando. (ARISTÓTELES, 1959, p. 21)

Ou seja, “é manifesto que o papel da Retórica se cifra em distinguir o que é verdadeiramente suscetível de persuadir do que só o é na aparência, do mesmo modo que pertence à Dialética distinguir o silogismo verdadeiro do silogismo aparente” (ARISTÓTELES<sup>5</sup>.)

Passemos à Gramática que, embora tenha sido distinguida da Retórica por Quintiliano, oferece os ingredientes indispensáveis para o sucesso da eloquência. Todo o livro III da Retórica de Aristóteles trata da *elocução*, que é, na verdade, uma estilística da linguagem, a exposição de soluções formais viabilizadoras da argumentação eficiente. Ali se encontra indicada a melhor maneira de tratar cada uma das partes do discurso; a utilização de figuras complexas como a metáfora, base analógica do *exemplo* e da *imagem*, com que se devem ilustrar os discursos; e ainda as considerações sobre o *ritmo oratório*, limítrofe de um ingrediente essencial à poesia e à *inventio* literária. O próprio Aristóteles<sup>6</sup>, mais uma vez, estabelece as aproximações:

[...] definamos a virtude do estilo: ela consista na clareza. Sinal disso é que, se o discurso não tornar manifesto o seu objeto, não cumpre sua missão. Além disso, o estilo não deve ser rasteiro nem empolado, mas convir ao assunto. O estilo poético não peca talvez por ser rasteiro, mas não convém ao discurso. Entre os nomes e os verbos, os que comunicam clareza ao estilo são os termos próprios. Evita-se a baixeza de estilo e dá-se-lhe elegância, empregando todos os nomes que indicamos na *Arte Poética*.

Mongelli (1999) esclarece que entram aí os conceitos de *analogia*, de *barbarismo*, de *solecismo*, de *metaplasmos*, quase nos mesmos moldes em que se encontram dispostos nas gramáticas de Donato e Prisciano. A autora salienta que Quintiliano, na esteira de Aristóteles,

---

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 189.

insiste na precisão etimológica da palavra como mecanismo certo para mover os afetos do ouvinte, havendo sempre o termo adequado para os diversos graus de paixão a suscitar.

O centro de gravidade das relações Gramática/Retórica/Dialética repousa na Filosofia, na medida em que as três disciplinas visam a um fim moral, a uma ética do comportamento em sociedade. Todo o conjunto preceptivo oferecido por elas representa, para além de sua função informativa básica, o substrato racional e ideológico de que se espera munir o cidadão para usufruto do Bem, que é o que se alcança de posse da verdadeira ciência. “Desde a mais íntima regra da Gramática até o silogismo mais sofisticado estão a serviço de governar as almas por meio das palavras, o que só é possível governando-se primeiro a si próprio” (MONGELLI, 1999, p. 80). O conhecimento objetivo proposto pelas disciplinas humanísticas do *Trivium* funciona como um elevado sistema de princípios reguladores da linguagem e da conduta, entendidos de forma coesa pelos antigos.

Como se sabe, a Retórica nasceu na Grécia, no seio de homens que cultivavam como um de seus prazeres mais refinados a oratória, o dom da eloquência. O aparecimento da *polis*, por volta dos séculos VIII e VII a.C., com seu sistema específico de governo, é um dos acontecimentos decisivos da história do pensamento grego. A existência de uma ou mais assembleias e dos conselhos, com magistrados escolhidos entre personalidades elegíveis, fazia com as decisões governamentais fossem coletivas, votadas depois da discussão delas nesses conselhos e assembleias, com participação obrigatória para toda a comunidade, que tinha ali direito soberano (excluídos os escravos, as mulheres e os metecos – estrangeiros residentes). Considerando-se, ainda, que não havia separação muito rígida entre o que pertencia à esfera do legislativo e do judiciário, temos que na *polis* era fundamental a habilidade discursiva de cada um para defender publicamente seus direitos e convicções. Nesse contexto, não é de se estranhar que haja uma extraordinária valorização da palavra em relação a todos os outros instrumentos de poder. Ela transforma-se no instrumento político por excelência, a chave de toda a autoridade nos Estado, o meio de comando e de domínio sobre os outros. Todas as questões de interesse geral que eram da competência do soberano e que definem o campo da *arché* são agora submetidos à arte oratória e terão de ser resolvidos no final de um debate; portanto, é necessário que elas possam ser formuladas em discurso, que entrem no molde de demonstrações antitéticas, de argumentações contrárias. Entre a política e o *logos* há, pois, uma ligação estreita, um laço recíproco. No essencial, a arte política é manipulação da linguagem.

É entre os sofistas que essa nova organização de valores melhor se aclimata, ou, antes, são eles que lhe dão impulso. Ao contrapor à antiga Filosofia cosmológica, centrada nas

indagações sobre os princípios de ordem natural, a idéia de que os problemas do homem são mais significativos e mais urgentes do que os da natureza, os sofistas chamam a atenção para o mundo fenomênico, para as contingências do dia-a-dia e para a irremediável subjetividade de nossos julgamentos e de nosso modo de conhecer a realidade, onde não há verdade absoluta. Na Atenas de Péricles, no esplendor da vida política e das liberdades democráticas, os sofistas abandonam o ideal especulativo e se propõem uma finalidade prático-educativa, tornando-se uma espécie de “mestres de virtudes”, sendo os primeiros que dão aulas mediante pagamento, no intuito de preparar o homem para a vida política.

Na esteira aberta pelos sofistas, militam Sócrates, Platão e Aristóteles, os quais imprimem à Retórica sua vertente filosófica, que deitará raízes entre os Padres da Igreja e entre os pensadores subseqüentes.

A Retórica de Aristóteles, graças à sua preocupação de conceituar e distribuir por partes cada passo e todos os mecanismos que interagem na organização da arte da eloqüência, tornou-se para a posteridade o manual preceptivo por excelência da melhor maneira de compor o discurso. É daí que se começa sempre e, mesmo que se recorra à fonte preciosa da oratória ciceroniana ou à difundida Epístola de Horácio, é a Aristóteles que se retorna, considerado o pai da Retórica – principalmente na modernidade, cujo gosto pela concisão parece pouco afeito à verbosidade grandiosa de Cícero (MONGELLI, 1999).

A Retórica do Estagirita concentra a força de seu raciocínio no item das *provas* e da *demonstração*. Por isso, logo no capítulo I do Livro I Aristóteles define:

Sendo manifesto que o método hábil se estriba em provas; que a prova é uma demonstração – pois que a nossa confiança é tanto mais firme quanto mais convencidos estivermos de ter obtido uma demonstração –; atendendo a que a demonstração da Retórica é o entimema; que este fornece, em resumo, a convicção mais decisiva; assente que o entimema é uma espécie de silogismo e que a Dialética, tomada em conjunto ou numa de suas partes, tem por missão tratar indiferentemente de toda a sorte de silogismos, resulta que todo aquele que melhor souber aprofundar as premissas e a marcha do silogismo, será, por isso mesmo, mais apto para manejar o entimema, desde que possua igualmente o conhecimento dos objetos a que os entimemas se referem e das diferenças que os distinguem dos silogismos lógicos. Com efeito, a distinção do verdadeiro e do verossímil depende da mesma faculdade. (1959, p. 19-20)

Portanto, a Retórica, ao “aprofundar as premissas e a marcha do silogismo”, ensina um conhecimento muito peculiar do objeto, já que é preciso ver em cada caso, teoricamente, o que pode ser capaz de gerar a persuasão. Daí que suas regras servem não só a um gênero próprio e determinado, mas atuam como substrato de qualquer método que vise a convencer.

As provas que o próprio discurso fornece – basta saber inventá-las – são de três espécies: ou residem no caráter moral do orador – o *ethos* – (indispensável, principalmente quando não há possibilidade de se obter certeza nas questões tratadas); ou nas disposições que se criam nos ouvintes – o *pathos* – (quando se consegue levá-los a sentir uma paixão); ou naquilo que o discurso em si parece mostrar, na construção do raciocínio – o *logos* – (neste caso, a verdade ou um simulacro dela). Aristóteles reconhece que essa tripartição coloca a Retórica como limítrofe da Dialética e da Política.

É preciso adequar essas normas aos três gêneros da Retórica – subdivisão que embasará todos os tratados de eloquência posteriores: o gênero deliberativo, quando se aconselha ou desaconselha para que se decida sobre questões de interesse particular ou público; o gênero judiciário, que comporta sempre uma acusação e uma defesa; e o gênero epidíctico, que se volta para o elogio e a censura. Em outras palavras, trata-se do discurso político, do discurso forense e do discurso de ocasião, a ser pronunciado, respectivamente, numa assembléia, num tribunal ou em situações comemorativas. Nessas concepções distributivas das funções da oratória está uma das contribuições fundamentais de Aristóteles para a permanência dos conceitos retóricos: ele acaba propondo, indiretamente, o ouvinte, o público, o leitor, o espectador, o enunciatário, o narratário, o co-enunciador etc., como o verdadeiro juiz da eficácia do discurso, fazendo com que toda a teoria convirja para a argumentação. Por isso, o Livro II da Retórica gira em torno de uma espécie de teoria das paixões, que dentre outros conceitos, estabelece a distinção entre *ethos* e *pathos*: no primeiro caso, a persuasão decorre de qualidades centradas na personalidade do orador; no segundo, no público ouvinte.

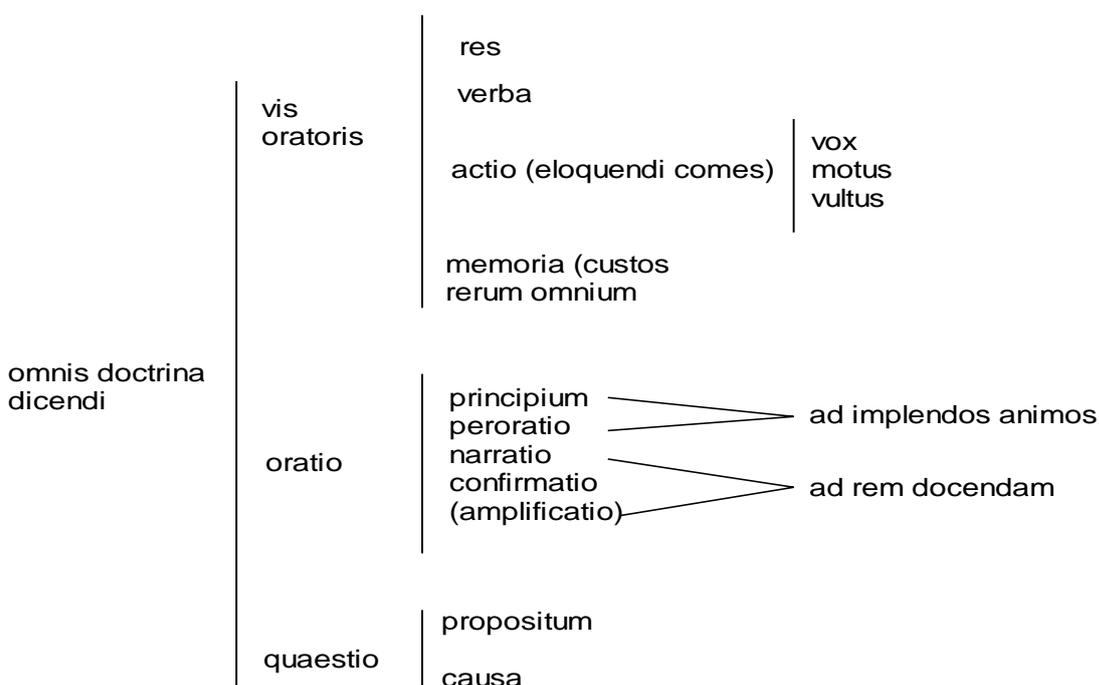
O Livro III da Retórica versa sobre a elocução e compõe, com o estudo das paixões, o destaque da obra – por oferecer subsídios à Estilística, onde a lingüística enunciativa e a pragmática têm bebido as bases das formulações teóricas contemporâneas. Desenvolve-se segundo o preceito da “justa medida”, caro aos gregos:

O estilo terá a conveniência desejada, se exprimir as paixões e os caracteres e se estiver intimamente relacionado com o assunto. Esta relação existe quando não se tratam de modo rasteiros assuntos importantes, nem enfaticamente assuntos vulgares, quando não se enfeita de ornamentos uma palavra ordinária. (ARISTÓTELES, 1959, p. 203)

Tão minuciosos são os desdobramentos dessa proposição, que impõem a divisão dos discursos em partes, cada uma contendo seu estilo próprio: o *exórdio*, a *exposição*, a *prova* e o *epílogo*. Cabe aqui o elenco das figuras de linguagem que, retomadas pelos

romanos, darão um tom mais pragmático à Retórica latina, ao distingui-la da tradição platônica e aristotélica.

Cícero mantém a mesma coerência de proposições em seus tratados de Retórica. O arcabouço delas é a racional partição do discurso, recheando com numerosos detalhes os esquemas já propostos por Platão. Mongelli (1999) apresenta o seguinte exemplo, extraído do *De partitione oratória*:



Aqui estão, ao ver de Cícero, os fundamentos da *ratio discendi*, que principia, como se observa, pela força do orador, a serviço de quem estão a *oratio* e a *quaestio*, cujas subdivisões pretendem cobrir todas as possibilidades argumentativas oferecidas pelos arranjos das construções lingüísticas. No *De inventione*, o mesmo Cícero distingue dois grandes grupos de *partitiones* em que se ramifica o núcleo essencial da eloquência: i) partes da Retórica, num total de cinco: 1. *inventio* (invenção): descobrir os argumentos válidos, ou aparentemente válidos, que façam parecer verossímeis ou prováveis os pensamentos; 2. *dispositio* (disposição): distribuição, numa ordem apropriada, dos argumentos encontrados; 3. *elocutio* (expressão): adequação da linguagem à matéria encontrada; 4. *memoria* (memória): firme percepção mental do tema e das palavras; 5. *pronuntiatio* (pronúnciação): controle da voz e do corpo, de modo adequado à dignidade da matéria e do estilo. ii) partes do discurso, com seis itens e extensos desdobramentos: 1. *exordium* (exórdio): passagem que prepara o

ouvinte para receber o discurso; 2. *narratio* (narração): exposição de casos suposta ou verdadeiramente ocorridos; 3. *partitio* (distribuição): torna o discurso transparente, porque decide sobre os temas por discutir; 4. *confirmatio* (prova): arranjo dos argumentos que darão crédito e autoridade à causa; 5. *refutatio* (refutação): apresentam-se argumentos contrários aos do opositor, para debilitar sua confirmação; 6. *peroratio* (peroração): é a conclusão de qualquer discurso.

Se a *inventio* é a primeira condição de existência da Retórica, à *confirmatio* cabe conferir credibilidade ao orador, que depende da própria habilidade para ser convincente. Para isso, ele conta com argumentos extraídos dos *loci* (tópicos ou lugares-comuns), que devem ser prováveis ou irrefutáveis e podem ser indiferentemente apresentados mediante raciocínio dedutivo ou indutivo.

Segundo Mongelli (1999), as referências de Cícero à arte do discurso estão muito mais direcionadas do que as de Aristóteles e visam inequivocamente às modalidades da oratória forense. Como esta ficou bastante restrita, pela delegação de suas funções a especialistas, e como os césores absolutos proibiram a oratória deliberativa, restou apenas a encomiástica e a demonstrativa. O entretenimento dos ouvintes ganha maior peso e a Retórica começa a derivar para outras direções, que darão preferência à *amplificatio* sobre a *inventio*.

### 2.1.3 A Dialética

Na Antiguidade, a Dialética designou um determinado modo de argumentar: em Parmênides e Zenão de Eléia encontramos uma forma estrita de dedução, enquanto a Dialética platônica ou socrático-platônica é uma forma mais completa: de um lado é um método de ascensão do sensível ao inteligível, servindo-se das operações de divisão e composição, permitindo a passagem da multiplicidade para a unidade. Por outro lado, a Dialética é um método de dedução racional, que permite discriminar as idéias entre si e, como tal, é o fundamento da ciência. Em contrapartida, para Aristóteles, a Dialética é uma forma não demonstrativa de conhecimento, é disputa e não ciência, é mais indução que demonstração.

É o neoplatonismo a corrente clássica que revaloriza a Dialética, entendendo como tal o modo de ascensão ao mundo inteligível, num sentido aproximado ao de Platão. A denominação *dialética* para designar o estudo das formas de pensamento e de argumentação foi transmitida por Boécio.

Essa denominação foi mantida com regularidade, ainda que, às vezes, se alternasse com outras de raiz mais estritamente latina, como *Ars disserendi*, expressão que denomina o conteúdo da disciplina: as formas de *disseratio* e dos *dissendi genera*, quer dizer, a natureza e a forma dos enunciados. Nos séculos XIII e XIV, dialética e lógica são empregadas mais ou menos indistintamente para designar o conteúdo da Lógica. Tomás de Aquino, embora siga o critério aristotélico, que distingue ambos os conceitos, admite a Dialética como um método e parte natural da Lógica. Durante os séculos XV e XVI emprega-se frequentemente essa denominação para indicar nossa Lógica, e só recentemente, no século XVII, essa palavra se impõe definitivamente.

Para entender a Dialética medieval, temos de relacioná-la com as outras disciplinas do *Trivium* e analisar o papel que desempenharam na educação da época, sobretudo entre o período carolíngio e o século XIII, em que a estrutura universitária altera a antiga organização educacional baseada nas *artes liberales*. Os homens da Alta Idade Média tinham recebido da Antigüidade grega e dos Santos Padres uma herança que antes de tudo queriam ordenar. Mendonza (1999) assinala que, na sociedade carolíngia, a educação teve dois caudais diferentes, mas convergentes em alguns pontos. A educação nos mosteiros propunha-se a manter e aprofundar a tradição religiosa. Em suas aulas a preferência recaía sobre as Escrituras (leitura, reflexão e oração em torno da Bíblia), e o *Trivium* começou a estar a seu serviço. As escolas externas ou palacianas, criação de Carlos Magno, tinham a mesma estrutura da educação monástica, mas logo começam a elaborar uma literatura escolar não clerical dedicada à população laica. O *Trivium* teve, pois, finalidades seculares mais semelhantes às de sua implementação romana, além de ser, o instrumental para a educação monástica.

Ao homem medieval, a Lógica interessou como uma arte do pensar correto, como um conjunto de regras e de modos de operar que permitiram fazer afirmações com certeza, sobretudo aquele tipo de afirmações que mais lhe interessavam, as relativas aos seus principais problemas (Deus, o homem, o mundo, quase sempre em função de sua própria crença religiosa). No decurso dos séculos medievais, a Filosofia e a Teologia irão adquirir seu próprio perfil, distinguindo-se do tratamento dispensado a essas antigas disciplinas.

A Retórica sempre esteve, desde o início, mais próxima da Dialética por ser também uma arte da argumentação. Reboul (2004, p. 37) descreve assim a relação entre as duas disciplinas:

[...] a dialética constitui a parte argumentativa da retórica. Cabe esclarecer, porém, que a argumentação não tem a mesma função, portanto o mesmo sentido, em ambos os casos. A dialética é um jogo especulativo. A retórica, por sua vez, não é um jogo. É um instrumento de ação social, e seu domínio é o da deliberação; ora, esse domínio é precisamente o do verossímil. De fato, não se delibera sobre o que é evidente [...] nem sobre o que é impossível; delibera-se sobre fatos incertos, mas que podem realizar-se, em parte, através de nós.

Mendonza (1999) observa que a conexão entre Gramática e Dialética, que se manteve firme durante a Alta Idade Média, adquire força no século XII com Santo Anselmo e a proliferação dos estudos gramaticais. Apesar disso, é uma época em que a Gramática começa a ser influenciada pela Dialética, no período antecedente ao dos modistas. A reforma da Gramática – sobretudo entre os antidialéticos – teve por finalidade seu uso em Filosofia e em Teologia, mas não pôde evitar sua logicização, principalmente no século seguinte.

O autor acrescenta que, no século XIII, retorna-se a essa linha com Roger Bacon, que assume a tradição das “ciências *sermocinales*” com suas propostas de gramáticas especulativas. Bacon postula que toda linguagem tem dois tipos de problemas: os próprios e os comuns. Para resolver esses últimos requer-se uma gramática universal.

A segunda geração de gramáticos especulativos com muita proximidade com os lógicos é constituída pelos modistas, escolásticos dos séculos XIII e XIV, que se concentram nos modos de significar, e que, retomando algumas idéias de Prisciano, propõem uma nova técnica e terminologia que constitui a metalinguagem. Trabalham especialmente alguns conceitos próximos aos lógicos como *signum*, *dictum*, *pars orationis* etc.

A história da Dialética medieval está ligada a um grupo de nomes e a duas circunstâncias: as vicissitudes do *Organon* aristotélico e as disputas com os gramáticos. Em relação ao primeiro, é a difusão desses escritos, sua amplitude e completude que assinalam os marcos do desenvolvimento da Lógica medieval. A composição desse acervo firmou o desenvolvimento da Lógica nos séculos seguintes porque, dentre outros fatores, transmitiu apenas elementos da sintaxe e semântica da linguagem e da inferência silogística, separando, assim, a teoria da inferência da teoria aristotélica da demonstração científica. Ao mesmo tempo, o uso exegético, junto com a Gramática, configurou a Dialética medieval como uma disciplina cujo objeto é o estudo da sintaxe e da semântica da linguagem natural e da validade das formas de inferências.

## 2.2 O PORTUGUÊS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Percorrer a história do ensino de língua, ou melhor, de linguagem, na Idade Média ganha ainda mais importância se considerarmos que o português só se tornou disciplina curricular, no Brasil, a partir do século XIX.

No início da história da educação de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não apenas do currículo escolar, como também, de certa forma, do próprio intercuro social. Na realidade, três línguas conviviam no Brasil Colonial: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. Conforme Soares (2002, p. 157-8):

No convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação – entre portugueses e indígenas e dos indígenas, falantes de diferentes línguas, entre si – e para a evangelização, a catequese, prevalecia a *língua geral*, sistematizada pelos jesuítas [...].

Na verdade, o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português; este não era, pois, componente curricular, mas apenas instrumento de alfabetização.

Da alfabetização praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida em autores latinos, sobretudo Cícero e Aristóteles. Assim determinava a *Ratio Studiorum*. Ainda segundo Soares<sup>7</sup>:

No Brasil, a determinação, que não dava lugar à língua portuguesa no currículo, parece ter sido facilmente assimilada, obedecida sem resistência desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII: em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do latim e através do latim*, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular; em segundo lugar, o português [...] não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, razão ou motivação para instituí-lo em disciplina curricular; e, em terceiro lugar, embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada já em 1536 (a *Gramática* de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no correr do século XVII, o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Ou seja, não havia condições *internas* ao próprio conteúdo [...], nem condições *externas* a ele [...] para que o português adquirisse status de disciplina curricular.

---

<sup>7</sup> *Op. cit.*, p. 158-9.

As condições externas mencionadas por Soares foram profundamente alteradas pelas reformas que o Marquês de Pombal implantou no ensino de Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII. A citação a seguir, extraída de Cunha (1985, p. 79,80), dá-nos a exata compreensão do alcance ideológico das reformas pombalinas, no tocante à questão do ensino de português:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe.

[...] nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores de estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nessa matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado<sup>8</sup>.

A diretriz de Pombal é normatizadora e unificadora. Tem como objetivo inibir usos lingüísticos que não sejam portugueses. Funciona como uma censura, pois modifica a relação com uma diferença existente no dizível da brasilidade que se firmava: trata-se de um acontecimento lingüístico que deslocou fronteiras nas práticas discursivas em curso no Brasil. O Diretório intervém, desse modo, no processo de construção da identidade lingüística brasileira, já que visa impedir a brasilidade de enunciar-se de dentro da formação discursiva que lhe é própria. Esse Diretório vigorou durante aproximadamente 40 anos, sendo abolido apenas em 12 de maio de 1798 (MARIANI, 2001). De qualquer forma, as raízes desse português brasileiro continuaram resistindo e produzindo efeitos no dizível possível, embora a língua geral e as demais línguas indígenas tivessem sofrido um processo sistemático de eliminação ao longo dos séculos seguintes.

Soares (2002) observa que antes da reforma pombalina, em 1746, Luiz Antônio Verney havia publicado *O Verdadeiro Método de Estudar*, em que propunha para a educação portuguesa um programa de estudos diferente do programa dos jesuítas, ainda dominante.

---

<sup>8</sup> O texto é do Diretório de 3 de maio de 1757, em que são determinadas medidas aplicadas inicialmente ao Pará e ao Maranhão, estendidas posteriormente, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil.

Esse programa já defendia, além da alfabetização em português, o estudo da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. Percebe-se aí uma dificuldade em se abandonar a tradição latinista européia. A mesma dificuldade é verificada hoje, quando os estudos descritivos já apontaram, exaustivamente, diversas incongruências na tradição gramatical, mesmo nos PCN, conforme será visto no capítulo seguinte.

No que se refere ao vernáculo, a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney: além de aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular” ao lado da Gramática Latina, que manteve sua posição de componente curricular. Persistiu também a Retórica, que, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, conservou seus valores e sua prática como fato social. Da reforma pombalina até fins do século XIX, estudos relativos à linguagem se fizeram nestes dois domínios: Gramática e Retórica.

Assim, a Gramática, embora da língua latina, já presente como conteúdo curricular no sistema jesuítico, continua presente, mesmo após a reforma pombalina, agora introduzida também a Gramática do Português, ao lado da Gramática do Latim, precedendo-a e, pelos menos inicialmente, com caráter instrumental em relação a ela. A Instrução IV, das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica e de retórica*, baixadas pela reforma pombalina, em 1759, recomenda aos professores de latim: “Todos os homens sábios uniformemente confessam que deve ser em vulgar o Método para aprender os preceitos da Gramática; pois não há maior absurdo que intentar aprender uma Língua no mesmo idioma que se ignora” (CUNHA, 1985, p. 72-3).

Ou seja, a língua portuguesa, então denominada “vulgar”, deveria ser instrumento para aprender a gramática latina, até esse momento falando-se e lendo-se em latim (SOARES, 2002). Da mesma forma, o estudo da gramática da língua portuguesa é, nas mesmas *Instruções*, visto como apoio para a aprendizagem da gramática latina: “Para que os estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da Gramática Latina, é útil que os professores vão lhe dando uma noção da Portuguesa; advertindo-lhes tudo aquilo em que tem alguma analogia com a Latina<sup>9</sup>”.

No entanto, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou no século XX, quando foi excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a Gramática do Português foi perdendo o seu caráter ancilar em relação à Latina e

---

<sup>9</sup> CUNHA, *ibid.*, *loc. cit.*

ganhando autonomia. Soares (2002) aponta que para isso contribuíram as numerosas gramáticas brasileiras que surgiram a partir do século XIX, como consequência não só da instalação, em 1808, da Impressão Régia no Rio de Janeiro, o que criou condições para a edição de obras de autores brasileiros, mas também da progressiva constituição da língua portuguesa como objeto de estudo. Vale destacar que, embora a polêmica sobre uma possível *língua brasileira* tenha surgido já em meados do século XIX – discussão decorrente da proliferação dos ideais nacionalistas advindos do movimento romântico –, o ensino da Gramática manteve-se alheio a essa polêmica e foi sempre o ensino da gramática da *língua portuguesa*. Mais do que isso: foi o ensino da Gramática de uma única variante da língua portuguesa, a língua padrão. Qualquer expressão que não seguisse os modelos da língua de nossa pátria-mãe era considerada *brasileirismo* e, portanto, um vício de linguagem.

Fávero e Molina (2006) apontam que as gramáticas publicadas nesse período seguiam a duas orientações distintas: a da gramática filosófica de Port-Royal e a científica, inspirada na lingüística histórico-comparativa. Os autores da primeira orientação publicaram obras responsáveis pela constituição de toda a nossa tradição gramatical, e os da segunda, publicaram as responsáveis pelo germe de todos os nossos estudos hodiernos. Tal distinção, entretanto, em nenhum momento representou uma ruptura com a tradição greco-latina.

A Retórica também persistiu como componente curricular do século XVI ao século XIX. A diferença é que, estudada no sistema jesuítico exclusivamente em autores latinos e para fins eclesiásticos, passa a ser progressivamente estudada também em autores de língua portuguesa (embora tivesse mantido os autores latinos como os protótipos na área), e já não mais apenas para fins eclesiásticos, mas também para a prática social. Inicialmente, a Retórica incluía também a Poética, aquilo que hoje chamaríamos Literatura ou Teoria da Literatura; posteriormente, a Poética desprende-se da Retórica, tornando-se um componente curricular independente.

Dessa forma, quando, em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, que tinha a finalidade de ser o modelo para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas Retórica e Poética (SOARES, 2002). Fávero e Molina (2006) assinalam que a disciplina Gramática geral e gramática nacional, ministrada apenas no primeiro ano dos cursos, começara a ser efetivamente lecionada apenas depois do Regulamento de 1º de fevereiro de 1841, tendo pouca importância frente ao aprendizado de línguas clássicas:

O predomínio das letras clássicas no primeiro plano de estudos do Colégio de Pedro II não impediu, entretanto, que fossem bem aquinhoadas as matemáticas, as línguas modernas, as ciências naturais e físicas e a história. Nas duas séries elementares (8ª e 7ª) figuravam, lado da Gramática Nacional, a Gramática Latina, a Aritmética, a Geografia, o Desenho e a Música Vocal. Na 6ª, 5ª, 4ª e 3ª predominavam as humanidades clássicas (Latim e Grego). [...] Na 2ª e 1ª predominavam a Filosofia e a Retórica (HAIDAR, 1972, p. 100 *apud* FÁVERO e MOLINA, 2006, P. 36)

A distribuição da quantidade de aulas semanais previa não só uma ênfase acentuada nos estudos clássicos (latim e grego) e na Retórica e na Filosofia, mas também um número pequeno de aulas de Gramática nacional, que era estudada somente nas duas primeiras séries. Fávero (2002, p. 73) explica assim esse fenômeno:

A razão de isto ocorrer talvez esteja na clientela a que a instituição se dirigia: destinado antes à preparação de uma elite do que à educação do povo, mantém-se de acordo com os desejos dessa elite que ao entrar na escola já dominava a norma culta: assim, eram mais importantes o latim e a retórica do que a gramática filosófica e nacional para a qual dois anos eram mais do suficientes.

As aulas avulsas estavam proibidas e o curso se estendia por oito anos, porém o aluno poderia, se assim o desejasse, promover-se para a série seguinte no quinto mês do ano letivo, desde que aprovado nos exames organizados com esse fim, em cada uma das séries. Desse modo, o curso poderia ser feito em 6, 5 ou até mesmo em 4 anos (FÁVERO, 2002)

As classes deveriam ter de 30 a 35 alunos e, quando possível, da mesma idade e com o mesmo preparo. Os requisitos para ingresso eram:

- a) idade pelo menos de 8 e de 12 quando muito; os que excederem esta idade, não serão admitidos sem licença especial do governo;
- b) saber ler e contar as quatro operações de aritmética;
- c) atestado de bom procedimento dos professores ou diretores das escolas que houverem freqüentado;
- d) despacho de admissão do reitor. Além disso, deverá o que pretender ser aluno interno ter bexigas naturais ou ser vacinado<sup>10</sup>.

Retórica, Poética e Gramática eram as disciplinas nas quais se fazia o ensino de língua portuguesa até o fim do Império, quando foram fundidas numa única disciplina, que passou a se denominar Português. De acordo com Soares (2002), testemunham a presença dessas disciplinas no currículo os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica. Os professores do Colégio Pedro II foram autores de alguns dos principais deles. Júlio Ribeiro, professor de Retórica no Colégio publicou em

<sup>10</sup> Os critérios foram extraídos de Fávero (2002, p. 74).

1881 uma *Gramática portuguesa*, que teve presença marcante no ensino médio nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX; também professor do Colégio era João Ribeiro<sup>11</sup>, autor da renomada *Gramática portuguesa* em três volumes (curso elementar, médio e superior), manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX.

A disciplina Português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética. Tal se deu porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, adaptadas às características e exigências culturais que foram progressivamente se impondo às camadas favorecidas da sociedade. Dessa forma, na disciplina Português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja, persistiu a disciplina Gramática para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a Retórica e a Poética, estas sob nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque, tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a Retórica e a Poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar bem*, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever bem*, já então exigência social.

### 2.2.1 A democratização da educação

A partir dos anos 1950 começa a ocorrer uma modificação no conteúdo da disciplina Português. Uma progressiva transformação das condições socioeconômicas, culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, dentre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula; são também os filhos dos trabalhadores. Em segundo lugar, e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento

---

<sup>11</sup> A gramática de Júlio Ribeiro seguia a orientação da Gramática filosófica, e a de João Ribeiro coadunava postulados desta à orientação científica. Para um panorama acerca da constituição dessas obras, cf. Fávero e Molina (2006).

mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências socioeconômicas e culturais passam a ser outras bem diferentes. De acordo com Soares (2002, p. 167) “é então que gramática e texto, estudo sobre língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado”. Em outras palavras, ora é na gramática que se vão buscar os elementos para a compreensão e a interpretação dos textos, ora é nos textos que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Soares diz ainda que, além disso, os manuais didáticos passaram a incluir exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Assim, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões deixavam de ser do professor, já que o autor do livro didático assume essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele.

A Gramática, no entanto, continuou a ter primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia que ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente proeminência da Gramática explica-se pela força da tradição medieval que, passando pelos tempos jesuíticos do Brasil colonial, prolongou-se até as primeiras décadas do século XX, por um lado; e, por outro, pelo vazio que o abandono da Retórica e da Poética deixou.

Mannheim (2004) postula que a democratização significa uma perda de homogeneidade na elite governante. Se até aqui vínhamos reiterando o caráter elitista da educação no decurso histórico, a questão a seguir se impõe com muita propriedade: de que modo se alteram a forma e a fisionomia de uma cultura quando os estratos que dela participam ativamente, como criadores ou receptores, se tornam mais amplos e inclusivos?

Antes de tentar responder a essa questão, é preciso, inicialmente, indicar a natureza da democracia como um fenômeno estrutural e sociológico, capaz de ser estudado tanto na esfera mais restrita da política como no contexto amplo do processo cultural como um todo.

O princípio formativo básico da democracia política é o de que todo poder governamental emana do povo. Assim, todo indivíduo é convocado para contribuir na formação da política governamental. Isso implica uma atitude básica que transcende a política propriamente dita e configura todas as manifestações culturais de sociedades democráticas. De fato, a democracia pressupõe a participação coletiva do poder político com base na convicção da igualdade essencial de todos os homens. Essa crença na igualdade essencial de todos os seres humanos é o princípio fundamental da democracia.

Esse princípio, assim como os padrões reais de comportamento que o refletem na sociedade tem, segundo Mannheim (2004), duas raízes: uma ideológica e outra sociológica.

Ideologicamente, essa crença deriva da concepção cristã acerca da fraternidade de todos os homens enquanto filhos de Deus. Sem essa concepção, nossa sociedade não poderia ter desenvolvido uma ordem política que garantisse um *status* igual para todos. Por outro lado, no entanto, essa doutrina não teria podido moldar a realidade social se não houvessem ocorrido certas mudanças favoráveis na estrutura social e política da sociedade. A pressão de amplos estratos médios e inferiores foi necessária para transformar o princípio cristão da igualdade em uma realidade institucional e política. A idéia enquanto tal existia antes, mas sua relevância política era pouca na medida em que só era compreendida com referencia ao âmbito religioso, sem encontrar aplicação nas coisas deste mundo. O igual tratamento de todos os indivíduos como traço básico da sociedade moderna foi imposto pelo crescente poder adquirido pelas camadas sociais inferiores.

Sendo assim, é importante destacar o movimento Escola Nova, que contribuiu para a democratização da educação no Brasil ao criticar a elitização e o tradicionalismo do sistema educacional em vários aspectos:

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução, da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico” [...], deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a comunidade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola ao meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.

[...] A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (GHIRALDELLI JR. 2006, p. 231-232)<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Nesta obra, pode-se ler o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova na íntegra. Os fragmentos transcritos aqui tiveram a grafia atualizada.

Mannheim, entretanto, observa que o princípio da igualdade essencial de todos os seres humanos não implica um nivelamento social mecânico. A questão não é que todos os homens sejam iguais quanto a suas qualidades, méritos e dons, mas que todos personifiquem o mesmo princípio ontológico de humanidade. O autor afirma que “o princípio democrático que sob condições de justa competição alguns indivíduos poderão revelar-se superiores a outros; apenas exige que a competição seja justa, isto é, que não se conceda a alguns um *status* inicial mais favorável que a outros” (2004, p. 146), por exemplo, sob a forma de privilégios hereditários, de raça, gênero etc.

Isto nos leva ao segundo princípio fundamental da democracia: o reconhecimento da *autonomia do indivíduo*, do ego vital investido em todas e cada uma das pessoas, como átomo da sociedade. Em sociedades pré-democráticas, a coordenação social baseava-se no fato de que se negava a vida autônoma à maioria dos indivíduos. A vontade social não era configurada pelos impulsos coletivos, mas determinada a partir de cima, seja por um monarca absoluto e seu quadro de burocratas ou por poderosos grupos feudais. A democracia, entretanto, se afirma essencialmente a partir da mobilização de todos os indivíduos enquanto centros vitais. Percebe-se aí a função criativa e revitalizadora da democracia e, ao mesmo tempo, o perigo potencial a ela inerente, pois a vida de uma sociedade democrática está sempre à beira do caos devido ao vasto campo que concede às energias vitais de todos os indivíduos.

Tudo isso indica uma contradição interna, inerente à organização democrática da sociedade. A democracia deve mobilizar as energias vitais de todos os indivíduos; mas, ao fazê-lo, deve também encontrar um modo de contê-las e em parte neutralizá-las<sup>13</sup>. De outro modo, a vida social ordenada seria impossível se cada indivíduo constantemente fizesse uso de seu direito de influenciar as decisões públicas. Isso significaria o fim de toda coesão social. Portanto, todas as sociedades democráticas necessitam e certos recursos neutralizadores potencialmente não-democráticos ou anti-democráticos. Para Mannheim, tais recursos não são impostos de fora, mas consistem essencialmente de uma renúncia voluntária, por parte da massa, do uso pleno de suas energias. Por outro lado, Althusser (1974) postula que não se trata de renúncia e sim de imposição externa do Estado, através dos seus Aparelhos Repressivos (que visam a controlar os indivíduos por meio da coação física) e Aparelhos Ideológicos (que buscam o controle por meio da construção das formas de representar e conceber a realidade), dentre os quais a escola é um dos mais importantes.

---

<sup>13</sup> Mannheim, *Op. cit.*

Defendendo sua teoria da renúncia voluntária, Mannheim (2004) diz que esse abandono voluntário das aspirações autônomas do indivíduo pode assumir várias formas. Um exemplo é a manipulação da propaganda que se observa em democracias de massa plenamente desenvolvidas. Pode-se perceber, nesse como em fenômenos correlatos, sinais de degeneração da democracia, quando essa tendência chega ao limite, como no culto de um “líder”, a sociedade deixa de ser democrática no conjunto, desde que sejam abolidas as instituições que permitem aos indivíduos influir nas decisões políticas “de baixo para cima”. Entretanto, mesmo uma democracia saudável requer uma certa autolimitação por parte de seus membros individuais. Percebemos assim que a democracia *direta* não pode existir em sociedades de grandes proporções. O sistema governamental dos modernos Estados territoriais de caráter democrático é a democracia *representativa*. Quer dizer, a direção real da política está nas mãos das elites; mas isso não quer dizer, na concepção de Mannheim, que a sociedade não seja democrática, pois é suficiente que os cidadãos individuais, ainda que impedidos de tomar parte diretamente no governo de modo permanente, tenham pelo menos a possibilidade de expressar suas aspirações em certos momentos.

Dessa forma, ocorre na política o mesmo que na cultura em geral: a democracia não implica que não existam elites, como ingenuamente se poderia pensar; implica antes um certo princípio específico de formação de elites. Não obstante, seria errôneo superestimar o poder dessas elites nas sociedades democráticas, ou sua habilidade para usar o poder de forma arbitrária. Numa democracia, os governados podem sempre atuar para remover seus líderes ou forçá-los a tomar decisões de interesse da maioria.

A democracia, assim, possui formas próprias para selecionar e controlar suas elites, o que pode ser tomado com a terceira característica fundamental da democracia tanto num sentido estritamente político como num sentido cultural amplo.

Bourdieu (1998) analisa a relação entre democracia e cultura a partir da noção de capital cultural. Para ele,

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (p. 41-2)

O autor defende ainda que as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas

escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar:

Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. A cultura “livre”, condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais [...], pois as desigualdades de seleção e a ação homogeneizante da escola não fizeram senão reduzir as diferenças. O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode vir da freqüência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (freqüência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social<sup>14</sup>. (BOURDIEU, 1998 p. 45).

No que tange especificamente ao ensino de língua, Bourdieu considera que:

[...] o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola<sup>15</sup>.

Feitas essas considerações acerca dos aspectos políticos e culturais da democracia é possível retomar a questão que deu origem a essa discussão: de que modo se alteram a forma e a fisionomia de uma cultura quando os estratos que dela participam ativamente, como criadores ou receptores, se tornam mais amplos e inclusivos? e aplicá-la ao caso específico da realidade brasileira: que alterações a democratização escolar provocou na fisionomia da cultura no Brasil.

Tomando como exemplo o caso específico do ensino de língua – que é o foco deste trabalho –, pode-se afirmar que o primeiro momento foi caracterizado por choques

<sup>14</sup> Percebe-se nas palavras de Bourdieu que a noção de capital cultural é “contaminada” por uma concepção etnocêntrica: o que ele define como cultura elevada e como “bom gosto”, por exemplo, identifica-se estritamente com padrões culturais da elite.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 46.

culturais tanto da parte dos alunos entre si como dos alunos filhos de operários com os professores. A escola, como se sabe, sempre foi um bem cultural reservado à elite, que se identificava perfeitamente com sua configuração em todos os sentidos. A extensão do benefício da escolarização aos antes excluídos não levou em consideração o fato de que a variedade lingüística falada pelos novos alunos não era compatível com a que era ensinada para os seus tradicionais frequentadores. Resultado: esses alunos foram considerados incapazes de falar, de aprender, enfim, de ser. Assim, a escola criava os chamados “alienígenas na sala de aula”, para usar uma terminologia de Green e Bigun (In SILVA, 2005), que, ao saírem dela, tendo concluído ou não o período de escolarização, representavam os excluídos, os marginalizados e, na melhor das hipóteses, a mão-de-obra subalterna. Por essa razão, Bourdieu (1998, p. 41) afirmou que:

É possivelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

### **2.2.2 A LDBN 5.692/71**

A Lei 5.692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em 1970 pelo então ministro da Educação, o coronel Jarbas Passarinho. O país passava pela euforia da classe média com o “milagre econômico”. Essa expansão econômica num país dependente, como o Brasil, exigia um aumento do nível geral do nível de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria de ser concedido de forma compatível com a condição periférica de nossa economia:

[...] a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata. (ROMANELLI, 2003, p. 234)

Por essa razão, Romanelli compreende que a reformulação do ensino de 1º grau era tida como mais importante e atendia melhor aos interesses da retomada da expansão econômica iminente, do que a reformulação do ensino de 2º grau.

Ghiraldelli (2006) observa que os professores, suscetíveis à propaganda governamental em épocas de crescimento econômico e, de certo modo, encantadas pelas marcas fluidas de inovação contidas na Lei, transformaram-se em verdadeiros arautos do governo na implantação da Lei 5.692/71. Muitos professores acreditavam na idéia de que teríamos de ter mesmo um ensino completamente profissionalizante no Segundo Grau (o atual Ensino Médio).

Na Lei 5.692, os anteriores curso primário e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de Primeiro Grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. A nova legislação deixou por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a fixação das matérias do núcleo comum do 1º grau. O CFE fixou o núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais, e colocando no lugar Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

O 2º grau, por sua vez, tornou-se integralmente profissionalizante:

O CFE, através do parecer 45/72, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes. Mais tarde essas habilitações subiram para 158. [...] As escolas poderiam montar um Segundo Grau com habilitações em “Carne e Derivados”, ou em “Cervejaria e Refrigerantes”, ou “Leite e Derivados”. Os colégios particulares, é claro, (e não podemos esquecer que os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE) souberam desconsiderar toda essa diretriz profissionalizante. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas. (GHIRALDELLI, *Op. cit.* p. 125)

Como se deu tal descaracterização? Não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. Como formar professores para as disciplinas novas, surgidas com as diversas habilitações sugeridas pelo CFE?

Considerando especificamente a questão do ensino de língua portuguesa, vimos que a nova lei, que sob a égide do governo militar instaurado em 1964, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento (SOARES, 2002). A própria

denominação da disciplina foi alterada: não mais Português, mas *Comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *Comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge nos anos 1970, como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação<sup>16</sup>. A concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da Gramática, e a concepção de língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da Retórica e da Poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídos pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais do estudo *sobre* língua, mas de desenvolvimento do uso da língua. Os livros didáticos também contemplaram essa mudança na disciplina. Neles, a gramática é minimizada – aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos selecionados já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas, sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais, revistas, histórias em quadrinhos, publicidade e humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de leitura: não só a recepção e a interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal. A linguagem oral, outrora valorizada para o estudo da oratória, em seguida esquecida nas aulas de Português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em usos cotidianos. Note-se que a caracterização do ensino de língua portuguesa acima descrita restringe-se exclusivamente ao 1º grau, não atingindo, portanto o ensino de língua no 2º grau, que, como vimos, foi transformado pela nova lei em etapa profissionalizante da educação. Soares (2002, p. 170-1) comenta o período:

Talvez por essa nova orientação fugir tanto à tradição do ensino de língua portuguesa no Brasil, talvez também em decorrência da severa crítica que sofreu [...], talvez ainda pelos duvidosos resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua, a segunda metade dos anos 1980 viu serem eliminadas as denominações *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa*, e recuperada a denominação

---

<sup>16</sup> A aplicação dos postulados da teoria da comunicação aos estudos lingüísticos que forneceram as bases para a nova orientação do ensino de língua portuguesa foi feita por Jakobson.

*português*, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, através de medida do então Conselho Federal da Educação que, assim, respondeu a insistentes protestos da área educacional.

Na verdade, os protestos contra a denominação *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna.

A Ditadura Militar fracassou no seu projeto educacional em todos os sentidos (GHIRALDELLI JR., 2006). Em 1986, o governo do general Figueiredo derrubou a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Pela Lei 7.0441/82 a “qualificação para o trabalho”, proposta pela letra da Lei 5.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho”. O 2º grau se livrou da profissionalização obrigatória, mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias. O governo do general Figueiredo, ao tentar colocar no túmulo a profissionalização, praticamente descaracterizou o já conturbado 2º grau.

### 3 A LÍNGUA NOS PCNEM

A democratização do país, a partir de 1985, implicou na eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte. Um novo Parlamento deveria fazer a nova Carta Magna, colocando de lado a Constituição imposta ao Brasil, e tantas vezes emendada autoritariamente de modo a servir a interesses momentâneos, pelos generais presidentes. O nosso país ganhou uma nova Constituição em 1988 – mais generosa quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores. Durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores, houve debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites e grupos corporativos etc., para verem seus interesses defendidos na Carta. O campo da educação também foi arena de disputa desses interesses variados.

Na Carta Magna de 1988, a educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinado a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no tópico sobre direitos e garantias fundamentais, a educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação a outros direitos.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006), a nova Constituição, ainda que favorecesse velhos hábitos que desgostaram os que queriam uma maior proteção ao ensino público, gratuito, obrigatório e laico fornecido pelo Estado, por conter uma série de mecanismos que permitiam o deslocamento de verbas públicas para o ensino privado e coisas similares, não podia, por ela mesma, legislar no campo mais detalhado da educação. Para tal, a própria Constituição determinou que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, aprovada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Para o autor, uma medida relativamente positiva foi a maneira com que a LDB falou sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Ela apenas colocou que deveria existir um núcleo comum, para todo o território nacional, e uma parte diversificada. Assim fazendo, ela permitiu o aparecimento, por obra do Ministério da Educação e Cultura (MEC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incentivaram uma vasta literatura em torno de cada tópico abordado.

### 3.1 A LEI 9.394/96 E O NOVO ENSINO MÉDIO

Aristóteles, na *Política*, defende que a educação do cidadão é uma questão de Estado e deve estar de acordo com o gênero de governo. Segundo ele, o espírito de cada forma de governo não só o protege habitualmente, como o consolida desde o início. Assim, o espírito democrático protege e fortalece a democracia, e o espírito oligárquico protege e fortalece a oligarquia. Na esteira desse raciocínio, pode-se acrescentar que o espírito neoliberal protege e fortalece o neoliberalismo, doutrina político-econômica que, no mundo globalizado atual, determina as ações dos Estados capitalistas.

De acordo com Torres Santomé (2003, p. 192),

Os processos de globalização dos mercados econômicos, o desenvolvimento das novas tecnologias, junto com o enfraquecimento das funções tradicionalmente desempenhadas pelo Estado moderno, são o pano de fundo do que deve ser levado em consideração para poder entender o que está acontecendo na esfera da educação, que significado real têm as reformas educativas promovidas e também o trabalho cotidiano nas salas de aula e instituições de ensino.

No Brasil, a globalização educacional, que foi confiada à UNESCO pelos países hegemônicos, deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) e do Ensino Médio (PCNEM), que, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), constituem um esforço na tentativa de atualização da educação brasileira. Atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, como para responder a desafios impostos por processos globais que têm excluído da vida econômica os trabalhadores, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços.

A idéia central expressa na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tem a finalidade de orientar a transformação, estabelece o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil. Para o MEC, isso desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo Ensino Médio, organizado em função de duas tradições formativas, a pré-universitária e a profissionalizante. Em lugar dessas tradições, fixa-se o postulado básico de se preparar o estudante para a vida.

Este suposto deslocamento suscita questões do tipo: Qual a concepção de vida subjacente a tal postulado? É possível conceber a vida humana fora do sistema produtivo em sociedades capitalistas? Este novo paradigma rompe efetivamente com o antigo Ensino

Médio? Nesta conjuntura, qual seria o papel desempenhado pela disciplina Língua Portuguesa? Tais questões serão retomadas e discutidas no decorrer deste trabalho.

Ao lançamento dos PCNEM seguiram-se várias críticas que culminaram com a elaboração dos PCN+ - Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. As críticas referiam-se, de modo geral, à dificuldade de adequação dos conteúdos específicos de cada disciplina às noções de competências, habilidades, conceitos, valores e atitudes, preconizadas nos Parâmetros.

Entretanto, também não faltaram críticas ao documento apresentado pelo MEC como solução das limitações contidas no primeiro. De acordo Roxane Rojo (BRASIL, 2004), os PCN+ apresentam uma operacionalização que mantém uma abordagem enciclopédica e pouco significativa do trato das linguagens. Para ela, o Ensino Médio deve dar conta do que chamou de letramentos multissemióticos. Para Haquira Osakabe e Enid Frederico (BRASIL, 2004), o documento não dá a devida importância ao estudo da Literatura.

Outros autores, como Bagno (1999) e Lucchesi (2002), salientam o avanço que representa para o ensino de língua o reconhecimento e a aceitação da diversidade lingüística pelos PCNEM. Koch (2005) assinala a importância da Lingüística Textual para a abordagem do texto, considerando a determinação dos Parâmetros de se trabalhar o texto como objeto central.

Observa-se que, tanto as divergências dos críticos quanto as pertinências apontadas pelos entusiastas, incidem sobre os aspectos conteudísticos, internos, dos documentos, sem que se faça menção à conjuntura sócio-histórica e ideológica, nacional e internacional, que permitiram a inscrição dos PCNEM como acontecimento discursivo, assim como ao funcionamento ideológico dos estudos lingüísticos.

Existe uma relação muito estreita entre currículo e poder e, conseqüentemente, entre poder e ser, uma vez que o currículo não pode ser concebido apenas como um documento que seleciona uma série de conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ou desenvolver, mas, principalmente como forjador de identidade. Logo, ele não define simplesmente o que se pretende que o estudante aprenda, mas, sobretudo, o tipo de sujeito que se pretende formar.

Os PCNEM, portanto, serão compreendidos aqui como documentos de identidade; como um discurso que engendra discursos. Discursos que lhe podem confirmar, justificar, refutar, alterar ou contradizer os postulados.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA: UMA REVISÃO CRÍTICA

Soares (2002) aponta que o vazio deixado pela exclusão da Retórica e da Poética apenas recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e produção de textos. Se, por um lado, é verdade que tais teorias ainda não constituem um todo coerente e coeso capaz de subsidiar uma prática de ensino de língua que efetivamente rompa com a tradição gramatical, por outro lado, não se pode negar que as ciências da linguagem têm dado contribuições significativas nesta direção.

Pode-se afirmar que a primeira grande contribuição da lingüística ao ensino de língua materna foi dada pela aplicação dos fundamentos da teoria da informação aos estudos lingüísticos por Jakobson. Ele definiu os elementos da comunicação – emissor, receptor, mensagem, referente, código e canal – e as funções da linguagem – emotiva ou expressiva, quando centrada no emissor; conativa ou apelativa, quando centrada no receptor; poética, quando centrada na mensagem; referencial, quando centrada no referente; metalingüística, quando centrada no código; fática, quando centrada no canal.

Soares, como vimos, expôs a vinculação e a subordinação dessa perspectiva teórica, que concebia a língua como instrumento de comunicação, à ideologia do governo militar. No entanto, ao mencionar outras teorias que também têm contribuído para a reconfiguração do ensino de português, ela não utiliza o critério de analisar o seu funcionamento ideológico:

Talvez essa contribuição das ciências lingüísticas ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina *português* assume a partir dos anos de 1980. Introduzidas nos cursos de formação de professores a partir dos anos 1960 – inicialmente a *lingüística*, mais tarde a *sociolingüística*, ainda mais recentemente, a *psicolingüística*, a *lingüística textual*, a *pragmática*, a *análise do discurso* –, só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna. E são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso. (*Op. cit.* p. 171.)

No entanto, a teoria que mais pôs em xeque o ensino de língua foi a Sociolingüística. Pesquisas feitas nessa área alertaram a escola para as diferenças entre as variedades lingüísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada “padrão culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de Português. Sobretudo a partir da democratização da escola, e, portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização, o ensino da disciplina Português, que tradicionalmente

se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que levam para a sala uma heterogeneidade lingüística que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e novos procedimentos metodológicos para a disciplina. Soares (2002) salienta que tem sido por força dos estudos da Sociolingüística que se vem criando essa nova postura e definindo esses novos conteúdos e nova metodologia.

Trabalhos como o de Mattos e Silva (2003), que aponta as contradições no ensino de português praticadas por uma escola que insiste em se manter excludente e estigmatizadora com relação aos estudantes, e falantes em geral, não usuários da variedade de prestígio; e os de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005), que caracterizam a variação lingüística no português do Brasil e propõem estratégias de aplicação dos pressupostos da Sociolingüística ao ensino, representam, sem dúvida, grandes contribuições para a formação dos professores e, conseqüentemente, para uma nova postura destes diante das questões fonético-fonológicas, morfológicas e sintáticas do português brasileiro.

A lingüística, ao desenvolver estudos de descrição da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada, tem trazido novas concepções da gramática do português, que se opõem à concepção prescritiva que vinha vigorando, e à concepção de que só a gramática da língua escrita tem de ser conhecida. Essas novas perspectivas resultam em uma também nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada.

Possenti (2005) estabelece uma diferença entre ensinar língua e ensinar gramática. Salienta que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra e postula que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Para ele:

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor essa atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática – eu disse *mais* importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos...). Além do mais, se se quiser analisar fatos de língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados nas escolas (2005, p. 56)

Não parece ficar clara a posição de Possenti a respeito do ensino de gramática. Se a metalinguagem não é necessária e o ensino da sintaxe não deve ser desprezado, pergunta-se:

é possível fazer análise sintática sem lançar mão da metalinguagem tradicional? Mendonça (2006, p. 217) apresenta uma visão diferente com relação ao ensino da metalinguagem:

Na encruzilhada entre calar sobre as nomenclaturas ou priorizá-las, o professor se pergunta “ensinar ou não nomenclatura?”. Essa dúvida surgiu com as críticas feitas ao privilégio da apresentação de classificações e conceitos nas aulas de gramática, em detrimento da reflexão sobre os fenômenos. Na verdade, é uma falsa questão, pois a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, o que não equivale a eleger como objetivo das aulas o domínio dos termos técnicos [...]

Além disso, na escola, não basta apenas saber, é preciso saber dizer. E só é possível dizer com propriedade se usarmos alguma metalinguagem [...]

Possenti (2005) destaca três maneiras de entender o conjunto de regras – modo como ele define gramática:

- a) conjunto de regras *que devem ser seguidas*;
- b) conjunto de regras *que são seguidas*;
- c) conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

As duas primeiras maneiras de definir “conjunto de regras” dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade lingüística. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes. Assim, a primeira definição é equivalente ao conceito de gramática normativa, que é a mais conhecida dos professores dos níveis fundamental e médio; a segunda definição é equivalente ao conceito de gramática descritiva, que é a que orienta os trabalhos dos lingüistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são usadas; a terceira equivale ao conceito de gramática internalizada e refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam os falantes a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.

Neves (2004) propõe que o ensino de gramática seja fincado no uso lingüístico, levando em conta a complexidade do funcionamento da linguagem. Dessa forma, chega-se ao fato de que não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem; pelo contrário, a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, pois a língua é um sistema eminentemente variável. A autora observa que

A consideração da linguagem para a qual a sociolinguística nos preparou, estabelece, irrefutavelmente, que, no funcionamento da linguagem em uma comunidade, não é natural que os padrões se imponham ao uso, mas que o uso estabeleça os padrões, os quais, obviamente, do ponto de vista sociocultural, são submetidos a uma avaliação, já que diferentes usos não de ser adequados a diferentes situações de uso.

Entretanto, a grande parte das lições gramaticais que os livros didáticos oferecem desconhece variação e mudança, e desconhece, principalmente, a ampla faixa de liberdade que o falante tem, no uso da língua, para compor seus enunciados. Tudo se diz, nas lições de gramática, como se houvesse um conjunto de paradigmas (esquemas) que, conhecidos, levassem a que se consiga usar (adequadamente) a língua e se logre dizer (bem) o que tem de ser dito. (2004, p. 117-8)

Travaglia (2005) propõe uma abordagem interativa no ensino de gramática. Nessa proposta, o ensino descritivo e o prescritivo são redimensionados da seguinte maneira:

- 1) as atividades do ensino descritivo (utilizando a teoria gramatical elaborada nas gramáticas descritivas<sup>17</sup>) servem à consecução do objetivo de levar ao conhecimento da língua como instituição social. Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa, a descrição não será um fim em si mesma, mas um meio, um instrumento para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de uso efetivo da língua, servindo antes de tudo ao objetivo de possibilitar a conversa em sala de aula sobre aspectos da língua que são mais facilmente comentados e discutidos se tivermos alguma metalinguagem;
- 2) o ensino prescritivo (utilizando a gramática normativa) será feito, mas sem apresentar certos usos da língua como valores absolutos relativos a algo que se considera a única forma válida de língua, mas tão somente instruções acerca de determinações sociais quanto ao uso da língua. Portanto, uma espécie de etiqueta social para o uso da língua em determinadas circunstâncias, etiqueta esta estabelecida não por razões lingüísticas, mas por razões outras tais como prestígio social, econômico e/ou cultural de um grupo, tradição, razões políticas (purismo, vernaculidade, necessidade de identidade nacional etc.).

A proposta de Travaglia parte de alguns pressupostos:

---

<sup>17</sup> Fala-se em gramática descritiva mais para se referir a uma perspectiva de abordagem dos fenômenos lingüísticos do que a um produto acabado, à semelhança da gramática normativa. Perini (1996) estabelece que uma gramática descritiva deve ser elaborada levando-se em conta o critério formal, por um lado, e o semântico, por outro. Sua gramática descritiva privilegiou o critério formal e deixou muitos problemas sem solução, dentre eles o problema da classificação das palavras.

- 1) o objetivo do ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa;
- 2) em decorrência dessa opção, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades lingüísticas, embora o ensino descritivo e o prescritivo possam ter também um lugar nas atividades de sala de aula, mas um lugar redimensionado, conforme se disse acima;
- 3) a linguagem é uma forma de interação;
- 4) o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa;
- 5) o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão; propõe-se que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz de uma seqüência lingüística um texto, que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido.

A orientação é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e em frases isoladas, abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. Para o autor, a perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isso muda também o ensino de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois passa-se a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas aos níveis morfológico (classes de palavras, flexão verbal e nominal e as categorias que elas expressam: gênero, número, pessoa, tempo, modo, voz e aspecto) e sintático (termos da oração, tipos de orações e períodos, regras de concordância e regência etc.). Esse alargamento da noção de gramática, no entanto, deve ser visto com os cuidados devidos. Considerar *tudo* o que é utilizado na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa como parte integrante da gramática compromete construtos teóricos das Teorias Enunciativas, como as noções de enunciado e enunciação; da Pragmática, como os conceitos de lugares enunciativos, cena enunciativa, dêixis, pressuposição, atos de fala etc., dentre outros objetos e pressupostos de

outras correntes das ciências da linguagem. Uma forma de escapar dessa hipervalorização da gramática seria considerá-la como um dos elementos necessários à produção e circulação dos discursos.

Travaglia estabelece que o ensino deve focalizar quatro tipos de gramática:

- a) uma gramática de uso;
- b) uma gramática reflexiva;
- c) uma gramática teórica;
- d) uma gramática normativa.

O autor considera que, no caso da gramática de uso, deve-se desenvolver um trabalho que esteja relacionado com o conhecimento *da* língua e, no caso das gramáticas reflexiva e teórica, um trabalho mais preocupado com o conhecimento *sobre* a língua. Na realidade, a distinção entre conhecimento *da* língua e conhecimento *sobre* a língua serve mais para manter a dicotomia teoria/prática do que para promover um ensino de gramática capaz de desenvolver a competência comunicativa, que o autor define como objetivo central da disciplina. A interação é, em primeiro lugar, um processo de influências mútuas que os interactantes exercem uns sobre os outros nas trocas comunicativas. Sendo assim, uma perspectiva de ensino de gramática que se pretenda interativa não pode ser fundamentada na abordagem dicotômica da relação entre teoria e prática. Toda prática implica uma teoria e, se a interação é antes de tudo prática, conceber uma gramática teórica, distinta de uma gramática de uso pode ser caracterizado como um contra-senso.

Retomando o que o autor determina como sendo o objetivo do ensino de gramática: o desenvolvimento da competência comunicativa, ele chama a atenção para o fato de que a competência comunicativa estará diretamente relacionada ao que ele chama de *competência discursiva*, definida como a capacidade do usuário da língua (produtor e/ou receptor de textos) de contextualizar sua interação pela linguagem verbal<sup>18</sup> adequando o seu produto textual ao contexto de situação, este entendido em seu sentido restrito (situação imediata em que a formulação lingüística se dá) ou em seu sentido amplo (contexto sócio-

---

<sup>18</sup> A rigor, não se pode falar em contextualizar a interação, pois não se pode conceber a interação sem contexto. Outro problema da definição de competência discursiva diz respeito ao modo como se dá a interação: pela linguagem verbal. Por que não considerar também a linguagem não-verbal? Eis aí um outro problema do alargamento da noção de gramática. Como analisar a linguagem não-verbal em unidades discretas? Sendo assim, fica claro que não se pode afirmar que *tudo* que é utilizado para a construção de textos em situações de comunicação é parte integrante da gramática.

histórico e ideológico). Portanto, para o autor, a competência discursiva e a competência comunicativa podem ser igualadas.

Travaglia considera ainda que a competência discursiva pode ser entendida como uma metacompetência ou uma hipercompetência que engloba e dá forma:

- i. à competência gramatical ou lingüística (definida como a capacidade de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é, consideradas como da língua em questão) pelo estabelecimento e uso de regularidades lingüístico-discursivas;
- ii. à competência textual (capacidade de produzir, compreender, classificar e transformar textos) pelo estabelecimento e uso de regularidades e princípios de organização, construção e funcionamento textual.

O autor não mencionou explicitamente se a primeira competência deve ou não ser ensinada pela escola, mas é evidente que nenhum falante nativo precisa de escolarização para atribuir o estatuto de *gramatical* a qualquer seqüência lingüística produzida em sua língua. Já a competência textual, precisa ser atrelada à teoria dos gêneros e tipos textuais (Cf. DIONÍSIO *et al.* (2002); BAKHTIN (2003); MEURER *et al.* (2005)).

A proposta de Travaglia apresenta ainda dois graves problemas. Embora o autor enfatize que o ensino deve visar ao desenvolvimento das competências gramatical, textual e discursiva, a maior parte dos exemplos oferecidos para aplicação dos pressupostos teóricos de sua proposta é constituída de frases “fabricadas” pelo autor e não de textos reais, produzidos em situações efetivas de interação. O outro problema refere-se à definição dos conteúdos relativos aos níveis Fundamental e Médio, já que a proposta se destina a esses níveis de educação. Não há determinação quanto aos conteúdos que devem ser trabalhados em cada um desses níveis.

Geraldi (2003) deu contribuições significativas ao propor três unidades básicas para o ensino de Português: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e prática de análise lingüística. Interessa-nos inicialmente o que o autor denominou *prática de análise lingüística*. Para ele, tal expressão inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto como, por exemplo, coesão e coerência internas do texto<sup>19</sup>; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de

---

<sup>19</sup> Vale ressaltar que a coerência está muito mais relacionada com a exterioridade do que com fenômenos internos do texto.

recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações. A seguir serão apresentadas propostas de trabalho do autor utilizando o conceito de análise lingüística para as quatro séries do ensino fundamental.

### **Quinta série**

Deve-se produzir basicamente textos narrativos, por isso a prática de análise lingüística sobre problemas que tais tipos de textos podem apresentar:

#### *Problemas de estrutura textual*

- A narração contém respostas às questões: quem? o que? quando? onde? como? por que?
- A seqüenciação dos acontecimentos corresponde à história narrada?
- O que está faltando é importante? Torna o texto (história) viável?

Para o autor, a prática de análise lingüística deve ser feita a partir dos textos produzidos pelos alunos. Consideramos, entretanto, que a designação *textos narrativos* carece de uma fundamentação teórica que possibilite sua utilização numa perspectiva interativa. Afinal, o que é um texto narrativo? Se tomarmos como exemplo o domínio discursivo jornalístico, observaremos que ele pode aparecer em textos como a reportagem, a notícia, a tira, o artigo de opinião, o ensaio, a crônica argumentativa etc.; se o domínio for o literário, veremos que ela aparece em contos, romances, crônicas, poemas, textos dramáticos etc.; no caso do domínio discursivo religioso, encontramos-na nas parábolas, nas homilias, nos sermões etc. E o mais importante: a narrativa geralmente aparece nesses vários textos acompanhada da descrição, da argumentação, da conversação, da descrição, da apresentação, da exposição. Portanto, definir que os textos narrativos devem ser priorizados na quinta série do Ensino Fundamental, o autor propõe a simplificação de algo bastante complexo. Na verdade, todo e qualquer texto deve ser situado em relação a três conceitos interdependentes: a noção de *domínio discursivo*, de *gêneros textuais* e de *tipos textuais*. Marcuschi (2002, p. 22-4) define esses conceitos da seguinte maneira:

- i) Usamos a expressão *tipos textuais* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). E, geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- ii) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.
- iii) Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais poderemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Dessa forma, conclui-se que

[...] a definição dada aos termos aqui utilizados é muito mais operacional do que formal. Assim, para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *seqüências lingüísticas típicas como norteadoras*; para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI,2002, p. 24-5)

Para tornar mais visível as diferenças entre gêneros e tipos textuais, o autor propõe o seguinte quadro sinóptico (p. 23):

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designação teórica dos tipos: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio <sup>20</sup> , horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso <sup>21</sup> , outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferencia, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Marcuschi adverte ainda que a expressão *tipo textual* (ou *tipologia textual*), muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada por não designar um tipo, e sim um *gênero textual*.

Quando alguém diz, por exemplo, “*a carta pessoal é um tipo de texto informal*”, ele não está empregando o termo “*tipo de texto*” de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma *carta pessoal* que você escreve para sua mãe é um *gênero textual*, assim como um *editorial*, *horóscopo*, *receita médica* [...]. É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variando (heterogêneo). (2002, p. 25)

Diante do exposto, verifica-se que a proposta, apresentada por Geraldí, de se trabalhar textos narrativos na quinta série precisa ser reformulada. É preciso, antes, definir o gênero textual a ser trabalhado; a seguir situá-lo em um domínio discursivo, sem perder de vista o fato de que a predominância de um domínio não impede que outros domínios sejam mencionados no gênero selecionado; e, finalmente, analisar como os tipos textuais são utilizados para garantir que os objetivos pretendidos pelo locutor do gênero sejam alcançados.

<sup>20</sup> Diferentemente do autor, consideramos a *reunião do condomínio* como uma atividade humana e não como um gênero textual propriamente dito. Dessa atividade, podem decorrer vários gêneros como: ofícios, solicitações, planilhas de despesa e receitas, comunicados etc.

<sup>21</sup> À designação *instruções de uso* preferimos *manual de instruções*, pois as instruções de uso podem figurar em vários gêneros como contrato de seguro (de vida, acidentes pessoais, de automóvel etc.), contrato de cartão de crédito, contrato de aluguel, receitas culinárias etc. Na realidade, as instruções constituem um domínio discursivo que pode ser chamado *instrucional*.

Passemos a outros possíveis problemas que os textos narrativos produzidos pelos alunos podem apresentar, segundo Geraldí.

### *Problemas de ordem sintática*

Geraldí (2003, p. 75) apresenta os assuntos relativos ao ensino de sintaxe para a quinta série:

- Concordância verbal.
- Concordância nominal.
- Regência.

O autor dá o exemplo de uma aula de concordância verbal:

[...] o professor, ao ler as redações, vai marcando na margem, com um X, os problemas de concordância verbal. Na aula de prática de análise, toma uma frase e a transcreve com os “erros” de concordância. Pede aos alunos que corrijam a frase (ou as várias frases). Depois, distribui os cadernos previamente assinalados e organiza os alunos em grupo. A cada X na margem de uma redação, há um “erro” semelhante ao apontado na explicação. O grupo tentará localizar esse “erro” e corrigi-lo. [...] Uma das formas de levar os alunos a identificarem o verbo consiste na substituição do sujeito (pela primeira pessoa do singular ou do plural – o verbo modificará a desinência). Daí, para a correta concordância verbal (*Op. cit.*, p. 76) (grifos nossos, aspas do autor)

O modo como o autor descreve a atividade torna evidente um problema: como tratar a variação lingüística na escola? Ao colocar a palavra *erro* entre aspas, o autor sugere que não a está empregando em sua acepção tradicional, preconceituosa. Entretanto, outras palavras tão veiculadoras de preconceitos quanto *erro* são utilizadas sem nenhuma ressalva. Pergunta-se: é a variação um *problema* que precisa ser *corrigido*? Além disso, não há necessidade alguma de utilização da palavra *erro*, mesmo entre aspas, para assinalar a inexistência de preconceito por parte de quem fala. Bastaria ao autor falar de *variação na concordância*, ao invés de “erro”, pois, assim, todas as variedades seriam legitimadas. Todas as vezes que o professor solicitar um gênero que deve utilizar uma linguagem mais próxima da variedade de prestígio e os alunos usarem uma variedade diferente, os fenômenos devem ser abordados da perspectiva do *estilo* demandado pelo gênero textual produzido.

### *Problemas de ordem morfológica*

O autor aponta os seguintes problemas relativos à morfologia (p. 76):

- Léxico: adequação vocabular.
- Conjugação verbal.
- Formas de plural e feminino.

Por “léxico: adequação vocabular” o autor compreende tanto problemas relativos ao emprego inadequado de uma palavra que não significa o que o autor está querendo dizer – na verdade, isso não seria um problema morfológico, mas sim de coerência local –, como também problemas relativos à variação linguística. Ele acrescenta que o exercício poderá tentar mostrar expressões sinônimas na língua padrão, ou em outras formas vocabulares em outros dialetos. Ora, se a proposta é trabalhar a partir dos textos produzidos pelos estudantes, a variação, repetimos, deve ser tratada como uma questão do estilo que caracteriza o gênero a ser produzido.

Geraldi (p. 76) dá o exemplo de uma aula sobre conjugação verbal:

Ao ler as redações, o professor irá marcando na margem de cada linha em que houver problema de conjugação verbal (sabemos que se trata da conjugação do verbo segundo outra gramática). Na primeira aula em que trabalhar com esse assunto, coloca na lousa alguns exemplos com “erros” de conjugação verbal. Em grande grupo, corriga-os.

O autor continua tratando a variação como problema: se os alunos fazem a conjugação verbal segundo as regras de outra gramática por que falar em *problema de conjugação verbal*?

Quanto às formas de plural e feminino, não há por que separá-las da concordância nominal, tópico que o autor circunscreveu no âmbito da sintaxe.

### *Problemas de ordem “fonológica”*

São listados pelo autor os seguintes temas (p.77):

- Ortografia.

- Acentuação.
- Divisão silábica.

Sobre esse tópico, o autor faz a seguinte observação:

[...] estou consciente de classificar sob a rubrica de “fonológicos” problemas que a lingüística talvez não tomasse como tais, ou os trataria de forma totalmente diversa da aqui proposta. Estou mais preocupado neste texto não com a questão teórica mas com a prática de ensino da escola de primeiro grau. (p. 77)

Como se pode perceber, estamos novamente diante da dicotomia teoria/prática. Mais do que isso: ao declarar que não está preocupado com a questão teórica, e sim com a prática de ensino, o autor coloca em xeque a possibilidade de a lingüística contribuir com o ensino de língua materna. Ao proceder dessa forma, a proposta mantém-se vinculada à tradição exposta nas gramáticas normativas e desconsidera estudos desenvolvidos no âmbito da sociolingüística variacionista, por exemplo, que podem servir para explicar vários fenômenos decorrentes da variação fonético-fonológica apresentada pelos alunos. Para estar mais coerente com suas postulações, o autor não deveria falar em problemas de ordem fonológica, e sim em problemas de ordem gráfica.

Para as demais séries, o autor estabelece que a prática de análise deve seguir o mesmo tom proposto para a quinta série, apenas aumentando o grau de dificuldade. Para ele, os problemas já apontados poderiam se transformar em tópicos de exercícios nas séries posteriores.

### **Sexta série**

O autor propõe, além dos apontados para a quinta série (p. 78):

#### *Problemas de ordem textual*

São listados os seguintes:

- Ponto de vista do narrador (narrar na primeira pessoa, na terceira pessoa).

- Passagem de discurso direto para indireto e vice-versa.

Neste ponto não há diferença em relação ao que tradicionalmente já se faz.

#### *Problemas de ordem estilística*

São enumeradas:

- Transformações simples de orações.
- Reescrita de parágrafos.

Este ponto também não apresenta diferenças em relação à metodologia tradicional de abordagem do texto.

#### *Problemas de ordem sintática*

O autor apresenta os mesmos apontados pra a quinta série, salientando a possibilidade de incluir, dependendo do nível da classe, problemas relativos ao emprego de modos verbais.

#### *Problemas de ordem morfológica*

Além dos indicados para a quinta série, inclusão de problemas de emprego de pronomes pessoais no caso reto e no caso oblíquo.

#### *Problemas de ordem “fonológica”*

Os mesmos indicados para a quinta série.

### Sétima e oitava séries

Para estas séries, o autor indica apenas os *problemas de ordem textual*. Os demais problemas poderão ser os mesmos definidos para as séries precedentes, se eles persistirem. Considerando os tipos de textos (entenda-se gêneros textuais) a serem produzidos, o autor define que será importante levar em conta a clareza, a objetividade e a fidelidade aos fatos. Nada diferente do que a tradição escolar tem feito.

No tocante à prática de leitura de textos, o autor limita-se a apresentar alguns procedimentos metodológicos para dinamizar o processo de leitura. Suas propostas carecem de uma teoria da interpretação. No que diz respeito à prática de leitura de textos, o autor apresenta o seguinte quadro, que resume suas propostas (p. 73):

<b>SÉRIE</b>				
<b>TEXTOS</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>	<b>SÉTIMA</b>	<b>OITAVA</b>
Narrativos	Histórias familiares	História do Brasil e noticiários	Fatos: comentários, lendas e contos	Economia
Descritivos	—	Onde/quando	—	—
Dissertativos	Debate oral: “por que”	Por que foi assim?	O porquê dos fatos aparecendo nos textos	Argumentação
Normativos	Regras de jogos	Regras de trabalho em grupo	Estatuto de grêmios estudantis	Regimento da escola
Correspondência	Familiar	Familiar	Ofício	Carta-emprego

Essa proposta apresenta alguns problemas, dentre os quais:

- a. O autor coloca no mesmo nível *tipos textuais* (narrativos, descritivos e dissertativos), *gênero textual* (correspondência) e *domínio discursivo* (normativo);
- b. Na coluna de textos narrativos, não se pode precisar, do ponto de vista dos gêneros textuais, o que são as *histórias familiares* (quinta série); *história do Brasil* (sexta série); *fatos: comentários* (sétima série); *economia e política*

(oitava série). Qual o critério utilizado pelo autor para considerá-los textos narrativos?

- c. Na coluna de textos descritivos, o autor não apresenta um exemplo sequer de textos para essa categoria. Dificilmente conseguiria fazê-lo, pois a descrição freqüentemente aparece junto com a narração em gêneros como conto, romance etc.
- d. Na coluna de textos dissertativos, repetem-se os mesmos problemas descritos nas colunas anteriores: não dá um exemplo de gênero e, além disso, preocupa-se apenas em apontar elementos característicos do *tipo textual* dissertação.

Não obstante os problemas apresentados pela proposta de Geraldi, consideramos que a definição das unidades para ao ensino de Português que ele propõe – prática de leitura, prática de produção de textos e prática de análise lingüística – pode ser muito proveitosa se não for caracterizado por uma concepção dicotômica da relação entre teoria e prática e se seu compromisso não for com a tradição escolar, mas com a formação dos estudantes, conforme o próprio autor declara: “[...] a prática de análise lingüística, embora sob outra forma que me parece mais útil, acaba desenvolvendo todo o programa ‘oficial’ sugerido para as séries finais do fundamental. A aprendizagem de metalinguagem passa a ocorrer assistematicamente”. (GERALDI, 2003, p. 78)

A proposta de Geraldi, como vimos, restringe-se ao nível fundamental. A partir das mesmas unidades definidas por ele, Mendonça propõe um novo olhar para o ensino de análise lingüística no nível médio. A autora privilegia em seu trabalho a prática de análise lingüística e estabelece a interface dela com a prática de leitura, com a prática de produção de textos e com a prática de análise lingüística. Antes de fazermos uma exposição de como se dá o relacionamento dessas unidades de ensino na perspectiva da autora, vejamos como ela situa a prática de análise lingüística em relação ao ensino de gramática, através da tabela abaixo (MENDONÇA, 2006, p. 207):

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas	Integração entre os eixos de ensino: a AL é

de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção de textos.	ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Privilégio das habilidades metalingüísticas.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Quanto aos objetivos da prática de análise lingüística no ensino, a autora considera que

[...] a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/ escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos lingüísticos. (2006, p. 208)

Vejam, a seguir, como a autora caracteriza o relacionamento da AL com as outras unidades.

#### a) *A análise lingüística e a leitura*

A tabela abaixo mostra uma comparação que a autora faz entre os procedimentos do ensino de gramática e os realizados na prática da análise lingüística para o eixo da leitura (MENDONÇA, 2006, p. 210-211).

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Estratégia mais usada</b>	<b>Habilidade esperada</b>
Advérbios, locuções adverbiais e orações adverbiais	Exposição de frases e períodos (ora inventados, ora retirados dos textos de leitura) para identificação e classificação dos termos.  Uso das explicações das gramáticas como texto didático de base para a abordagem do assunto.	Identificar e classificar os termos em orações e períodos.  Transformar advérbios em locuções adverbiais.  Fazer correspondência, em exercícios escolares, entre locuções adverbiais e advérbios [...].
Adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas	Exposição de frases e períodos (ora inventados, ora retirados dos textos de leitura) para identificação e classificação dos termos.  Exposição de listas de adjetivos relativos a certas locuções, a serem memorizadas.  Uso das explicações das gramáticas como texto didático de base para a abordagem do assunto.	Identificar e classificar os termos em orações e períodos.  Transformar adjetivos em locuções adjetivas.  Conhecer e reproduzir, em exercícios escolares, a correspondência entre locuções adjetivas e adjetivos, geralmente de uso menos comum (de gelo = glacial; de chumbo = plúmbeo etc.).
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Sugestão de estratégias</b>	<b>Competência esperada</b>
Expressões adverbiais, indicadoras de circunstâncias	Leitura e comparação de gêneros diversos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais.  Consulta a manuais, gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões etc.	Perceber que: as circunstâncias podem ser sinalizadas – por meio dos adjuntos adverbiais e de outros recursos – construindo-se expectativas e leitura e matizes de sentido relevantes para a compreensão global (ex.: o uso de <i>Na verdade</i> , indicando a posição do locutor);  em diferentes gêneros, há usos específicos desses recursos para atender a propósitos distintos (ex.: notícia e fábula).
Processos de adjetivação/ qualificação	Leitura e comparação de textos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais.  Consulta a manuais, gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões etc.	Perceber que: a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentido;  gêneros diferentes admitem certas adjetivações e não outras, como as notícias com descrições mais “contidas” que uma fábula ou artigo de opinião;  os processos de adjetivação/ qualificação, incluídos numa descrição, podem estar além do uso dos adjetivos, revelando-se na escolha dos verbos <sup>22</sup> ( <i>esbravejou</i> no lugar de <i>afirmou</i> ), por exemplo.

<sup>22</sup> O exemplo dado pela autora expõe a dificuldade que envolve a classificação de palavras em classes estanques. A qualificação deve ser entendida como um processo característico do funcionamento da linguagem e não como

b) *Análise lingüística e produção de textos*

A partir da tabela abaixo (p. 214), a autora compara a abordagem gramatical com a prática de análise lingüística no tocante à produção de textos, explicitando as diferenças de perspectiva no tratamento de um mesmo fenômeno lingüístico.

ENSINO DE GRAMÁTICA		
Objeto de ensino	Estratégia mais usada	Habilidade esperada
Orações coordenadas e subordinadas	Exposição de períodos para identificação e classificação de termos.	Identificar e classificar orações e os períodos.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA		
Objeto de ensino	Sugestão de estratégias	Habilidade esperada
Operadores argumentativos; organização estrutural das sentenças	Leitura e comparação de textos. Exercícios de reescrita de textos e de trechos de textos.	Perceber que as várias formas de estruturar períodos e de ligá-los por meio de operadores argumentativos (preposições, conjunções, alguns advérbios e expressões) podem mudar os sentidos do texto, ou podem resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes.  Ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua, a que melhor atende à pretensão de sentidos de quem escreve.  Saber consultar dicionários e gramáticas para ampliar o repertório de operadores argumentativos e conhecer suas nuances de sentido.

c) *Análise lingüística e análise lingüística*<sup>23</sup>

A autora explica que apesar de o foco da AL ser a produção de sentido, certos aspectos da língua remetem às dimensões normativa e sistêmica. Assim, há tópicos que, segundo ela, precisam ser trabalhados de forma recorrente, independentemente do gênero.

---

uma propriedade da classe dos adjetivos. *Esbravejou* equivale, na realidade, a *disse com braveza*, logo, trata-se de um verbo modal, que nos levaria a estudá-lo do ponto de vista da modalização e não da qualificação.

<sup>23</sup> Aqui Mendonça redefine o que Geraldi (2003) chamou de *problemas de ordem fonológica*. Diferentemente dele, que afirma não estar preocupado com questões teóricas, Mendonça reconhece contribuições da lingüística. No entanto, entendemos que a designação *análise lingüística e análise lingüística* consiste, na realidade, em uma espécie de mascaramento para a prática de estudo normativo *strictu sensu*. Corroboramos esta afirmação o fato de a autora não mencionar em seu quadro contrastivo questão referente à variação lingüística.

Para exemplificar, ela cita os erros de grafia relativos a parônimos de uso corriqueiro (*sessão/seção*) e adverte que, embora eles não interfiram na compreensão de um texto, devem ser trabalhados para que os alunos passem a dominar as convenções da norma ortográfica.

Mendonça diz ainda que é preciso chamar atenção para certos recursos de coesão e coerência, que não dizem respeito a um ou outro gênero em especial, mas aos textos de modo geral. Como exemplo, ela aponta a ausência de contradição para o estabelecimento da coerência, a progressão tópica, o uso adequado dos conectivos etc.

A tabela a seguir resume as diferenças apontadas pela autora (p. 216) para o tratamento da norma-padrão no ensino de gramática e na prática de análise lingüística.

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Estratégia mais usada</b>	<b>Habilidade esperada</b>
Sujeito e predicado	Exposição de períodos para identificação e classificação de termos.	Identificar e classificar os termos em orações e períodos.
Concordância verbal	Resolução de exercícios estruturais com frases e períodos para escrita da forma verbal correta.	Utilizar as formas verbais corretas em frases e períodos, geralmente preenchendo lacunas.  Justificar a concordância, explicitando a regra prescrita pela gramática normativa.
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Sugestão de estratégias</b>	<b>Competência esperada</b>
Concordância verbal e referência	Análise e comparação de textos, especialmente produções dos alunos, com posterior reescrita; consultar gramáticas para compreender por que determinada concordância se faz de certa forma etc.	Perceber a que termo o verbo se refere (qual é o sujeito), para efetuar a concordância de acordo com a norma-padrão. Habituar-se a consultar gramáticas para dirimir dúvidas nos casos menos comuns. Compreender as regras aí apresentadas para ser capaz de recorrer às gramáticas com autonomia em momentos de dúvidas.

As propostas apresentadas pela autora apresentam alguns problemas que precisam ser discutidos:

- i. Qual o lugar que a gramática tradicional deve ocupar na prática de análise lingüística? Note-se que em todos os quadros em que a autora expõe a relação da AL com a leitura, a produção de textos e o estudo normativo, a gramática ocupa um lugar de destaque, servindo como material privilegiado de consulta;

- ii. Como inserir o estudo da variação lingüística na AL? A autora fala reiteradas vezes em “reescrita de textos”, mas não menciona que essa reescrita é decorrente das variações apresentadas nesses textos;
- iii. O que diferencia a prática de análise lingüística nos níveis fundamental e médio? Tudo o que se disse nas tabelas apresentadas é passível de aplicação em qualquer um dos dois níveis e, embora a autora considere que

Se o EFI [Ensino Fundamental I] deve se voltar essencialmente para a apropriação do sistema de escrita e para a ampliação das experiências de letramento dos alunos, com ênfase nas práticas de leitura e escrita, esse trabalho é ampliado no EFII, com acréscimo de outras habilidades e outros conceitos, estes devidamente nomeados. O EM, por sua vez, continua essa abordagem, mas o aluno deve, além de permanecer desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas, saberes culturalmente construídos e socialmente valorizados. (MENDONÇA, 2006, p. 217-218)

consideramos que o nível médio não deve se limitar a ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas como diferencial em relação ao nível fundamental.

As discussões acerca de se trabalhar a gramática a partir do texto, em substituição à abordagem frástica, característica do ensino tradicional de gramática, teve ímpeto com os estudos desenvolvidos pela Lingüística Textual. Tendo, de certa forma, suas raízes na Retórica e na Estilística, que, como se viu, tiveram presença marcante no ensino escolar de português (tradição, aliás, herdada do estudo do latim), a Lingüística Textual tem trazido uma nova maneira de tratar o texto no ensino. Essa vertente da Lingüística vem evidenciando a necessidade e conveniência de o estudo de gramática não se limitar às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas que chegue ao texto e considere fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase, tais como a co-referência, a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações entre frases, os fatores de coerência etc. (a esse respeito ver Koch (2004a), (2004b); Koch e Travaglia (2004)).

No entanto, apesar da profusão dos estudos desenvolvidos nas diversas correntes da lingüística, pode-se dizer que o ensino de português ainda não se beneficiou como poderia (ou deveria) das novas formas de abordar a linguagem no Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio, nível foco deste trabalho. Esse problema se deve a alguns fatores, dentre os quais destacamos:

- i. A *setorização* dos estudos lingüísticos. Cada lingüista fala de seu setor (corrente lingüística) dentro das ciências da linguagem. Um sociolingüista, por exemplo, fala de variação e etnografia, mas não relaciona tais fatores à coesão (seqüencial ou referencial), aos gêneros textuais, à enunciação etc. Não havendo integração entre as correntes, dificilmente será oferecido ao professor de língua materna um programa coerente para abordar a linguagem em sua complexidade – complexidade que, aliás, é a causa da existência das várias teorias lingüísticas.
- ii. Em decorrência do primeiro fator, temos a deficiência na formação dos professores. Se as teorias são vistas pelos futuros professores de forma fragmentada e sem relação alguma com o ensino, além de perpetuarmos a velha dicotomia teoria/ prática, não lhes daremos outra alternativa a não ser recorrer à tradição gramatical como base para o ensino de língua.
- iii. A falta de engajamento político da lingüística. Por que a Lingüística não interfere na organização curricular da disciplina Português, no sentido de sugerir (ou determinar) os conteúdos que devem ser ensinados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio? Pelo contrário, os lingüistas têm se contentado com o papel de coadjuvantes, recebendo verticalmente o Programa Oficial e se limitando a oferecer subsídios para sua implementação. Dessa forma, verificamos que as poucas diferenças que existem entre os dois níveis são provocadas quase que exclusivamente pela pressão que o vestibular exerce sobre o Ensino Médio.

Na próxima seção, veremos como o MEC estrutura o ensino de língua para o novo Ensino Médio. Muitas contribuições da lingüística poderão ser percebidas.

### 3.3 A FORMATAÇÃO DA LÍNGUA NOS PCNEM

A primeira parte dos PCNEM, intitulada Bases Legais (BRASIL, 2000a) discorre sobre o papel da educação na sociedade tecnológica (p. 11-14). De tudo que se diz lá, interessa-nos aqui a asserção de que “o desenvolvimento das competências cognitivas

culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (p. 11). Na mesma página, um pouco abaixo, está escrito:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada, segundo o MEC, com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essas considerações permitem identificar o tipo de sujeito que se pretende formar: o sujeito moderno, aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos.

Como se pode observar, a linguagem constitui elemento fundamental para o desenvolvimento das competências mencionadas. Assim, os PCN+ postulam que o ensino de língua portuguesa deve objetivar o desenvolvimento de três competências, a saber: a competência interativa, a competência textual e a competência gramatical.

### **3.3.1 Competências gerais**

Os PCN+ estabelecem que o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio deve ser estruturado em torno de três eixos: *Representação e Comunicação*, *Investigação e Compreensão* e *Contextualização Sociocultural*, centrados no desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, que serão detalhadas a seguir.

### 3.3.1.1 *Competência interativa*

A competência interativa lida com o fato de que a língua materna é um dos principais operadores de comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Fundamentam essa competência as Teorias Enunciativas de inspiração benvenistiana; a Teoria dos Atos de Fala; alguns conceitos da Análise da Conversação como marcadores conversacionais e troca de turnos; as noções da variação diastrática, diafásica e diatópica cunhadas pela Sociolinguística, assim como as de níveis de linguagem.

Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interação (BRASIL, 2002, p. 74)

Os PCN+ definem alguns pressupostos que devem ser levados em conta para o desenvolvimento da competência interativa (p. 75-6):

- Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas.
- Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.
- Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado.
- Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas.

### 3.3.1.2 *Competência textual*

A competência textual está relacionada com a capacidade de produzir textos tanto orais como escritos. Opera, principalmente, com os conceitos de texto, coesão e coerência formulados pela Linguística Textual, visando à produção de gêneros textuais. Os PCN+ adotam a perspectiva de texto formulada por Koch (1992):

[...] o texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma

situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Mas fazem uma ressalva quanto à modalidade que será privilegiada no ensino:

Ainda que a noção de texto verbal incorpore a idéia de que, ao falarmos, também produzimos textos, vamos centrar nossa atenção especialmente no texto escrito, que será tomado – também ao longo do ensino médio – como uma unidade de ensino. Vale ainda lembrar que a idéia de texto como unidade de ensino será abordada tanto do ponto de vista da leitura quanto da produção. (p. 77) (grifos meus)

Atrelado ao conceito de texto, os PCN+ se utilizam da noção de gêneros, que materializam os textos, tomando como pilares para o trabalho com eles seus aspectos temático, composicional e estilístico. Daí estabelece alguns pressupostos (*loc. cit.*):

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto.

Não há menção direta aos *tipos textuais*, mas é possível percebê-los, indiretamente, quando se lê:

Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente [...] (*loc. cit.*)

### 3.3.1.3 Competência gramatical

A competência gramatical está ligada à compreensão de que a gramática constitui um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual. Compreende três tipos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada.

Entre os procedimentos relativos ao desenvolvimento da competência gramatical relacionados à competência textual, mais particularmente às noções de *coerência e coesão*, os PCN+ apontam:

- comparar textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor;
- estabelecer relações entre partes de um texto a partir de repetição e substituição de um termo;
- estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal;
- estabelecer relação entre a estratégia argumentativa do autor, bem como os recursos coesivos e os operadores argumentativos usados por ele;
- analisar as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação ou estabelecimento de relação causal, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação).

Os PCN+ fazem ainda a ressalva de que a competência textual não pode prescindir do estabelecimento de relações entre os recursos expressivos presentes em um texto e os efeitos que provocam no leitor. De acordo com o documento, esses recursos expressivos utilizados por um autor provêm das escolhas que opera nos elementos oferecidos pela língua. Sendo assim, propõem, como procedimento de leitura intrinsecamente ligado aos mecanismos gramaticais<sup>24</sup>, que se avalie:

- o efeito de sentido conseqüente do uso da pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas);
- a propriedade do uso dos recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição) em função da estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso dos recursos sintáticos (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação etc.) na estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor.

Quanto ao relacionamento da competência gramatical com a interativa, os PCN+ indicam outros procedimentos ligados à construção da imagem do locutor e do interlocutor, aplicáveis tanto à leitura e produção de textos escritos quanto às situações de interlocução oral:

- identificar índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitem a construção da imagem de locutor e de interlocutor;
- analisar mudanças na imagem de locutor e de interlocutor em função da substituição de certos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) por outros;

---

<sup>24</sup> Note-se que as postulações aqui delineadas não se coadunam com nenhuma das três concepções de gramática que norteiam os PCN+. O que se diz aqui está muito mais próximo de uma competência discursiva, ausente no documento.

- analisar as implicações sócio-históricas dos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) na construção da imagem de locutor e interlocutor.

Percebe-se que o desenvolvimento das três competências não ocorre de modo isolado, antes, certos procedimentos mobilizam recursos capazes de implementar simultaneamente duas ou três competências.

### 3.3.2 Os eixos estruturadores da disciplina

Como já foi dito, a disciplina se organiza em torno de três eixos em torno dos quais serão definidos os temas estruturadores do ensino de língua portuguesa no ensino médio: o eixo da Comunicação e Representação, o eixo da Investigação e Compreensão, e o eixo da Contextualização Sociocultural

#### 3.3.2.1 O eixo da Representação e Comunicação

Os PCN+ caracterizam este eixo da seguinte maneira:

Comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade são competências do eixo **Representação e Comunicação** que exigem estudo metalingüístico, estudo que não é possível sem o domínio de conceitos como linguagem, língua, fala, identidade, cultura. Logo, competências e conteúdos fundados em determinados conceitos se cruzam. (BRASIL, 2002, p. 26-7)

Segundo os PCN+, tais competências concorrem para a macrocompetência de comunicar-se e expressar-se. Postulam ainda que, construída pelo uso consciente e pelo trabalho de reflexão sobre a linguagem, a competência metalingüística ultrapassa os limites disciplinares e concorre para o desenvolvimento cognitivo. A tabela abaixo mostra os conceitos e as competências e habilidades que constituem o eixo:

<b>Conceitos</b>	<b>Competências e habilidades</b>
1. Linguagens: verbal, não-verbal e digital	1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual
2. Signo e símbolo	2. Ler e interpretar

3. Denotação e conotação	3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos
4. Gramática	4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes
5. Texto	
6. Interlocução, significação, dialogismo	
7. Protagonismo	

Adaptada dos PCN+

### 3.3.2.2 O eixo da Investigação e Compreensão

Este eixo é assim caracterizado pelos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 27):

Conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual (*lato sensu*), conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica do real, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens são competências que fazem parte do domínio da **Investigação e Compreensão**. Essas competências relacionam-se com o domínio de conceitos específicos, diferentes daqueles que sustentam o domínio anterior, mas não desvinculados deles, uma vez que os conceitos atuam em rede.

A tabela a seguir apresenta os conceitos e as competências e habilidades que constituem o eixo:

Conceitos	Competências e habilidades
1. Correlação	1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução
2. Análise e síntese	2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens
3. Identidade	3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura
4. Integração	4. Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais
5. Classificação	5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria
6. Informação <i>versus</i> redundância	6. Analisar metalingüisticamente as diversas linguagens
7. Hipertexto	

Adaptada dos PCN+

### 3.3.2.3 O eixo da Contextualização Sociocultural

Para este eixo os PCN+ definem que

A compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, assim como o caráter histórico da construção dessas representações, é fundamental também para que o funcionamento das linguagens seja entendido, investigado e compreendido na sua perspectiva social, não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo, de uma classe. As competências gerais previstas no eixo da **Contextualização Sociocultural** dão conta desses aspectos, favorecendo o conhecimento efetivo, significativo e crítico que a escola pretende que seus alunos construam ou adquiram. (BRASIL, 2002, p. 27)

A partir da tabela abaixo, podemos visualizar os conceitos e as competências e habilidades que constituem o eixo:

<b>Conceitos</b>	<b>Competências e habilidades</b>
1. Cultura	1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competência
2. Globalização <i>versus</i> localização	2. Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais
3. Arbitrariedade <i>versus</i> motivação dos signos e símbolos. Negociação de sentidos	3. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica
4. Significado e visão de mundo	4. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional
5. Desfrute (fruição)	5. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas
6. Ética	6. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação
7. Cidadania	
8. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica	
9. Imaginário coletivo	

Adaptada dos PCN+

Conforme mostram as tabelas, os eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa continuam a operar com as teorias lingüísticas já referidas, embora não se limitem a elas. Os conceitos, competências e habilidades relativos aos eixos envolvem, além dos elementos da lingüística, componentes da lógica, da literatura, da filosofia, da antropologia, dentre outros. Dessa forma, emerge um outro conceito, caro aos PCNEM: a interdisciplinaridade. Segundo os PCN+, planejar um programa com base nesse conceito

implica considerar, concomitantemente, cada item do trabalho escolar em dois níveis de coerência: interna, com o *corpus* selecionado para a disciplina, e externa, em três níveis:

- i. com a área em que se insere a disciplina;
- ii. da área com as outras duas áreas propostas nos PCNEM;
- iii. da área com a realidade social.

Quanto à estruturação da disciplina em torno de competências e habilidades, os PCN+ definem que

Em consonância com uma tendência mundial, na reforma brasileira do ensino os conceitos centrais e peculiares (assim como as relações conceituais específicas e complexas) que definem o perfil de cada disciplina se mobilizam a partir da necessidade de fazer convergir a aprendizagem para a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, descentrando o processo do conteúdo meramente acadêmico. (BRASIL, 2002, p. 30)

Isso não significa o abandono indiscriminado dos conteúdos, mas a compreensão de que estes não podem ser tomados como um fim em si mesmos, mas sim como um meio ou a matéria-prima para o desenvolvimento de competências e habilidades. A competência é concebida nos PCNEM como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Em outras palavras, a competência diz respeito a um “saber-fazer”, que a escola deve desenvolver nos alunos.

### 3.3 OS TEMAS ESTRUTURADORES

Os temas estruturadores são unidades em torno dos quais devem se organizar os conteúdos. São indicados nos PCN+ os abaixo relacionados:

- Usos da língua.
- Diálogo entre textos: um exercício de leitura.
- Ensino de gramática: algumas reflexões.
- O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

De acordo com o documento, esses grandes temas podem ser desdobrados em unidades temáticas, capazes de compor os núcleos *rígidos* e *flexíveis* dos planejamentos de série, como se exemplifica nas tabelas a seguir:

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

PCN+ (p. 71)

Diálogo entre textos: um exercício de leitura	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
<b>Competências específicas</b>	
<b>Unidades temáticas</b>	<b>Competências e habilidades</b>
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

PCN+ (p. 72-3)

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

PCN+ (p. 73-4)

Como se pode perceber, os temas estruturadores apontados acima, juntamente com as habilidades, competências gerais e específicas, articulam os eixos estruturadores e as competências interativa, textual e gramatical. Dessa forma, espera-se que cada conteúdo seja visto como um ponto em uma rede de competências e habilidades e atravessado pela interdisciplinaridade.

Em decorrência da complexidade que caracteriza a formatação da disciplina Língua Portuguesa para o Ensino Médio, dois outros fatores mereceram destaque nas orientações dos PCN+: a avaliação e a formação do professor.

Concernente à avaliação, os Parâmetros salientam a importância de as práticas avaliativas serem coerentes com os procedimentos aqui descritos.

é recomendável que se amplie a noção de avaliação escolar, revendo a pertinência de se avaliar exclusivamente um momento específico, como o da prova bimestral, em função da necessidade de se avaliar todo o processo de aprendizagem vivido pelos alunos ao longo de uma proposta de trabalho. Os procedimentos apresentados sugerem que se avalie o aluno de diversas maneiras – alternando-se as modalidades, os suportes, os interlocutores –, de forma a constituir um verdadeiro processo de aferição de conhecimentos. (BRASIL, 2002, p. 83)

Quanto à formação do professor, os PCN+ explicam que as rupturas efetivas de antigos paradigmas dependem da conscientização e da vontade de mudar dos profissionais envolvidos, além de uma adequada transposição das idéias propostas no plano teórico para a prática. Entendemos, entretanto, que além dos fatores mencionados, a formação oferecida nos cursos de graduação deve superar concepções de linguagem, ensino e aprendizagem calcadas na dicotomia teoria/ prática.

Com base nas teorias sobre o desenvolvimento de matrizes de competências e habilidades na escola, desenvolvidos por Perrenoud (2000), os Parâmetros sustentam a tese de que o professor contemporâneo precisa, ele mesmo, desenvolver algumas competências que terão reflexo direto no trabalho com os alunos.

No capítulo seguinte serão discutidas as postulações feitas pelo MEC, através dos PCNEM, para o ensino de Língua Portuguesa no novo Ensino Médio, no sentido de verificar o impacto das novas orientações no sistema educacional. Serão analisadas provas do Exame Nacional da Ensino Médio (Enem), provas de vestibulares e um livro didático.

## 4 RASTREANDO NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER NOS PCNEM

Uma disciplina curricular é configurada a partir de uma série de recortes operados em determinada área de conhecimento. Mas, quais critérios são utilizados para recortar, de uma área de conhecimento, certos conteúdos e excluir outros? Sem pretensão de esgotar os fatores envolvidos nesse processo, pode-se afirmar que a configuração de uma disciplina é produto da confluência de dois tipos de discursos: o político e o científico, estando este a serviço daquele.

Foucault (2004) esclarece que estudar o funcionamento ideológico de uma ciência não é revelar os pressupostos filosóficos que podem habitá-lo; não é estudar as contradições formais de suas proposições, mas o sistema de formação de seus objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas teóricas. É retomá-la como prática entre outras práticas.

Sendo assim, como a prática científica dos estudos da linguagem se relaciona com a prática educativa? Como seus objetos e conceitos são assimilados por esta última e com que objetivos? Como se processa a passagem do científico ao pedagógico, dado que tal não ocorre sem o crivo da ideologia?

Estas e outras questões que formulamos ao longo do texto serão discutidas neste capítulo.

### 4.1 A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS PCNEM

Um aspecto que chama bastante a atenção nos PCNEM é a contribuição de teorias lingüísticas diversas. Sem muito esforço, é possível identificar em sua formatação a vocação sociointeracionista que os caracteriza, coadunando aportes teóricos da Sociolingüística, Teorias Enunciativas, Lingüística Textual, além, é claro, da Gramática Tradicional. Com a contribuição dessas teorias, o ensino proposto nos Parâmetros ganha feições de modernidade e inovação.

O deslocamento conceitual operado na prática pedagógica referente à Língua Portuguesa – antes, centrada quase exclusivamente na Gramática Tradicional, agora, aberta às tendências contemporâneas da Lingüística – pode ser melhor analisado e compreendido à luz das determinações legais responsáveis pela reformulação do Ensino Médio no Brasil. É exatamente a partir daí que faremos uma descrição do processo de construção do ethos nos PCNEM.

Escrevendo sobre o *ethos*, Maingueneau (1997, p. 45,46) apresenta sua natureza na retórica aristotélica e os novos matizes que o conceito adquire ao ser incorporado pela Escola francesa de Análise de Discurso (doravante AD).

Na retórica antiga, a demonstração por *ethos* consistia nas propriedades utilizadas pelo orador para causar boa impressão de si ao auditório, para dar uma imagem de si capaz de convencer esse auditório e ganhar sua confiança, através do modo como se construía o discurso. Tais propriedades estavam relacionadas com o tom da voz, facilidade de comunicação, seleção lexical e argumentos, gestos, mímicas, direcionamento do olhar, postura etc. Nesta acepção, o *ethos* está ligado à própria enunciação e não a um saber extradiscursivo sobre o locutor. Não é a história deste que lhe garante a credibilidade, mas a sua habilidade na construção do *ethos* enquanto efeito discursivo restrito ao plano da enunciação. Este fenômeno foi utilizado por Ducrot (1987, p. 188,189) para ilustrar a distinção entre locutor-L (o locutor enquanto tal) e o locutor-λ (o locutor enquanto pessoa no mundo). Para Ducrot,

o *ethos* está ligado a L, o locutor enquanto tal: é enquanto fonte da enunciação que ele se vê dotado de certos caracteres que, por contraponto, torna esta enunciação aceitável ou desagradável. O que o orador poderia dizer de si, enquanto objeto da enunciação, diz, em contrapartida, respeito a λ, o ser no mundo, e não é este que está em questão na parte da retórica de que falo (a distância entre estes dois aspectos do locutor é particularmente sensível quando L ganha benevolência de seu público pelo próprio modo como humilha λ: virtude da autocrítica). (*loc. cit.*)

Nessa perspectiva, como se dá a construção do *ethos* nos PCNEM? De acordo com o documento que apresenta as bases legais (Brasil, 2000a, p. 6) dos PCNEM, dois fatores foram preponderantes para uma nova configuração do Ensino Médio. Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial. Em segundo lugar, a denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar lugar central nos processos de desenvolvimento em geral. Diante desse quadro, o documento “propõe no Ensino Médio a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las, selecioná-las; capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (*loc. cit.*)

Esta “formação específica”, ainda segundo o documento, foi empreendida no Brasil, na década de 70, com dois objetivos: formar especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção e visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. O distanciamento do locutor, o MEC, em relação ao que é

enunciado demonstra sua competência na construção do ethos. Ao contrastar o novo Ensino Médio com o antigo, o MEC coloca-se como o locutor-L. Apaga sua história enquanto ser no mundo, no momento da enunciação e produz um discurso agradável ao leitor. O que diz de si mesmo, enquanto objeto da enunciação, diz respeito a  $\lambda$ , o ser no mundo. Assim, como o contato do leitor não é com o locutor- $\lambda$ , mas com o locutor-L, os PCNEM conseguem passar uma imagem de si capaz de convencê-lo.

Para Maingueneau (1997, p. 47,48 ), a AD só pode integrar a questão do ethos retórico, realizando um duplo deslocamento, abaixo transcrito:

1. precisa afastar qualquer preocupação “psicologizante” e “voluntarista”, de acordo com a qual o enunciador, à semelhança do autor, desempenharia o papel de sua escolha em função dos efeitos que pretende produzir sobre o auditório. Na realidade, do ponto de vista da AD, esses efeitos são impostos, não pelo sujeito, mas pela formação discursiva. Dito de outra forma, eles se impõem àquele que, no seu interior, ocupa um lugar de enunciação, fazendo parte da formação discursiva [...]. O *que* é dito e o *tom* com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis. (grifos do autor).

2. a AD deve recorrer a uma concepção de ethos que, de alguma forma, seja transversal à oposição entre o oral e o escrito. A retórica organizava-se em torno da palavra viva e integrava, conseqüentemente, à sua reflexão o aspecto físico do orador, seus gestos, bem como sua entonação. Na realidade, mesmos os *corpora* escritos não constituem uma oralidade enfraquecida, mas algo dotado de uma voz [...]

Esta nova caracterização do ethos, mais ampla do que a teoria polifônica de Ducrot e não subjetiva, que permite a aplicação do conceito aos textos escritos, funda-se sobre um novo conceito: o das formações discursivas, definidas por Foucault (2004, p. 133) como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.” Logo, não se trata de determinar quem diz o quê, mas de explicitar a posição que deve ocupar o sujeito para dizê-lo. Correlacionado ao conceito de formação discursiva está o de discurso, que será entendido aqui na acepção foucaultiana como:

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que tem além do mais, uma história; [...] é de parte a parte histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicações do tempo. (*op. cit.*, p. 132,133)

Tendo em vista o discurso como histórico de parte a parte, uma análise da construção do ethos nos PCNEM sob a égide da AD não pode deixar de trazer à tona as contradições que permeiam a reformulação do Ensino Médio que, apesar de criticar acentuadamente o caráter propedêutico do antigo, incorre no mesmo erro que condena:

O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando enquanto pessoa humana; possibilitar o prosseguimento nos estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. (Brasil, 2000a, p. 9,10) (grifos meus)

É clara a continuidade da vocação propedêutica, embora o documento tente, a todo momento, convencer-nos de que o grande diferencial da nova proposta está na compreensão de que as competências desejáveis ao pleno exercício humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Dessa forma, pretende nos fazer pensar que não é a educação que se submete ao sistema produtivo, mas que este está-se humanizando. A eficácia da imagem construída pelos PCNEM no campo do ethos enunciativo, seu suposto corte com o antigo modelo, suas aparentes transformações e seu pretense surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo constituem, na realidade, um ajuste do sistema educacional para atender às demandas do sistema produtivo.

Pode-se afirmar com Courtine (1981) que a inscrição de um enunciado num conjunto de formulações – como um nó numa rede – deve ser caracterizada a partir de uma pluralidade de pontos, constituindo ao redor de uma seqüência discursiva tida como ponto de referência, uma rede de formulações ao mesmo tempo homogêneas e heterogêneas.

Nesse sentido, os PCNEM de Língua Portuguesa – seqüência discursiva de referência neste trabalho – devem ser abordados a partir de um duplo movimento. O primeiro diz respeito ao fato de constituir a seqüência de um discurso jurídico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96). Esta relação configura o que se pode chamar de discurso jurídico-pedagógico. O segundo movimento está relacionado com a aplicação de diretrizes pedagógicas contidas nos PCNEM por instituições escolares, universitárias e/ou governamentais com fins didáticos ou avaliativos. Esta relação dá origem ao discurso político-pedagógico.

Esses tipos de discursos são atravessados ainda por um discurso que será denominado discurso geopolítico, materializado através daquilo que se entende por

globalização. Dessa forma, os PCNEM serão concebidos aqui como produtos de uma conjuntura sócio-histórica, responsável por exigências de reformulação no Ensino Médio de todos os países da América Latina. O objetivo principal da reformulação é capacitar os jovens para a inserção num mundo produtivo marcado pela instabilidade e pela necessidade de mão-de-obra qualificada, barata e apta a adequar-se às constantes mudanças científicas e tecnológicas do sistema produtivo.

Tal conjuntura permite compreender a relação de oposição da nova lei com a antiga (LDBN 5.692/71) no momento da inscrição dos PCNEM como acontecimento discursivo. Essa contradição que se verifica no nível interdiscursivo (nível das formulações já enunciadas no interior de uma formação discursiva) não pode ser negligenciada em qualquer discurso a ser analisado, pois, “analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é mostrar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo” (FOUCAULT, 2004).

Na perspectiva da AD, é no interdiscurso de uma formação discursiva (FD), como articulação contraditória de FD e formações ideológicas, que se constitui o domínio do saber próprio a uma FD. A contradição é, antes de tudo, constitutiva da FD.

O domínio do saber de uma FD funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva por um conjunto de formulações que determina o que pode e deve ser dito, ao mesmo tempo como um de exclusão, que determina o que não pode/deve ser dito.

Realiza-se dessa forma o fechamento de uma FD, delimitando seu interior (o conjunto de elementos do saber) de seu exterior (o conjunto dos elementos não-pertencentes ao seu saber). Este fechamento, entretanto, é fundamentalmente instável; não consiste em um limite definitivo, mas inscreve-se entre diversas FD como uma fronteira que se desloca, em função das lutas ideológicas, nas transformações da conjuntura histórica de uma formação social determinada.

Assim, o interdiscurso de uma formação FD deve ser pensado como um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma FD é conduzido, em função das posições ideológicas que representa numa conjuntura dada, a incorporar elementos pré-construídos produzidos em seu exterior, a produzir redefinições ou retomadas, a organizar a repetição, mas também a provocar o apagamento, o esquecimento ou a negação. O interdiscurso de uma FD, como instância de formação, repetição ou transformação dos elementos do seu saber, pode ser compreendido como o princípio que regula o deslocamento de suas fronteiras.

Nessa acepção, isolar o discurso dos PCNEM das condições de produção heterogêneas que constituem sua prática discursiva significa o mesmo que aderir ao ethos

enunciativo do MEC, que apresenta as orientações educacionais com o argumento de que as exigências atuais para a configuração da cidadania são as mesmas exigidas para o mundo do trabalho.

A educação do modo como está posta nos PCNEM subordina-se às imposições do sistema produtivo. Partindo deste pressuposto, uma questão a ser colocada aqui é: como a estruturação da disciplina Língua Portuguesa contribui para o estabelecimento dessa relação?

Vieira e Vieira (2004) observam que a época pós-industrial – caracterizada pela introdução das máquinas microeletrônicas e os sistemas informáticos que puseram fim ao período da Revolução Industrial como modelo tradicional de produção de bens – não significa o fim da industrialização, mas a transformação do processo produtivo por meio de novas tecnologias, técnicas organizacionais e novos métodos de gestão. Tanto as tecnologias quanto os modelos organizacionais de gestão não se restringiram ao ambiente industrial; bem ao contrário, invadiram a vida social, mudando hábitos e comportamentos. Foi exatamente essa conjuntura que, segundo o MEC, determinou a reformulação do Ensino Médio.

Os autores sustentam que o período pós-industrial elegeu os novos paradigmas que identificam e definem as transformações do tempo conceitual da pós-modernidade: há variantes econômicas, sociais e culturais, nos quais os modelos da inovação tecnológica e de gestão, da informação, da eficiência, da agilidade e dos custos são determinantes à condição hegemônica ou dependente de múltiplas nacionalidades. A caracterização hegemônica representa países de economia forte, com alto grau de inovação tecnológica e de gestão; a caracterização dependente é representada pelos países capitalistas periféricos, de condição econômica secundária e com alta sujeição a capitais externos. O Brasil está incluído na segunda caracterização. Essa caracterização, a partir da variante econômica, dita os níveis das condições social e cultural. Em consequência, os paradigmas sociais e culturais têm uma escala de identidade que acompanha as desigualdades produzidas pelo ordenamento da sociedade. Diante de tudo isso, a educação torna-se elemento fundamental para a manutenção dos paradigmas da pós-modernidade. Compreende-se, portanto, porque a globalização da educação deve levar em conta, primeiramente, os interesses dos países hegemônicos.

Um olhar atento sobre os PCNEM revela que eles são constituídos de uma contradição fundamental: a concepção de mundo, embora restrita à esfera econômica, está em consonância com os paradigmas da pós-modernidade, no entanto a disposição dos conteúdos curriculares enquadra-se nas postulações da modernidade. Nesse quadro, a linguagem exerce papel de destaque, já que seu conhecimento, concebido nos Parâmetros como uma hermenêutica pragmática, é uma forma de ação dirigida à compreensão e ao acordo. É central

aos discursos modernos a crença na universalidade de seus compromissos epistemológicos e ontológicos básicos, não importando se o conhecimento é ditado por autoridade, descoberto pela razão científica, ou construído através da comunicação racional. Portanto, as autocompreensões são consideradas importantes e o conhecimento é conceptualizado como mutuamente construído. Assim, o conhecimento, nos discursos educacionais modernos, é visto como razão dirigida a descobrir a verdade inerente na realidade, representando-o à consciência através do meio referencial da linguagem; o sujeito é concebido como unitário, coerente, racional, autônomo, ativo e intencional. Todas essas noções são submetidas a processos e artifícios retóricos que conferem ao tripé sujeito-linguagem-mundo um caráter naturalista.

Tais considerações nos permitem retomar dois problemas propostos Habermas (2004). O primeiro diz respeito à questão ontológica do naturalismo, que pode ser assim formulada: como a normatividade (incontornável da perspectiva dos participantes) de um mundo da vida linguisticamente estruturado, no qual sempre já nos encontramos como sujeitos capazes de falar e agir, pode ser conciliada com a contingência de um desenvolvimento histórico-natural de formas de vida socioculturais? O segundo refere-se à questão epistemológica do realismo: como conciliar a suposição de um mundo independente de nossas descrições, idêntico para todos os observadores, com a descoberta da filosofia da linguagem segundo a qual nos é negado um acesso direto, não mediatizado pela linguagem, à realidade nua?

Essas questões nos colocam novamente diante do problema da evidência e nos permitem formular o seguinte raciocínio: se tal é condição da linguagem na relação do sujeito com o mundo, reveste-se de suma importância a tarefa de investigar se os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa cumprem o papel de munir o estudante das condições indispensáveis para situar-se no complexo mundo pós-moderno, não apenas no que concerne ao aspecto econômico, o que parece ser a preocupação central do ensino de língua proposto nos PCNEM, mas, sobretudo, no âmbito sociocultural.

De acordo com Deacon e Parker (2002), a educação no mundo moderno está sendo denunciada como um dos últimos e minados bastiões de uma época cujos ídolos – a razão, o progresso e o sujeito autônomo – têm sido irreparavelmente maculados por guerras mundiais, totalitarismo, pobreza e fome em massa, destruição ambiental, e cujos próprios avanços científicos e sucessos produtivos estão inextricavelmente entrelaçados com dominação de formações naturais e sociais. A modernidade pode ser caracterizada como: um agrupamento dinâmico de desenvolvimentos conceituais, práticos e institucionais, associados com a

tradição iluminista do pensamento secular, materialista, racionalista e individualista; a separação formal entre o privado e o público; a emergência de um sistema mundial de nações-estados; uma ordem econômica expansionista, baseada na propriedade privada; o industrialismo e, por último, mas não menos importante, o crescimento de imensos sistemas burocráticos de organização social e regulação, tal como a escola.

A educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVIII – no Brasil, a partir da segunda metade do século XX –, tem assumido uma variedade de formas: religiosa; tradicional; liberal; centrada na criança; comportamentalista; socialista, fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para a libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Em obediência a essa fé, os discursos educacionais supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta.

Hall (2005) salienta que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo, no centro do qual erigiu-se uma nova concepção de sujeito individual e sua identidade. Para ele, isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto vivida como conceptualizada de forma diferente. As transformações associadas à modernidade, ocorridas entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, libertaram os homens de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas.

Em sua genealogia do sujeito moderno, Hall (*Op. cit.*) acrescenta que, à medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social. As teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais, foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado-nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna. No Brasil, essas idéias foram responsáveis, dentre outros fatores, pela democratização da educação escolar e, mais recentemente, pelo reconhecimento da diversidade lingüística pelos PCNEM. As leis clássicas da economia política, da propriedade, do contrato e da troca tinham de atuar, depois da industrialização, entre as grandes formações de classe do capitalismo moderno. O cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno. Emergiu, então, uma concepção mais social do sujeito: o sujeito sociológico.

Teóricos como Goffman (1988, 2005), por exemplo, estavam atentos ao modo como o “eu” é apresentado em diferentes situações sociais, e como os conflitos entre esses diferentes papéis sociais são negociados.

Ainda de acordo com Hall, outro aspecto problematizador da questão da identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia; mais especificamente ao processo de mudança conhecido como globalização e seu impacto sobre a identidade. Ele defende que esse processo está fragmentando e deslocando as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Se antes estas identidades eram sólidas localizações, nas quais os indivíduos se encaixavam socialmente, hoje elas se encontram com fronteiras menos definidas que provocam no sujeito uma crise de identidade.

Diante do quadro delineado, não é exagerado afirmar que há uma relação estreita entre currículo e poder e, conseqüentemente, entre poder e ser, uma vez que o currículo não pode ser concebido apenas como um documento que seleciona uma série de conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ou desenvolver, mas, principalmente, como forjador de identidade (SILVA, 2005). Logo, ele não define simplesmente o que se pretende que o estudante aprenda, mas, sobretudo, o tipo de sujeito que se pretende formar.

Por conseguinte, a definição dos objetivos da disciplina em questão em torno de três competências, a saber, textual, gramatical e interacional, carece de uma teoria que não as particione e que seja capaz de promover uma competência discursiva (MAINGUENEAU, 1994). Tal competência diz respeito ao sistema de coerções semânticas que visa a definir os operadores de individuação, como uma espécie de filtro que fixa os critérios em virtude dos quais certos textos se distinguem de um conjunto de textos possíveis como pertencentes a uma FD determinada.

O corte conceitual operado pelo deslocamento de uma prática centrada quase que exclusivamente nas normas da Gramática Tradicional, a partir da incorporação das contribuições da Sociolinguística, da Pragmática, da Linguística Textual, dentre outras teorias, não foi capaz de conduzir o estudo da língua a uma superação do nível simplesmente descritivo.

Totalmente desvinculada do histórico, do político e do ideológico, o ensino de língua proposto nos PCNEM perde-se num sociologismo e num pragmatismo utilitaristas que a descaracteriza como espaço de luta e de poder. A formação oferecida no Ensino Médio não pode ser alheia a esses fatores.

Conforme demonstrado, a Lei nº 9.394/96 determina que o Ensino Médio deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. As situações de trabalho colocam problemas específicos ao exercício da linguagem, tanto do ponto de vista da cooperação dos locutores quanto das formas de escritura e de leitura. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 477),

A linguagem representa uma matéria prima indispensável para garantir a cooperação entre atores no trabalho: para comunicar, informar, interpretar; para prescrever, dividir, verificar, relembrar; para argumentar, explicar, justificar, analisar; para programar a ação, para decidir em grupo, para negociar. A teoria dos atos de linguagem serviu, nas ciências sociais que estudam o trabalho, para pôr em evidência e objetivar essas práticas linguageiras.

A noção de cooperação no trabalho funciona com os mesmos conceitos, competências e habilidades preconizados nos PCNEM, o que nos permite determinar o papel do ensino de língua materna: matéria-prima indispensável para garantir a cooperação entre os atores no trabalho.

A necessidade de atualização do Ensino Médio, que motivou a reformulação desse nível de ensino, é inegável. O esforço empreendido pelo MEC, traduzido nos PCNEM, promove deslocamentos conceituais importantes, em comparação com o antigo Ensino Médio. Todavia, esses deslocamentos se efetuaram, prioritariamente, conforme foi mostrado neste trabalho, com uma intenção deliberada de adequar a sociedade às novas imposições do mundo produtivo. Logo, a imagem de atualidade que os PCNEM construíram e depositaram na consciência de muitos profissionais de educação não subsiste a um exame atento e crítico de seus fundamentos.

## 4.2 PRATICANDO OS PCNEM

Rojo (BRASIL, 2004, p. 14) defende que

[...] embora as *Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional* (LDBEN) e as *Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) definam um novo papel e um novo perfil bastante desejável para o Ensino Médio brasileiro; embora esses documentos prevejam possíveis estruturas flexíveis e inovadoras, interdisciplinares e contextualizadas (logo, plurais) para o ensino de línguas e linguagens no Ensino Médio; embora, sem deixarem de levar em conta a cultura local das comunidades e do alunado, adequem-se aos novos desafios das complexas sociedades globalizadas, que funcionam a partir das novas tecnologias de comunicação e que exigem novos tipos e níveis de letramento — os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e, sobretudo, os PCN+ — na parte voltada para o ensino de línguas da *Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* — não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, às mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que

seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais.

Para ela, isso se deve a, pelo menos, duas razões:

- i. o grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário do primeiro documento, os PCNEM, que acabaram exigindo uma complementação e adequação a seus interlocutores, os professores de Ensino Médio, que resultou nos PCN+;
- ii. a incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos que, deveriam ser complementares.

As discussões que seguem estão relacionadas ao segundo motivo apresentado pela autora para as dificuldades de implementação dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais. A título de exemplificação vamos utilizar os conceitos que compõem o eixo da Representação Comunicação. Como vimos, O eixo engloba os conceitos de: linguagem verbal, não-verbal e digital; signo e símbolo; denotação e conotação; gramática; texto; interlocução, significação, dialogismo; protagonismo.

#### a) *Linguagem verbal, não-verbal e digital*

A linguagem é tida nos PCNEM como todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação. Outra definição presente no documento, e já vista neste trabalho, aponta a linguagem como a capacidade humana de articular significados e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. Essas definições envolvem três concepções distintas de linguagem: a linguagem como representação do mundo e do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; a linguagem como forma de ação e interação.

Embora a terceira concepção seja, declaradamente, a norteadora dos PCNEM, sua articulação com as outras duas torna a língua nos Parâmetros um verdadeiro mosaico conceitual, e de certa forma incoerente, já que essas concepções são divergentes em muitos aspectos na história dos estudos lingüísticos.

A “capacidade humana de articular significados” pode ser relacionada com a *langue* saussuriana: “ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só,

não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade.” (SAUSSURE, 2004:21)

Para Bakhtin (2004), no entanto, a significação na sociedade se dá por meio da ideologia. O “*contrato*”, de Saussure, segundo ele, não recebe a assinatura de todos os segmentos da sociedade, mas apenas a das classes dominantes. Uma prova disto está nas noções de *adequado* e *inadequado* delineados na competência gramatical. Esses conceitos, como se sabe, substituem as classificações “certo” ou “errado” no tocante ao uso lingüístico.

A linguagem não-verbal aparece como pretexto para atividades de tradução intersemiótica, sem nenhuma menção ao seu valor como símbolo ideológico. Por outro lado, a linguagem digital constitui mais um passo na direção do aprofundamento das desigualdades sociais. Afinal, quem, de fato, tem acesso a esse tipo de linguagem? Quais políticas de acesso a essa linguagem têm sido implementadas em decorrência das determinações dos Parâmetros Curriculares?

A questão a seguir, extraída da prova do Enem/2005 traz uma situação-problema envolvendo a linguagem digital:

A situação abordada na tira torna explícita a contradição entre a<sup>25</sup>



- (A) relações pessoais e o avanço tecnológico.
- (B) inteligência empresarial e a ignorância dos cidadãos.
- (C) inclusão digital e a modernização das empresas.
- (D) economia neoliberal e a reduzida atuação do Estado.
- (E) revolução informática e a exclusão digital.

A alternativa que deveria ser marcada é a (E). Entretanto, como essa questão contribui para o desenvolvimento da competência *Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual*. Como o estudante/ candidato pode *colocar-se como protagonista* na recepção de tal texto, se já lhe são apresentadas as opções a serem marcadas? Pode-se dizer que o texto em questão permite o desenvolvimento das competências

<sup>25</sup> Cf. ANEXO C – Prova do Enem 2005, questão 10

*ler e interpretar*, mas que teoria vai permitir ao professor abordar a natureza contraditória dos discursos para que ele possa ensinar aos seus alunos?

b) *Signo e símbolo*

Os PCN+ diferenciam signo e símbolo, considerando o primeiro como aquilo que significa, o componente da trama textual, a palavra; o segundo, por sua vez, está ligado a um sentido mais simbólico que o signo gera ao remeter a elementos extraverbais (BRASIL, 2000c, p. 59).

É visível a tentativa de reformular a dicotomia saussuriana entre o significante e o significado, só que a despindo de sua abstração característica em favor de uma abordagem mais concreta. Permanece a idéia de linearidade segundo a qual um determinado significante faria emergir um determinado conceito. Para Bakhtin, a relação do signo com seu exterior não é consequência de uma propriedade apriorística da linguagem, pois:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito a critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (2004., p. 32)

Este valor ideológico do signo é deixado de lado na abordagem dos Parâmetros, como se pode ver nesta questão extraída da prova do Enem/2004:

*Cândido Portinari (1903-1962), em seu livro Retalhos de Minha Vida de Infância, descreve os pés dos trabalhadores.<sup>26</sup>*

*Pés disformes. Pés que podem contar uma história. Confundiam-se com as pedras e os espinhos. Pés semelhantes aos mapas: com montes e vales, vincos como rios. (...) Pés sofridos com muitos e muitos quilômetros de marcha. Pés que só os santos têm. Sobre a terra, difícil era distingui-los. Agarrados ao solo, eram como alicerces, muitas vezes suportavam apenas um corpo franzino e doente.*

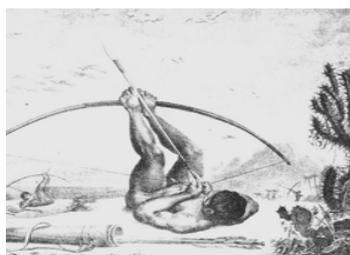
*(Cândido Portinari, Retrospectiva, Catálogo MASP)*

*As fantasias sobre o Novo Mundo, a diversidade da natureza e do homem americano e a crítica social foram temas que inspiraram muitos artistas ao longo de nossa História. Dentre estas imagens, a que melhor caracteriza a crítica social contida no texto de Portinari é*

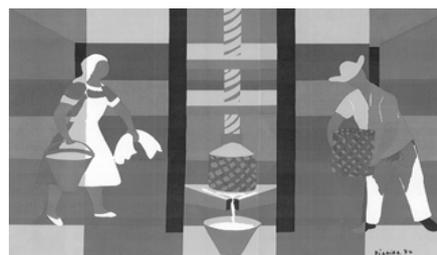
<sup>26</sup> Cf. ANEXO B – Prova do Enem 2004, questão 10



(A)



(B)



(C)



(D)



(E)

Apesar de mencionar o clichê “crítica social”, nenhuma relação é feita entre os signos e o sistema ideológico a que ele alude. Quem é o alvo dessa “crítica social”? Esse efeito de neutralidade dado ao sintagma passa a imagem de que o Estado não tem responsabilidade alguma com as condições de vida dos excluídos. As desigualdades sociais aparecem como um fenômeno natural. Algo que faz parte da natureza humana, como andar, comer, procriar. Mais uma vez, o protagonismo é posto em xeque.

### c) Denotação e conotação

A denotação é definida como o vínculo direto de significação, relação objetiva entre referência e conceito. Por conotação, entende-se o conjunto de alterações ou implicações que uma palavra agrega ao seu sentido denotado. (Brasil, 2000c, p. 60)

Em outras palavras, estes conceitos partem do seguinte pressuposto: o signo tem um significado literal, contudo possibilita ampliações de sentido, de acordo com o contexto situacional. Trata-se de um esforço na tentativa de sustentar uma teoria da significação pura, descontextualizada, positivista, linear. O conceito de conotação foi usado na semântica americana por Bloomfield que tentava, dessa forma, explicar as representações secundárias evocadas pela palavra.

Que este princípio semântico seja aceito pela lingüística estrutural bloomfieldiana, mecanicista, behaviorista, é perfeitamente compreensível. O que é bastante incoerente, no entanto, é a sua aceitação como conceito-chave numa proposta que se auto-intitula sociointeracionista, segundo a qual a significação não é dada a priori, mas construída na interação.

Bakhtin (2003) condiciona a significação da palavra à sua inserção num gênero textual. Para ele:

O colorido expressivo [de uma palavra] só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente, tomado de forma abstrata. [...] Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*<sup>27</sup>. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. [...]

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo, o emprego da palavra na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre etc.) como abreviatura do enunciado. (*Op. cit.* p. 293-4)

Contradizendo todos esses pressupostos, a prova do Enem continua reproduzindo a dicotomia conotação/ denotação, conforme mostra a questão abaixo, retirada da prova de 2005:

O termo (ou expressão) destacado que está empregado em seu sentido próprio, denotativo ocorre em<sup>28</sup>

(A)  
“(....)”  
É de laço e de nó  
De gibeira o jiló  
Dessa vida, **cumprida a sol** (....)”  
(Renato Teixeira. Romaria. Kuarup Discos.  
setembro de 1992.)

(B)  
“Protegendo os inocentes  
é que Deus, sábio demais,  
põe **cenários** diferentes  
nas impressões digitais.”  
(Maria N. S. Carvalho. Evangelho da Trova. /s.n.b.)

(C)  
“O **dicionário-padrão** da língua  
e os dicionários unilíngües são



(O Globo. O menino maluquinho. agosto de 2002.)

(E)  
“Humorismo é a arte de **fazer cócegas**

<sup>27</sup> Note-se que até mesmo os dicionários precisam situar as palavras em enunciados para que seja possível ao leitor atribuir-lhes sentido.

<sup>28</sup> Cf. ANEXO C – Prova do Enem 2005, questão 33

os tipos mais comuns de dicionários. Em nossos dias, eles se tornaram um objeto de consumo obrigatório para as nações civilizadas e desenvolvidas.”

(Maria T. Camargo Biderman. O dicionário-padrão da língua. Alfa (28), 2743, 1974 Supl.)

**no raciocínio** dos outros. Há duas espécies de humorismo: o trágico e o cômico. O trágico é o que não consegue fazer rir; o cômico é o que é verdadeiramente trágico para se fazer.”

(Leon Eliachar. [www.mercadolivre.com.br](http://www.mercadolivre.com.br). acessado em julho de 2005.)

#### d) *Interlocução, significação e dialogismo*

Estes conceitos estão relacionados com a linguagem em uso. De acordo com os PCN+, os sentidos e os interlocutores se constituem na interlocução. Portanto, compete aos professores de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros, propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nos quais se considere: a situação de produção em que se encontram os interlocutores, a intencionalidade dos produtores e o público ouvinte ou o leitor específico.

A questão a seguir (Enem/2005) opera com os conceitos de cultura, cidadania, significado e visão de mundo, ética e imaginário coletivo. Circunscreve-se no eixo da Contextualização Sociocultural. No entanto, nada impede que os textos de que ela se utiliza sejam analisados levando-se em os conceitos de *interação*, *significação* e *dialogismo*, conceitos, conforme já mostramos, enquadrados nos eixo da Investigação e Compreensão. Considerando que a contextualização sociocultural é condição fundamental para o estabelecimento dos três conceitos ora analisados, pode-se concluir que a distinção dos eixos não pode ser concebida de maneira estanque. E mais: pode-se questionar, inclusive, a própria pertinência dos eixos nos moldes apresentados nos PCN+.

*As tiras ironizam uma célebre fábula e a conduta dos governantes. Tendo como referência o estado atual dos países periféricos, pode-se afirmar que nessas histórias está contida a seguinte idéia<sup>29</sup>:*

- (A) *Crítica à precária situação dos trabalhadores ativos e aposentados.*
- (B) *Necessidade de atualização crítica de clássicos da literatura.*
- (C) *Menosprezo governamental com relação a questões ecologicamente corretas.*
- (D) *Exigência da inserção adequada da mulher no mercado de trabalho.*
- (E) *Aprofundamento do problema social do desemprego e do subemprego.*

<sup>29</sup> Cf. ANEXO C – Prova do Enem 2005, questão 25

GRAÚNA

Henfil



FRANK E ERNEST

THAVES



Uma condição *sine qua non* para o estabelecimento da interação diz respeito ao *conhecimento partilhado* entre os interlocutores. Assim não seria exagerado afirmar que muitas dificuldades de leitura decorrem, dentre outros fatores, do fato de serem oferecidos aos estudantes textos que inicialmente não foram escritos para eles. Quando um texto é escrito, seu locutor tem (ou deve ter) em mente um interlocutor (ou vários interlocutores). Essa relação real, no caso de os interlocutores serem efetivamente identificados, ou virtual, quando tal identificação não é possível ou o é parcialmente, é indispensável para que o texto seja concebido como um processo dialógico.

Nesse sentido, a produção e a leitura de textos se aproximam da teoria bakhtiniana da interação verbal, segundo a qual:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (2004, p. 113)

Sendo assim, o que se tem designado hoje de condições de produção textual está subordinado a condições de possibilidade, que, por sua vez, estão diretamente ligadas à noção de formação discursiva. Isto equivale a dizer que os sentidos não são construídos

simplesmente pelas intenções dos locutores, mas que sua emergência é condicionada pelas formações discursivas nas quais esses locutores estão inscritos.

A questão citada, para ser compreendida, requer do leitor, o aluno/ candidato, o conhecimento de algumas formações discursivas e do modo como elas se cruzam. Logo no primeiro período do enunciado, o leitor se vê numa dispersão discursiva. Ao se mencionar que *as tiras ironizam uma célebre fábula e a conduta dos governantes*, o leitor deve reconhecer, inicialmente, a ironia não apenas como uma figura de linguagem que consiste em dizer o contrário do que se pensa, mas, antes de qualquer coisa, como um índice da heterogeneidade discursiva, de polifonia<sup>30</sup> (jogo de várias vozes). Outros discursos também são mobilizados através das expressões *célebre fábula* (discurso ficcional ou literário) e *a conduta dos governantes* (discurso político). Depois, cada proposição remete a diferentes formações discursivas que, como se sabe, não são estanques. Que teoria lingüística, dentre as que fundamentam a estruturação da Língua Portuguesa nos PCNEM, pode subsidiar o trabalho do professor em sala de aula no sentido de lhe oferecer condições teóricas e práticas para tornar o aluno competente para fazer esse tipo de leitura? Nenhuma das teorias selecionadas lida com os conceitos aqui mencionados. Isso nos remete ao questionamento acerca dos critérios que são utilizados para recortar, de uma área de conhecimento, os conteúdos que constituirão uma disciplina curricular.

#### e) *Texto e protagonismo*

O conceito de texto adotado pelos PCNEM já foi apresentado quando falamos da competência textual. O de protagonismo está ligado à noção de sujeito: o aluno como sujeito da aprendizagem; o aluno/ sujeito como fonte de seu dizer.

Nessa perspectiva, o aluno/ sujeito, na sua relação com o texto, teria dois momentos de protagonismo: o da produção textual e o da recepção (leitura). No primeiro, ele

---

<sup>30</sup> O conceito de polifonia foi cunhado inicialmente por Bakhtin em seu livro *Problemas da poética de Dostoiévski* (1981). Nesse livro, Bakhtin resume as relações recíprocas entre o autor e o herói na noção de polifonia. Em seu enfoque polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem, o que requer uma posição radicalmente nova do autor na representação da personagem. O autor não mais a concebe como um objeto, antes, dá-lhe voz plenivalente à do autor. Ducrot faz uma abordagem do conceito que reside na cisão do sujeito falante no nível do próprio enunciado: o locutor (que é responsável pela enunciação) e os enunciadorees (seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que se lhes possa atribuir palavras precisas, ou seja, o locutor pode pôr em cena, em seu próprio enunciado, posições diversas da sua). Em *Análise do Discurso*, Authier-Revuz tratou a questão da polifonia a partir das noções de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada (a esse respeito, ver Maingueneau, 1997).

seria o transmissor ou defensor de uma visão de mundo. No segundo, entraria em contato com outra transmissão ou defesa de visão de mundo. Subjazem a este teorema, portanto, uma linearidade e uma unidade do sujeito.

Ao longo deste capítulo vimos afirmando a importância do conceito de formação discursiva na constituição do sentido. As palavras, expressões, proposições etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Se tal é a relação, como se caracteriza o sujeito e qual o seu papel na produção do texto?

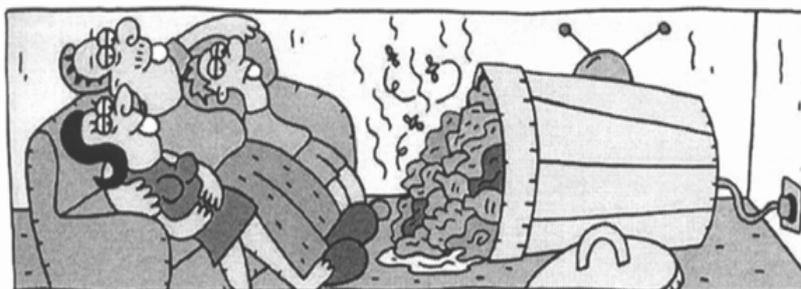
Pêcheux (1995, p. 163) considera que a soberania do sujeito como origem do que diz constitui um idealismo. Para ele, esta evidência do sujeito se dá por meio de esquecimentos. Pelo esquecimento nº 2 – esta ordem de apresentação é dada pelo próprio Pêcheux – define que todo sujeito falante “seleciona” as coisas que diz no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase. Por outro lado, o esquecimento nº 1 está vinculado à noção de sistema inconsciente e dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina.

Dessa forma, a evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade, resulta de uma identificação, que é o que constitui sua interpelação. Essa interpelação é viabilizada pela ideologia – produz o sujeito sob a forma de sujeito de direito (jurídico), que é justamente o sujeito responsável, o cidadão que os PCNEM querem formar. Sujeito ao mesmo tempo autônomo e determinado por condições externas. Assim, tomar o texto como objeto empírico, portador de unidade de sentido, é tentar conferir ao sujeito uma unidade e autonomia que na prática não existem. Mesmo buscando a sua relação com outros textos, plano da intertextualidade, não é possível apreendê-lo em sua complexidade. Complexidade, aliás, resultante do fato de que os textos fazem parte de um universo bem mais amplo: o universo do discurso.

O discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. Assim sendo, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele ocupa várias posições no texto. Essas diferentes posições do sujeito correspondem a diversas formações discursivas. Isto ocorre porque em um só texto podemos encontrar enunciados de diversos discursos, que derivam de várias formações discursivas.

Vejam agora, através da proposta de redação da prova do Enem/2004, como se dá a relação discurso – texto – sujeito.

Leia com atenção os seguintes textos<sup>31</sup>:



Caco Galhardo. 2001.

Os programas sensacionalistas do rádio e os programas policiais de final da tarde em televisão saciam curiosidades perversas e até mórbidas tirando sua matéria-prima do drama de cidadãos humildes que aparecem nas delegacias como suspeitos de pequenos crimes. Ali, são entrevistados por intimidação. As câmeras invadem barracos e cortiços, e gravam sem pedir licença a estupefação de famílias de baixíssima renda que não sabem direito o que se passa: um parente é suspeito de estupro, ou o vizinho acaba de ser preso por tráfico, ou o primo morreu no massacre de fim de semana no bar da esquina. A polícia chega atirando; a mídia chega filmando.

Eugênio Bucci. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Quem fiscaliza [a imprensa]? Trata-se de tema complexo porque remete para a questão da responsabilidade não só das empresas de comunicação como também dos jornalistas. Alguns países, como a Suécia e a Grã-Bretanha, vêm há anos tentando resolver o problema da responsabilidade do jornalismo por meio de mecanismos que incentivam a auto-regulação da mídia.

<http://www.eticanatv.org.br> Acesso em 30/05/2004.

No Brasil, entre outras organizações, existe o **Observatório da Imprensa** – entidade civil, não-governamental e não-partidária –, que pretende acompanhar o desempenho da mídia brasileira. Em sua página eletrônica, lê-se: Os meios de comunicação de massa são majoritariamente produzidos por empresas privadas cujas decisões atendem legitimamente aos desígnios de seus acionistas ou representantes. Mas o produto jornalístico é, inquestionavelmente, um serviço público, com garantias e privilégios específicos previstos na Constituição Federal, o que pressupõe contrapartidas em deveres e responsabilidades sociais.

<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br> (adaptado) Acesso em 30/05/04.

Incisos do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988:

IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação em prosa sobre o seguinte tema:

### **Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas.

<sup>31</sup> Cf. ANEXO C – Prova do Enem 2004.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última folha deste Caderno.

O primeiro aspecto a ser abordado e que constitui, na realidade, uma contradição no que diz respeito à teoria dos gêneros textuais, refere-se ao texto que deve ser produzido: uma dissertação em prosa. Poderíamos nos perguntar: o que é uma dissertação em prosa? A que gênero pertence? O que impede que outro texto qualquer como um editorial, uma carta do leitor ou uma crônica argumentativa, por exemplo, seja uma dissertação?

Como vimos no capítulo anterior, ao tratarmos da competência textual, os PCN+ defendem o abandono do esquema tradicional das estruturas textuais (narração, descrição e dissertação) e se propõem a incorporar a noção de gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2002, p. 77). Apontamos também que os Parâmetros não fazem a distinção entre gêneros e tipos textuais. No entanto, na prática, vemos sucumbir as novas orientações diante do tradicionalismo, que chega ao ponto de conceber a impossibilidade de coexistência dos tipos, *narração* e *dissertação*, em um texto argumentativo, conforme aponta o segundo item das *observações* dadas aos alunos/ candidatos. O texto abaixo constitui um excelente contra-exemplo ao mesmo tempo que assinala o paradoxo que atravessa o ensino de língua no discurso político pedagógico.

### **Mil e uma noites**

Era uma vez um sultão que descobriu que sua mulher o traía. Cortou-lhe a cabeça. Triste e infeliz, dedicou o resto da vida à vingança. Todas as noites, dormia com uma mulher diferente, que mandava matar no dia seguinte. Sherazade, jovem princesa, se oferece para dormir com o cruel sultão. Caprichosa, garante que tem um plano infalível que a livraria da morte. Assim aconteceu. Passa mil e uma noites com o rei, contando histórias de traições. O sultão enganado mudou seu destino. Esquece da vingança, ouvindo muitos outros casos iguais ao seu.

O que aconteceu com o sultão? Conformou-se, pois a traição faz parte da vida? Sossegou ao saber que muitos outros também eram enganados? Perdeu a inveja dos homens felizes? Ou simplesmente ficou entretido com as histórias de Sherazade?

Não se sabe como termina a história. O rei voltou a acreditar nas mulheres ou mandou matar Sherazade ao fim das mil e uma noites? Histórias emendadas umas às outras distraem, divertem e não fazem pensar. Anestesiaram. As histórias têm certa magia.

Tenho pensado sobre os inúmeros casos de corrupção contados por jornais e revistas. Emendados uns aos outros, parecem histórias das mil e uma noites brasileiras.

A denúncia da imprensa é o instrumento mais importante de que dispõe a democracia para combater a corrupção e saber o que acontece por trás dos bastidores. O caso *Watergate* foi o resultado de exaustivas investigações dos jornalistas do *Washington Post*. Coletaram dados levaram até o fim as suas suspeitas e correram o risco de suas acusações. Não foram notícias baseadas em diz-que-diz ou espalhadas nas páginas dos jornais por adversários políticos. Notícias divulgadas sem investigação jornalística mais profunda acabam sendo banalizadas.

A sociedade precisa ter acesso a fatos que a convençam. A esperada e saudável indignação não vai surgir com denúncias feitas sem provas. Histórias de corrupção em cores, fotos cruéis, denúncias vazias levam a quê? Será que com comédia e piadas é que se pretende apresentar fatos

de tal relevância? Não há lugar para tanto *sense of humor* em um país onde a miséria seja tão grande como a nossa. Infelizmente, a hora não é para brincadeiras. Do contrário, as pessoas esperarão os jornais e revistas apenas ansiosas para o próximo capítulo da novela das mil uma corrupções brasileiras.

O que vai acontecer com os brasileiros? Vão se conformar com a corrupção pois faz parte da vida? Sossegar ao saber que existem casos iguais em outros países? Perder a admiração pelos homens honestos? Ou ficar simplesmente entretidos com histórias de Sherazade?

A corrupção não pode se tornar mais uma distração entre os brasileiros.

Corrupção faz parte da natureza humana. Para controlar, a imprensa deve apresentar a denúncia com o máximo possível de provas. Só assim a sociedade pode reagir e a Justiça atuar. Os casos são contados muitas vezes apenas com insinuações e sem fatos. Muitos são esquecidos e substituídos por outros mais novos. Confundem as pessoas e levantam dúvidas sobre a veracidade da notícia. Não há tempo para se perder em histórias de mil e uma noites. Estamos escrevendo a história de um país com 130 milhões de habitantes. Gente muito sofrida. Pessoas não podem virar ficção. É preciso cuidado.

Cosette Alves, *Folha de S. Paulo*, 12 jul. 1991.

Como se pode ver, a autora inicia seu artigo de opinião narrando uma história bastante conhecida, da qual se utiliza para estabelecer uma analogia com o tema a ser discutido no texto. Estamos diante de um texto argumentativo que subverte a divisão estanque entre os tipos textuais e mostra que são os gêneros que selecionam os tipos. Logo, estes não podem ser concebidos de maneira autônoma, como querem as propostas de produção de textos das provas do Enem, mas devem ser vistos como seqüências lingüísticas, que constituem os gêneros textuais.

Além disso, o modo como a proposta é apresentada nega os conceitos de interação e dialogismo. Para quem o texto é escrito, ou, quem é o interlocutor do aluno/ candidato? Sem essa consciência, não pode haver conhecimento partilhado entre interlocutores, o que impedirá o uso de outros fatores de coerência como a informatividade, por exemplo. Como o aluno/ candidato saberá quais informações ele deverá suprimir ou acrescentar para que seu texto seja inteligível. Outra questão é: o texto dissertativo proposto no Enem tem realmente uma social ou uma função estritamente avaliativa?

O outro aspecto refere-se à seleção dos fragmentos de textos utilizados para fornecer ao aluno/ candidato a chamada orientação argumentativa que deveria ser dada ao texto. Todos eles conduzem para a conclusão de que o governo garante a liberdade de imprensa, que, porém, deve ser usada com responsabilidade. E mais, passam a imagem de que esta falta de responsabilidade da imprensa já está causando prejuízo à sociedade.

O mais interessante em todo esse jogo é que, na verdade, o interesse do governo era proteger apenas a si próprio das reportagens que, pouco antes da realização das provas do Enem, mostravam denúncias originadas de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) em curso no Congresso Nacional. Os integrantes dessa CPI tiveram acesso à movimentação de

contas de Henrique Meirelles, então residente do Banco Central, e de Cássio Casseb, então presidente do Banco do Brasil. Esses documentos chegaram às mãos de repórteres e ganharam enorme publicidade por retratar condutas pregressas potencialmente incompatíveis com o exercício dos cargos por Meirelles e Casseb. Para proteger-se, o governo tentou criar o Conselho Federal de Jornalismo, que teria a função de supervisionar a imprensa. Para a Revista Veja (Cf. *Revista Veja*, 18 de agosto de 2004), a criação desse Conselho teria, em sua essência, a finalidade de transformar jornalistas em propagandistas do governo.

Esse quadro aponta para formações discursivas divergentes. Entretanto a proposta apresentada ao aluno/ candidato, fundamentada num documento que o concebe como *protagonista* do processo de produção textual, impede-lhe o acesso à formação discursiva oposta à formação governamental ao fornecer-lhe uma orientação que só lhe permite uma conclusão.

Passando para o eixo da Contextualização Sociocultural, merece destaque o conceito de cultura. De acordo com os PCN+ (BRASIL, 2002, P. 66):

O conceito de cultura abarca toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida através das gerações. A língua, a música, a arte, o artesanato, entre tantas outras, são manifestações culturais.

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças lingüísticas, entre outros. (grifos nossos)

O ensino da Literatura, que alguns alegam não ter merecido uma atenção especial dos PCNEM, aparece aqui como *o estudo da história da literatura*. Porém, estudar a Literatura a partir de uma perspectiva historiográfica em nada difere da abordagem tradicional, que consiste em estudar o contexto histórico da corrente literária e suas características, seguido de um resumo da vida e obra dos autores mais proeminentes. O estudo da Literatura está diretamente ligado ao desenvolvimento da competência 4 do eixo: *usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional*, conforme apontam os PCN+:

A apreciação estética dos bens culturais produzidos no local, no país ou em outras nações permite que se ampliem as visões de mundo, enriquecendo o repertório cultural dos alunos. A fruição desses bens é também questão de aprendizagem.

O conhecimento mais amplo do patrimônio cultural leva a um diálogo mais consistente entre o repertório pessoal e os textos orais e escritos a que o aluno tem acesso e aos que ele produz. (BRASIL, *op. cit.*, p. 69)

Na tradição dos estudos literários no Brasil, o patrimônio cultural internacional tem-se resumido à literatura portuguesa. Cereja e Magalhães (2003), em livro aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o novo Ensino Médio preconizado nos PCNEM, continuam a metodologia descrita acima para abordar a Literatura.

Outro conceito implicado na noção de cultura diz respeito ao reconhecimento da diversidade lingüística que caracteriza o português brasileiro:

[...] do ponto de vista da abordagem gramatical descritiva, pode-se considerar que em nosso país convive uma enorme variedade lingüística, determinada por regiões, idades, lugares sociais, entre outros. Assim, as noções de certo ou errado, tão típicas da abordagem normativa ou prescritiva, cederiam espaço para as noções de adequação ou inadequação em virtude das situações comunicativas de que o falante participa. É papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade lingüística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante lingüística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma padrão – aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo do trabalho, por exemplo. (BRASIL, 2002, p. 82)

A expressão *do ponto de vista da abordagem gramatical descritiva*, empregada nos Parâmetros equivale a *do ponto de vista estritamente lingüístico, não há erro*, muito usada por sociolingüistas. Tais expressões propõem uma visão de língua desvinculada das relações sociais, que se constituem nela e por ela. Assim, não há o estritamente lingüístico e, mesmo que os lingüistas considerem conveniente manter essa máxima, essa não é uma concepção que interessa ao ensino de língua., que deve lidar com ela não como uma entidade abstrata, mas como organismo vivo no seio da sociedade.

Ao propor a substituição das noções de certo e errado pelas de adequado e inadequado, os Parâmetros suscitam algumas questões: i) o que significa *lidar de forma produtiva com a variação*? ii) como valorizar a variedade lingüística de cada aluno e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe acesso à norma padrão? iii) substituir *certo* e *errado* por *adequado* e *inadequado* confere efetivamente legitimidade às variedades lingüísticas? iv) como a questão tem sido tratada nos livros didáticos?

Antes de qualquer coisa, é preciso destacar que não é o fato de os PCNEM mencionarem ou reconhecerem a diversidade lingüística que garante legitimidade às variedades do português. A variação é uma propriedade das línguas naturais e não há gramática normativa que impeça isso. Dessa forma, não se pode superestimar a orientação de se valorizar a diversidade, porque, independente dela a variação continuaria a ocorrer. O que está em questão aqui é como esse reconhecimento pode acabar com o preconceito – que, antes de ser lingüístico, é social – ou se ele pode realmente acabar com o preconceito.

A prova do Enem do ano de 1988 traz algumas questões envolvendo o tema da variação<sup>32</sup>.

**Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.**

Aí, Galera

*Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?*

*- Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.*

*-Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.*

*- Como é?*

*- Aí, galera.*

*- Quais são as instruções do técnico?*

*- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.*

*- Ahn?  
- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.*

*- Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?*

*- Posso dirigir uma mensagem de caráter*

*sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?*

*- Pode.*

*- Uma saudação para a minha progenitora.*

*- Como é?*

*- Alô, mamãe!*

*- Estou vendo que você é um, um...*

*- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?*

*- Estereoquê?*

*- Um chato?*

*- Isso.*

Correio Braziliense, 13/05/1998.

O texto retrata duas situações relacionadas que fogem à expectativa do público. São elas:

- a saudação do jogador aos fãs do clube, no início da entrevista, e a saudação final dirigida à sua mãe.
- a linguagem muito formal do jogador, inadequada à situação da entrevista, e um jogador que fala, com desenvoltura, de modo muito rebuscado.
- o uso da expressão “galera”, por parte do entrevistador, e da expressão “progenitora”, por parte do jogador.
- o desconhecimento, por parte do entrevistador, da palavra “estereotipação”, e a fala do jogador em “é pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça”.
- o fato de os jogadores de futebol serem vítimas de estereotipação e o jogador entrevistado não corresponder ao estereótipo.

<sup>32</sup> Cf. ANEXO A – Prova do Enem 1998, questões 3, 4 e 5.

O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é **inadequada** ao contexto. Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:

- (A) “o carro bateu e capotô, mas num deu pra vê direito” - um pedestre que assistiu ao acidente comenta com o outro que vai passando.
- (B) “E aí, ô meu! Como vai essa força?” - um jovem que fala para um amigo.
- (C) “Só um instante, por favor. Eu gostaria de fazer uma observação” - alguém comenta em uma reunião de trabalho.
- (D) “Venho manifestar meu interesse em candidatar-me ao cargo de Secretária Executiva desta conceituada empresa” - alguém que escreve uma carta candidatando-se a um emprego.
- (E) “Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros” - um professor universitário em um congresso internacional.

A expressão “pegá eles sem calça” poderia ser substituída, sem comprometimento de sentido, em língua culta, formal, por:

- (A) pegá-los na mentira.
- (B) pegá-los desprevenidos.
- (C) pegá-los em flagrante.
- (D) pegá-los rapidamente.
- (E) pegá-los momentaneamente

O fato de o enunciado da questão relacionar *o falar bem* ao conhecimento do padrão formal da língua portuguesa já sinaliza que essa variedade goza (e deve continuar gozando, já que é condição para o *bem falar*) de um prestígio social diferenciado em relação às outras normas. Por outro lado, o modo como as questões são formuladas confere à distinção social entre as normas um caráter natural, ou seja, não há questionamentos ou reflexões acerca de como fatores sócio-históricos e culturais contribuíram para a definição do dito padrão formal da língua; antes, as variedades existem como se fossem criadas pela natureza. As questões tratam a variação lingüística como objeto de estudo, e não como uma propriedade das línguas naturais, capazes de situar os sujeitos do ponto de vista sociocultural. Uma mudança de perspectiva nessa direção fatalmente conduziria a discussões acerca das desigualdades sociais e ao entendimento e reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Quanto ao modo como os autores de livros didáticos concebem o binômio adequação/inadequação, a questão abaixo, extraída de Cereja e Magalhães (2003, p. 304) pode dar uma boa mostra. A questão foi retirada da seção *Para falar e escrever com adequação* e trata dos pronomes demonstrativos em relação ao tempo e à situação.

Complete com o pronome demonstrativo adequado. Se necessário contraia o pronome com preposições

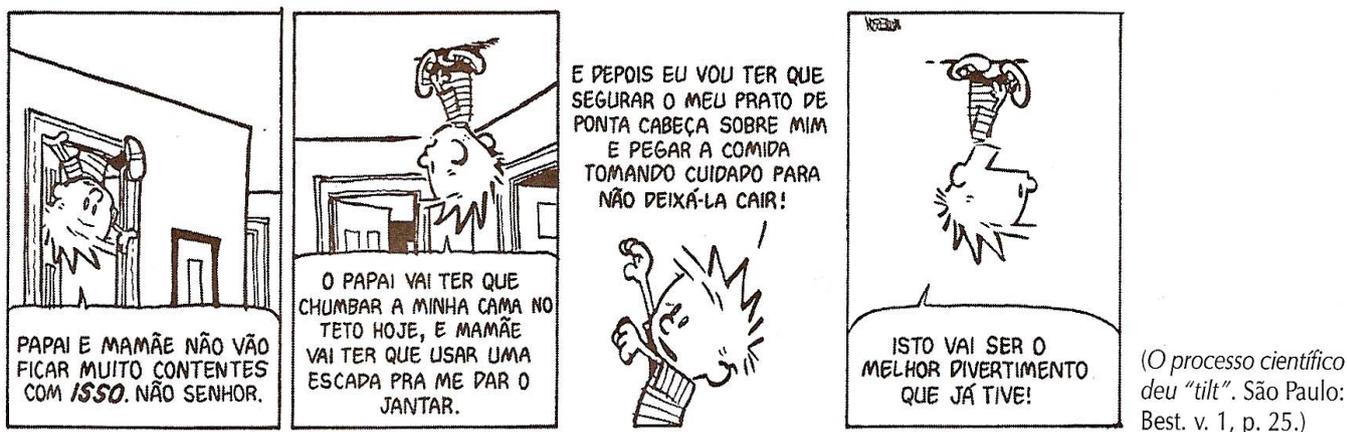
- a) \_\_\_\_\_ ano que estamos, você ganhará um premio.
- b) \_\_\_\_\_ viagem está sendo incrível!

- c) — \_\_\_\_\_ exercícios para casa estavam difíceis? — perguntou o professor aos alunos.  
 d) Nada se assemelha \_\_\_\_\_ macarronada que minha avó fazia quando eu era pequeno [...]

Lembremo-nos de que o livro de onde a questão acima foi retirada é aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático para ser adotado no Ensino Médio. No entanto o conceito de adequação adotada por ele restringe-se à norma padrão. As frases deveriam ser respondidas com os pronomes *neste*, *esta*, *aqueles* e *aquela*, respectivamente. No entanto, os autores não mencionam, em nenhum espaço da seção, que há outra variedade do português que não faz a distinção entre *este/esse* e *esta/essa*.

Depois o livro apresenta a seguinte questão (p. 305):

Leia a tira a seguir, de Bill Watterson:



Discuta com seus colegas se os pronomes *isso* do primeiro quadrinho e *isto* do último foram empregados adequadamente, de acordo com a variedade padrão.

Note-se que, mesmo a situação não exigindo o uso de uma linguagem formal, os autores do livro didático solicitam que os itens lexicais em questão sejam analisados segundo a variedade padrão. Dessa forma, pode-se dizer que o conceito de adequação tem na variedade padrão a matriz para a definição do que é adequado.

No livro inteiro, a variação lingüística é abordada apenas no 1º, de 41 capítulos, em quatro páginas. Numa delas (p. 17), os autores escrevem:

Todas as variedades lingüísticas são corretas, desde que cumpram com eficiência o papel fundamental de uma língua – o de permitir a interação verbal entre as pessoas. Apesar disso, uma dessas variedades, a **variedade padrão** ou **norma culta**, tem maior prestígio social. É a variedade lingüística ensinada na escola, utilizada na maior parte dos livros e revistas e também em textos científicos e didáticos, em alguns programas de televisão etc. as demais variedades – como a regional, a gíria, o jargão de grupos ou profissões (a linguagem dos policiais, dos jogadores de futebol, dos metalheiros, dos

surfistas) – são chamadas genericamente de variedades não padrão<sup>33</sup>. (Sublinhas nossas, negritos dos autores)

Ora, se todas as variedades são corretas, como se justifica o prestígio de que goza a variedade padrão? Se todas servem com eficiência para cumprir o papel de promover a interação verbal entre as pessoas, o que de fato é verdade, como explicar a primazia de uma norma em detrimento das demais.

Nietzsche (1998), em sua *Genealogia da moral*, ao investigar por que as coisas eram consideradas boas ou ruins, chegou à seguinte conclusão:

A indicação do caminho *certo* me foi dada pela seguinte questão: que significam exatamente, do ponto de vista etimológico, as designações para “bom”, cunhadas pelas diversas línguas? Descobri então que todas elas remetem à mesma *transformação conceitual* – que, em toda parte, “nobre”, “aristocrático”, no sentido social, é o conceito básico a partir do qual necessariamente se desenvolveu “bom”, no sentido de “espiritualmente nobre”, “aristocrático”, de “espiritualmente bem nascido”, “espiritualmente privilegiado”: um desenvolvimento que sempre corre paralelo àquele outro que faz “plebeu”, “comum”, “baixo”, transmutar-se finalmente em “ruim” (*Op. cit.*, p. 20-21)

O mesmo raciocínio pode ser empregado para entender por que a norma dita culta possui esse *status*: ela sempre foi a variedade utilizada pela aristocracia, burguesia, elite, seja lá que termo queiram dar aos detentores do poder nos diferentes momentos históricos. Aliás, a própria designação “cultura”, independente dos valores semânticos que os lingüistas queiram lhe atribuir, não deixa de determinar, em contrapartida, a existência de “inculta”, que lhe correrá paralelo. Esses aspectos, nem os PCNEM nem o livro didático em questão mencionaram.

Em entrevista à revista *Caros amigos* (Cf. edição de 31 de junho de 2005), classificada pelos editores como *explosiva*, o rapper MV Bill utilizou a linguagem de um modo que tem estreitas relações com o argumento que queremos defender. Selecionamos três perguntas e respostas, que transcrevemos abaixo:

**Alessandro Tarso: Numa matéria que eu li no site real hip hop você fala de um momento marcante da sua vida. Você trabalhava entregando jornal e viu uma foto que parece que te despertou, como foi essa história?**

Isso foi em 1988. Isso é foda, cara! Eu estava aqui nesta quadra, tinha show da Sandra de Sá, na época em que ela estava estourada, mas fazia funk com *play-back*. E naquele ano estava completando cem anos da abolição da escravatura. Ela subiu nesse palco e antes de cantar começou a falar da abolição: “Alguém sabe o que está sendo comemorado neste ano de 1988? E falou pra caralho. Inclusive, no próximo disco, estou até fazendo uma homenagem a ela, ela nem sabe, né?”

<sup>33</sup> Não discutiremos aqui a equivalência que os autores fazem entre norma padrão e norma culta. A esse respeito, ver Perini (1996) e Bagno (2002).

Agora vai saber. Foi a primeira vez que ouvi falar de abolição de forma clara. E nessa época eu trabalhava em banca de jornal, e uma capa, cara, do *Jornal do Brasil*, era uma foto que vinha escrito assim: "Nada mudou". Era a foto de uns onze ou doze caras, tudo negão, algemados, uma corda no pescoço de cada um, com os policiais do lado. Embaixo, uma foto da escravidão com os grilhões e o capitão-do-mato, em uma comparação de uma foto pra outra. Isso foi um bagulho que foi foda na minha vida. E eu na banca e com o sentimento de que, se pudesse, não venderia aquele jornal. Mas depois que o tempo passou eu vi que foi bom as pessoas verem que nada tinha modificado. E mais triste que naquele momento é hoje a gente estar em 2005 e saber que muita coisa não modificou. Apesar de o *hip hop* ter dado uma lavada, uma acordada, mas a gente sabe que ainda tem muito por conquistar.

**Marcelo Salles: Vi uma entrevista sua em que você defendia a questão do espaço conquistado e o espaço doado. Como você luta por esse espaço conquistado? Quando vai em algum programa de televisão coloca alguma condição ou não admite que os caras editem de determinada forma? Como você faz para manter a sua questão política?**

Ó, no início era bem mais complicado. Acho que ainda tem um pouco isso, mas muitas pessoas tinham medo de nos dar voz e não saber o que tinha por trás. E a gente era mal interpretado. Dos convites que recebi pra televisão eu nunca quis ir como artista, chegar lá, cantar uma música e sair voando. E sempre briguei por uma oportunidade maior. Como também nunca me posicionei "sou artista e tenho que fazer sucesso, sou o Michael Jackson", nunca me posicionei dessa forma, sempre achei que era melhor ter uma oportunidade pra dar pro lugar certo. Então é sempre numa negociação, minha vida é uma negociação constante. Vai pra televisão, vamos negociar, sempre preferi os programas ao vivo. Tem apresentador que é imbecil, não respeita ou desconhece o assunto, acha que a gente é um bando de menino rebelde sem causa, então existem vários aspectos. Por outro lado, negar essa aparição, essa oportunidade de falar para um número maior de pessoas é um pouco também estar regredindo, tá ligado? Porque, se aparece a oportunidade de falar para um número maior de pessoas, sem pagar comédia, sem ficar de vacilão, sem ter que se corromper, pra mim é válido. Meu maior receio em relação à televisão e em relação à mídia é da forma como vou ser mostrado. Não quero ser tutelado por ninguém, quero ir com liberdade pra falar o que eu quero. Não tenho rabo preso com nada, falo o que eu quero no lugar que eu quiser.

**Natália Viana: Não sei se no seu livro ou na entrevista do *Roda Viva*, você falou: "O que eu queria é que esses jovens fossem ouvidos, que eles também pensam, fossem ouvidos e consultados". Por outro lado, quando trouxe isso à tona no clipe *Soldado do Morro* você sofreu uma retaliação absurda, dá pra contar um pouco sobre essa retaliação?**

Isso mostra o preconceito escondido e velado que tem no Brasil. Eu vi os bandidos, quando digo que eles precisam ser ouvidos e ninguém quer ouvir, é por esse sentimento de culpa que vai causar. A gente tava falando do moleque que sente invisível e quando pega a arma se torna visível. A sociedade que confirma que ele é um lixo, e joga ele dentro da Febem, que não recupera ninguém. Deixa o moleque mais revoltado. A gente precisa saber que esses moleques têm 15 anos hoje, mas daqui a pouco vão ter 30. se a gente quer pensar na nossa vida, quer ter uma vida melhor, tem que começar a pensar na deles. Os caras que estão na cadeia, não existe nada que possa fazer com que eles sejam ressocializados. O preso não vota, se votasse, acho que estaria cheio de político dormindo na porta da cadeia. Então são lixos humanos. E não conseguem voltar à vida normal porque já carregam uma prisão perpétua, que é "o ex-presidiário" carregado nas costas, que faz com que ele não consiga emprego, e os moleques acabam virando moeda na mão da polícia. Porque é assim: o moleque que é preso, que já tem passagem pela polícia, ou que nem tem passagem, mas o policial já conhece como bandidinho, não consegue mais se livrar daquilo. E a gente que cria expectativa nas pessoas, cria esperança com o nosso trabalho, com a música, porra, a gente fica impedido de avançar. O que eu faria com um jovem que verdadeiramente se redimiou do crime, que procura ajuda comigo? Ponho esse moleque dentro da Cufa e um policial corrupto pega ele lá dentro e no dia seguinte um jornalista ou algum acusador diz: Sabia que esse cara era bandido". Porque foi preso pela representação legítima da repressão, que é a polícia. E a repressão nada mais é que a burguesia. Muitas das atrocidades acontecidas na favela são reflexo das exigências da própria burguesia [...]

Como se poderia classificar a variedade lingüística usada por MV Bill? Adequada?

Inadequada? Note-se que o *rapper* aparece em diversos meios de comunicação: televisão,

internet, revista, além de ter co-publicado um livro e fazer clipes. Apresenta-se em todos eles utilizando sua variedade do português. Todas as respostas mostram o nível de consciência que ele tem de si, de sua comunidade, de sua cultura, de seu país.

Os trechos da entrevista apontam para uma questão muito importante quando se trata de variação lingüística: a questão da identidade cultural. Quando faz a segunda pergunta, o entrevistador interroga o *rapper* a respeito das edições (cortes) que seu discurso pode sofrer. Sua resposta mostrou que ele não aceitava deixar de ser quem era para ser aceito por outros grupos sociais. Isso nos coloca diante de um problema: é preciso ao sujeito ganhar determinado nível de notoriedade para poder falar com sua própria variedade lingüística?

Diante dessas reflexões, defendemos o ponto de vista segundo o qual a norma dita culta deve ser ensinada obedecendo a um princípio democrático, e não por questões normativas. Assim, para que todas as variedades sejam efetivamente legitimadas, o estudo da variação não deve restringir-se ao primeiro capítulo dos livros didáticos, mas estender-se por ele em sua totalidade. Para cada assunto tratado pela abordagem normativa, deve ser estudado, paralelamente, o mesmo assunto considerando a variação lingüística.

Qualquer pessoa pode se fazer entender em qualquer situação usando sua própria variedade lingüística. Dessa forma, o princípio democrático aplicado ao ensino de língua garantiria aos estudantes o domínio da norma utilizada por pessoas dos mais diversos estratos sociais, sem precisar abandonar a norma de sua comunidade, mesmo nas chamadas situações formais.

### 4.3 OS PCNEM E O VESTIBULAR

O ingresso na universidade sempre foi uma preocupação dos estudantes do nível secundário ou médio. Por conta disso, as práticas educacionais desenvolvidas nessa etapa, tradicionalmente, estão ligadas à preparação para os exames que possibilitam o acesso dos estudantes à formação universitária. Essa situação passa a merecer atenção especial a partir do momento em que pode constituir um entrave para a implementação das orientações curriculares contidas nos PCNEM.

O discurso jurídico pedagógico que fornece as bases legais dos PCNEM (LDBN 9.394/96) define que o novo Ensino Médio deixa de ter o caráter propedêutico do antigo em favor de uma preparação para a vida. Ora, se a preparação para o vestibular consiste numa prática voltada para atender aos objetivos dos exames, é possível considerar que esta seria

uma preparação para a vida? Dessa forma, fica evidente que qualquer tentativa de reformular o Ensino Médio deve passar também por uma revisão dos vestibulares, pois, enquanto esses exames não se atualizarem, toda a prática, que se destina a preparar os alunos para resolvê-los, estará em consonância com o que eles propõem.

Nesta seção, faremos uma análise de algumas provas de vestibulares de universidades públicas com o intuito de verificar se as novas orientações já influenciaram de alguma forma a elaboração das questões de língua portuguesa, no sentido de avaliar as competências e habilidades listadas nos Parâmetros Curriculares. Foram selecionadas as provas do vestibular 2005 da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

#### 4.3.1 A prova da UFBA

Nesse ano, a prova de português da UFBA caracterizou pela quase absoluta predominância de textos do discurso literário. O texto a seguir constitui o único gênero não literário apresentado aos alunos, o que caracteriza que a instituição não atentou para a orientação de se trabalhar com diversos gêneros textuais de circulação social. Dessa forma, evidencia-se a valorização de uma concepção segundo a qual o texto literário oferece mais possibilidades significativas e, sendo assim, sua utilização nas avaliações permitirá melhor aferição do nível de capacidade leitora dos candidatos.

O texto é um excerto da introdução da coleção *Intérpretes do Brasil*<sup>34</sup>, escrita por Silvano Santiago. Algumas questões propostas para esse texto (APÊNDICE) são comentadas abaixo:

##### Questão 01

Constituem afirmações verdadeiras sobre o texto:

- (01) A expressão “de maneira descritiva, ensaística ou ficcional” (l. 1-2) é uma ressalva que acentua a natureza abrangente da produção bibliográfica nacional que toma o Brasil como tema.
- (02) Ao fazer oposição entre “farol” (l. 3), e “espelho” (l. 3), o autor critica o ponto de vista que relaciona, de modo simplista, linguagem e sociedade.
- (04) A qualificação “estreita” (l. 3) é um juízo de valor que expressa uma idéia de dimensão.

---

<sup>34</sup> SANTIAGO, Silvano. (Coord.), **Intérpretes do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. v. I. p. XV- XLVIII.

(08) Nos fragmentos “conservadores, liberais ou revolucionários”(l. 10) e “pessimistas, entreguistas ou ufanistas” (l. 10), “conservadores” se opõe a “revolucionários” assim como “entreguistas” se opõe a “ufanistas”.

(16) A afirmação “foram, são e serão determinantes [...] do Ocidente” (l. 11-12), aplicada a valores sociais, políticos, econômicos e estéticos, acentua o caráter eventual do que se declara.

(32) O enunciado “O interesse mais profundo e direto que esses livros manifestam não é pelo habitante privilegiado desde a primeira hora.”(l. 13-14) encerra simultaneamente uma afirmação e uma negação.

(64) A produção literária brasileira caracteriza-se pela descrição do território nacional.

Ao definir que sejam assinaladas as *afirmações verdadeiras*, a formulação do enunciado indica que a questão deve ser analisada do ponto de vista da semântica. Dessa forma, ela seria enquadrada apenas no eixo da Investigação e Compreensão. Como já vimos, os eixos não funcionam de forma estanque e, para o desenvolvimento efetivo das competências interativa, textual e gramatical devem operar de maneira articulada.

#### Questão 04

Sobre as relações morfossintáticas e/ou semânticas do último parágrafo do texto, pode-se afirmar:

(01) “poucos” (l. 26) quantifica “países” (l. 26), assim como “tanta”(l. 28) intensifica “fibra e coragem” (l. 28).

(02) “Novo Mundo” (l. 26) para “América Latina” (l. 39), bem como “América Latina” (l. 39) para “Brasil” (l. 42), configuram hiperonímias.

(04) “que” (l. 28), na expressão “de que falou José Guilherme Merquior” (l. 28-29), é um mecanismo de coesão que evita repetir “pensadores com esse conhecimento e erudição, livros meditados e escritos com tanta fibra e coragem” (l. 27-28).

(08) “expostas” (l. 30) está grafada no plural, porque concorda com os antecedentes “da primeira e da última hora” (l. 30).

(16) “que buscam agradar os poderosos do momento e os pouco escrupulosos” (l. 31) é uma declaração que, no contexto, pode aplicar-se semanticamente tanto a “declarações” (l. 29) e “aventureiros” (l. 30) como a “livrecos” (l. 31).

(32) Em “**Para** melhor compreenderem a nação e os cidadãos” (l. 32) e em “**com o intento de** chamar a atenção” (l. 35), os termos em negrito expressam, respectivamente, idéias de concessão e de modo.

(64) “mas também” (l. 39) e “no entanto” (l. 41) são marcadores de coesão textual que introduzem idéias opostas às assertivas imediatamente anteriores na frase.

Essa questão inscreve-se no mesmo eixo da anterior: o da Investigação e Compreensão e opera com a capacidade de analisar metalingüisticamente a linguagem. A estratégia de utilizar o texto para propor as questões, embora entendida por muitos como um trabalho de gramática no texto, não passa, na realidade, de uma utilização do texto como pretexto para um estudo gramatical estrito. Para se trabalhar gramática a partir do texto, é preciso relacionar as escolhas lexicais feitas pelos locutores às especificidades do gênero analisado. Como disse Bakhtin, é no gênero textual que as palavras significam. Dessa forma, mesmo que as palavras tenham algumas funções específicas, tipicamente gramaticais, como é o caso das conjunções concessivas, adversativas etc., não se pode perder de vista que elas são

usadas em diferentes discursos, inscrevendo-se em formações discursivas diversas. Isso equivale a dizer que o reconhecimento de que a língua é condição de possibilidade do discurso, não significa que os itens lexicais tenham existência própria e que sejam autônomas em relação a ele.

A questão analisada explora os elementos lingüísticos considerando exclusivamente suas propriedades intrínsecas: em (1), “pouco” e “tanta” serão sempre quantificador e intensificador, respectivamente; “que”, em (4), sempre substituirá um sintagma antecedente; em (32), “para” e “com o intento de” sempre estabelecerão uma relação de finalidade; “mas também” e “no entanto”, em (64), sempre serão classificados como marcadores de adição e oposição, respectivamente. Nenhuma proposição relaciona as propriedades dos itens às especificidades do gênero textual de onde eles foram retirados. Um critério importante para se saber se o estudo gramatical toma realmente o texto como unidade de análise consiste em verificar se o resultado da análise seria o mesmo caso esta fosse feita em outro gênero textual ou mesmo em uma frase qualquer. Se os resultados forem os mesmos, está-se fazendo um estudo gramatical estrito, pois, como dissemos, é nos gêneros que as palavras significam. Logo, não basta dizer, por exemplo, que as conjunções adversativas marcam uma relação de oposição entre orações; é preciso entender *por que* essa oposição se faz importante no texto e *como* ela se constitui, ou seja, é preciso também determinar qual a natureza dos enunciados antagônicos.

A questão abaixo constitui um exemplo de exploração do texto literário (APÊNDICE):

#### Questão 06

O fragmento transcrito e a leitura do romance permitem afirmar:

- (01) O orgulho é apresentado como um sentimento nobre, que dignifica o ser humano.
- (02) O diálogo revela não só o esforço de Aurélia para dissimular sua indignação diante do marido, como também a aparente indiferença de Seixas em relação aos sentimentos da esposa.
- (04) Demonstrar ciúmes do marido era inadmissível, para Aurélia, pois isso lhe revelaria sua vulnerabilidade.
- (08) Aurélia, ao discorrer sobre o ciúme (l.21-28), busca uma explicação lógica para tal sentimento, ao tempo em que sinaliza para Seixas que, se lhe pareceu ter ciúmes, é porque o considera como sua propriedade.
- (16) A personagem Aurélia é movida por sentimentos apaixonados, mas justifica suas ações através de uma argumentação racional.
- (32) O fragmento põe às claras o materialismo de Seixas e a religiosidade de Aurélia.

Nesta questão, que se utilizou do romance *Senhora*, de José de Alencar, observa-se que o texto literário é explorado apenas no nível ficcional. Nenhuma das proposições apresenta questões referentes à intertextualidade, à interdiscursividade ou à relação entre

ficção e realidade. A análise proposta em nada difere da abordagem tradicional, tratando o texto por ele mesmo, de modo hermético. Dessa forma, opera-se um silenciamento dos sentidos, que poderiam ser explorados se o texto fosse abordado em sua discursividade, como efeito de sentidos entre os interlocutores.

A proposta de redação dirigida aos candidatos no vestibular 2005 incorreu na quase totalidade problemas verificados na proposta do Enem/ 2004 que foi analisada na primeira seção deste capítulo: problemas referentes ao gênero a ser produzido (texto argumentativo); aos interlocutores (para quem o texto é escrito?); aos fatores de coerência (conhecimento partilhado, informatividade, dentre outros).

Leia os textos a seguir, que servirão de base para a sua Redação.

I.

O que você vai ser quando... o mercado crescer?

O mercado de trabalho está mudando à velocidade de vários gigahertz. Profissões antes inimaginadas não param de surgir: na tela do designer de games, no telão do VJ, no escritório do advogado eletrônico, na empresa do economista ambiental, onde quer que apareça uma nova necessidade. O adolescente de hoje poderá se tornar especialista numa profissão que ainda nem existe.

Os desbravadores das novas atividades não têm alternativa a não ser se virarem sozinhos: o autodidatismo é predicado dos pioneiros. Seus seguidores, no entanto, já podem e devem estudar. Apesar da rapidez do ciclo que vai de uma idéia seminal à sua transformação em ofício, as universidades [...] estão, cada vez mais, tentando não ficar para trás.

Estabelecimentos de ensino apostam na formação em assuntos que, há pouco tempo, interessariam apenas a jovens obcecados por novas tecnologias. [...]

[...]

O profissional do futuro deve se preparar, ainda, para ser um especialista multidisciplinar. A contradição é apenas aparente. Ele precisará conhecer sua área tanto quanto possuir uma formação que lhe permita ter uma visão abrangente das diversidades da sociedade contemporânea.

MENEZES, Cynara. O que você vai ser quando... o mercado crescer? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2003. Folha [Sinapse], n. 10, p. 10-12.

II.

Fui a São Paulo, a convite do Grêmio dos Politécnicos, bater um papo com os rapazes em sua Faculdade. Recusei-me a fazer uma palestra, pois sou homem de língua emperrada; mas os motivos para a minha ida, como me foram apresentados pelos futuros engenheiros paulistas, pareceram-me bastante válidos, além de modestos. Têm eles que a carreira escolhida oferece o perigo de canalizar o pensamento para problemas puramente tecnológicos, em prejuízo de uma humanização mais vasta, tal como a que pode ser adquirida em contato com o homem em geral e as artes em particular. Há muito não me sentava diante de tantos moços, com um microfone na mão, para lhes responder sobre o que desse e viesse. — “Quem sou eu — perguntei-me, não sem uma certa amargura — quem sou eu, que não sei sequer consertar uma tomada elétrica, para arrogar-me o direito de vir responder às perguntas destes jovens que amanhã estarão construindo obras concretas e positivas para auxiliar o desenvolvimento deste louco país?” Mas eles, aparentemente pensavam o contrário, pois puseram-se a bombardear-me de perguntas que, falar verdade, não dependiam em nada de cálculos, senão de experiência, bom-senso e um grão de poesia.

MORAES, Vinícius de. **Para viver um grande amor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1962. p. 141.

## III.

A arquitetura como construir portas,  
de abrir; ou como construir o aberto;  
construir, não comoilhar e prender,  
nem construir como fechar secretos;  
construir portas abertas, em portas;  
casas exclusivamente portas e teto.  
O arquiteto: o que abre para o homem  
(tudo se sanearia desde casas abertas)  
portas por-onde, jamais portas-contras;  
por onde, livres: ar luz razão certa.

MELO NETO, João Cabral de. Fábula de um arquiteto.  
In: **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.  
v. único, p. 345-346. Organização Marly de Oliveira.

## IV.

Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!  
Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!  
Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.  
É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!  
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.  
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!  
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.  
Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.  
Ou isto ou aquilo

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro:  
José Aguilar, 1972. p.734.

Tomando como ponto de partida os textos apresentados — que podem ser objeto tanto de consentimento quanto de discordância — escreva um texto argumentativo em que você se posicione sobre **a escolha da profissão dentro de uma perspectiva que atenda às necessidades individuais do ser humano e às exigências da sociedade contemporânea**.

O vestibular da UFBA apresenta uma particularidade em relação ao da UNEB. Os candidatos aprovados na primeira são submetidos a uma segunda fase de exames. Nessa fase, as provas são específicas e as disciplinas são definidas de acordo com o curso pleiteado. Todas as questões são discursivas, ou seja, não há opções para serem assinaladas pelos candidatos. O Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA) da Universidade estabelece cinco etapas que o candidato deve levar em conta para responder uma questão discursiva:

1. Identificar claramente a situação ou problema proposto: O que é mesmo que a questão está solicitando? Qual o assunto ou conteúdo envolvido? Atentar para o enunciado ou comando: Compare, Analise, Justifique, Cite, Exemplifique, Retire do texto, etc.
2. Associar a situação identificada a um conjunto de princípios, leis e generalizações que explicam ou solucionam o problema.
3. Identificar aspectos relevantes e secundários. Esse certamente é um dos pontos fundamentais - e um dos mais difíceis - para bem responder a questões discursivas. Como há limitação de tempo e, sobretudo, de espaço (a questão só pode ser respondida dentro do espaço próprio a ela destinado), o aluno deve decidir quais aspectos da questão devem ser explicitados, quais podem apenas ser referidos ou mencionados e quais podem ser omitidos. A capacidade de avaliação e de discernimento do aluno, nesse julgamento, é crucial para a atribuição dos pontos ou conceitos, por parte do examinador.

4. Estabelecer um esquema ou estratégia de abordagem da situação - decidir os passos e caminhos a serem percorridos.

5. Formular a resposta na linguagem verbal ou simbólica adequada à situação, atentando para o vocabulário e terminologia técnica apropriada.

A prova do vestibular 2005 apresenta seis questões. Cinco delas tratam do texto literário com o mesmo hermetismo já apontado quando falamos das questões objetivas. A única questão que, embora usando o texto literário, não se fecha nele vem transcrita abaixo:

#### Questão 03

I.

— Sinhazinha, qué cocada hoje?

— Não, respondeu Capitu.

— Cocadinha tá boa.

— Vá-se embora, replicou ela sem rispidez.

— De cá! disse eu descendo o braço para receber duas.

Comprei-as, mas tive de as comer sozinho; Capitu recusou. Vi que, em meio da crise, eu conservava um canto para as cocadas, o que tanto pode ser perfeição como imperfeição, mas o momento não é para definições tais; fiquemos em que a minha amiga, apesar de equilibrada e lúcida, não quis saber de doce, e gostava muito de doce.

Ao contrário, o pregão que o preto foi cantando, o pregão das velhas tardes, tão sabido do bairro e da nossa infância:

Chora, menina, chora,  
Chora, porque não tem  
Vintém,

a modo que lhe deixara uma impressão aborrecida. Da toada não era; ela a sabia de cor e de longe, usava repeti-la nos nossos jogos da puerícia, rindo, saltando, trocando os papéis comigo, ora vendendo, ora comprando um doce ausente. [...]

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 27. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 37. (Série Bom Livro).

II.

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala.

Arrastaram-se para lá, devagar, sinha Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 71. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 9.

III.

— Estou vendo, estou vendo — disse Leléu. — Que é que eu posso fazer, não sou o reis dos mares.

Todo dia a gente come o peixe — ia dizendo — e um dia o peixe tem de comer um. Mas não disse, ficou escutando incrédulo o que lhe pediam.

— Tá todos dois doidos, doidos, doidos — sentenciou, virando as costas.

Está certo, podiam estar doidos, mas que custava Leléu concordar com o que propunham?

— Custa meu barco — respondeu zangado. — Se aquele bicho mascou o bote como quem mastiga um carapicu frito, é com meu barco que ele vai palitar os dentes?

RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 258.

As relações entre língua e sociedade são indiscutíveis.  
Explique o modo como a diversidade lingüística se manifesta nos fragmentos transcritos.

O SSOA divulgou gabarito para as questões e, no caso da questão acima, indicou que a resposta deveria abordar a questão da seguinte maneira:

Os fragmentos transcritos confirmam que a língua varia sob a influência de vários fatores. Assim, no texto 1, percebem-se diferenças de uso em relação à linguagem atual, que explicam a variação cronológica: “Sinhazinha”, “pregão”, “toada”, “mas tive de as comer...”, “a modo que”. Também estão presentes no texto 1, traços que caracterizam a variação social, revelando a origem sociocultural do falante: “qué”, “tá”. No texto 2, a diversidade lingüística manifesta-se no vocabulário típico de uma região da catinga: “juazeiros”, “galhos pelados da catinga rala”, “escanchado no quarto”, “baú de folha”, “cambaio”, “o aió a tiracolo”, “a cuia pendurada”, “espingarda de pederneira” e na linguagem usada pelo narrador, de padrão culto. Finalmente, no texto 3, destaca-se a variação social, manifestada através da fala de Leléu: “não sou o reis dos mares.”, “Tá todos dois doidos” já o narrador utiliza norma culta, evidenciando que ocupa um outro estrato na sociedade<sup>35</sup>.

Como se pode perceber, o caminho proposto para a resposta da questão mostra que a variação deve ser tratada do ponto de vista descritivo, ou seja, o candidato deve detectar os tipos de variação (cronológica, social, lexical) e dar exemplos dos textos que confirmem a classificação. Não se propõe ao candidato que explique as causas da variação, ou que ela seja discutida do ponto de vista da identidade cultural. Repetem-se aqui os problemas apontados na prova de Enem e no livro didático que foram analisados na seção anterior. Além disso, a solução proposta no gabarito ainda confunde narrador e autor, quando diz que o narrador ocupa outro estrato na sociedade. Ora, o narrador, como se sabe, não é uma entidade que “ocupa lugar no mundo”, mas uma criação discursiva, que só existe no plano ficcional.

#### 4.3.2 A prova da UNEB

A prova da UNEB do vestibular 2005 pouco diferiu da prova da UFBA em relação às divergências entre as postulações dos PCNEM e o modo como as questões foram elaboradas. Houve a mesma ênfase no texto literário e as questões, em sua totalidade, inscrevem-se no eixo da Investigação e Compreensão.

---

<sup>35</sup> Cf. APÊNDICE

Apenas um gênero não literário foi utilizado (Cf. APÊNDICE), a partir do qual foram elaboradas oito questões. Destas, selecionamos quatro para ilustrar nossa argumentação.

#### Questão 4

Constitui, no texto, um exemplo de linguagem figurada o fragmento:

- 01) “E, por fim, ético seria reconhecer o caráter de autonomia relativa dos seres” (l. 15-16).
- 02) “eles também têm o direito de continuar a existir e a co-existir conosco e com outros seres” (l. 16-18).
- 03) “Numa palavra, eles têm direito ao presente ao futuro” (l. 19-20).
- 04) “Hoje a Terra se encontra em fase avançada de exaustão” (l. 34-35).
- 05) “Ambos, terra e trabalhador, estão feridos e sangram perigosamente” (l. 39-40).

Essa questão opera com os conceitos de conotação e denotação, que já comentamos na primeira seção deste capítulo e defendemos sua impropriedade em favor da concepção bakhtiniana a respeito da significação das palavras.

#### Questão 5

Na frase “Ético seria desenvolver um sentido do limite dos desejos humanos, **porquanto** estes levam facilmente a procurar vantagem individual à **custa da** exploração de classes, subjugação de povos e opressão de sexos”. (l. 6-10), os termos em destaque expressam, respectivamente,

- 01) Negação e proporcionalidade.
- 02) Concomitância e instrumento.
- 03) Oposição e finalidade.
- 04) Concessão e modo.
- 05) Causa e meio.

#### Questão 7

“A vontade de tudo dominar nos está fazendo dominados e assujeitados aos imperativos de uma Terra degradada”. (l. 23-26)

Nesse período,

- 01) “A vontade de tudo dominar” é paciente da ação verbal.
- 02) “de tudo dominar” completa o sentido de um nome.
- 03) “nos” tem relação sintática com “dominar”.
- 04) “dominados e assujeitados aos imperativos de uma Terra degradada” exerce função apositiva.
- 05) “de uma Terra degradada” exemplifica uma circunstância adverbial da oração principal.

## Questão 8

“Há os que pensam no poder messiânico da ciência e da técnica, elas podem prejudicar, diz-se, mas também resgatar e libertar”. (l. 55-57)

Há uma afirmação verdadeira sobre as relações morfossintáticas no texto na alternativa

- 01) A forma verbal “Há” pode ser substituída por *Existe*, sem ferir a norma gramatical padrão.
- 02) A oração “pensam no poder messiânico da ciência e da técnica” exerce função subjetiva.
- 03) O termo “os” pode ser substituído por *poucos* sem prejuízo de significado.
- 04) O elemento frasal “diz-se” informa a existência de uma outra voz no discurso.
- 05) A locução “mas também” estabelece, entre as idéias do período, uma relação de proporcionalidade

Todas as questões constituem exemplos de utilização do texto como pretexto para a exploração *strictu sensu* da gramática. A exceção está na proposição (4), da questão oito, onde o índice de indeterminação do sujeito é tratado como um marcador de polifonia. O texto literário reitera o hermetismo verificado na prova da UFBA, conforme mostra o exemplo abaixo (APÊNDICE):

## Questão 10

O narrador revela-se

- 01) Imparcial em relação aos fatos narrados.
- 02) Partidário dos ataques ao escritor Raimundo
- 03) Crítico-irônico nas referências aos maranhenses.
- 04) Conservador a respeito do comportamento moral da mulher na sociedade
- 05) Dividido entre o reconhecimento do talento do escritor Raimundo e a defesa das tradições literárias da província.

O tema da redação apresenta os mesmos problemas descritos na proposta da UFBA:

## Tema da Redação

I.



(DAVIS, Jim. Garfield. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 maio 2004. Ilustrad;1, p. E 9).

## II.

### Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
 Também não cantarei o mundo futuro.  
 Estou preso à vida e olho meus companheiros,  
 Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
 Entre eles, considero a enorme realidade.  
 O presente é tão grande, não nos afastemos.  
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas,  
 Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
 não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,  
 não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,  
 não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.  
 O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,  
 a vida presente.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964. p. 111).

Analise o comportamento das personagens dos quadrinhos e o do sujeito poético do poema *Mãos Dadas* e, utilizando-o como ponto de partida, escreva um texto argumentativo em que você manifeste o seu compromisso com o tempo presente e com o futuro.

As divergências que foram apontadas neste capítulo entre o que dizem os PCNEM e PCN+ e o que se está fazendo efetivamente mostram que algumas tradições ainda se encontram bastante fortalecidas no cenário educacional brasileiro, dentre as quais podemos destacar:

- A proeminência do texto literário no Ensino Médio, mesmo as novas orientações postulando que o ensino de Língua portuguesa leve em conta os vários gêneros textuais que circulam socialmente;
- A utilização do texto como pretexto para um estudo gramatical voltado demasiadamente para a metalinguagem;
- A permanência da *dissertação* como texto de referência nas práticas de produção de textos;

Como vimos, o vestibular, ao exigir dos alunos/ candidatos capacidades para resolver questões como as que foram apresentadas aqui, contribui para a continuidade de uma tradição que em nada beneficia a educação no país, uma vez que a formação pré-universitária, infelizmente, ainda é a responsável pelos rumos do Ensino Médio no país.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PCNEM foram apresentados pelo MEC como uma tentativa de atualização educacional, no sentido de evitar exclusões por conta da formação exigida aos partícipes do sistema produtivo. Esse discurso foi construído reivindicando para si um valor de evidência, chegando ao ponto de afirmar que vivemos o período em que as competências exigidas pelo mundo do trabalho são as mesmas necessárias para a vida, embora nunca se explicitasse a concepção de vida subjacente às suas postulações.

Nosso objetivo inicial consistiu em desconstruir o princípio da evidência que os discursos oficiais construíram e sobre o qual repousam suas orientações curriculares e apontar contradições na constituição dos PCNEM especificamente naquilo em que eles se referem ao ensino de Língua Portuguesa. Defendemos o ponto de vista segundo o qual essas divergências eram decorrentes de três fatores: i) de problemas conceituais; ii) da inexistência de políticas de efetiva implementação de seus postulados; e, da ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo sistema produtivo globalizado, em detrimento de uma formação que privilegiasse a diversidade cultural.

Os problemas teóricos decorrem da transposição do científico ao pedagógico, obrigando a uma reflexão crítica acerca das contribuições da Lingüística para o ensino de língua. Essa reflexão começou de maneira propriamente dita no segundo capítulo, mas o histórico do ensino de língua, que compreendeu o período entre a instituição do *Trivium* e do *Quadrivium* como organizadores curriculares na Idade Média, mostrou que a constituição daquilo que hoje chamamos de maneira bastante redutora de Gramática Tradicional é resultado de um longo processo histórico de idas e vindas, continuidades e descontinuidades, abandonos e retomadas, resultado de transformações históricas, sociais, políticas, filosóficas e científicas. Como consequência de todo esse processo, a Gramática arraigou-se de tal modo à prática de ensino de língua que, mesmo com o advento da Lingüística, seu vigor ainda é percebido na prática educativa de nossos dias.

O percurso histórico delineado no primeiro capítulo permite-nos entender a origem da proeminência do texto literário, principalmente no Ensino Médio, e a primazia de que goza o estudo estrito da Gramática no sistema educacional brasileiro. No entanto, não se pode atribuir exclusivamente à tradição o ônus dessa continuidade. A ineficiência do MEC se manifesta quando as próprias provas do Enem deixam de seguir, por exemplo, as orientações dos PCNEM de se trabalhar a produção de textos a partir da noção de

gêneros textuais, em lugar dos tradicionais esquemas composicionais: narração, descrição e dissertação. Todas as propostas de produção de textos das provas do Enem continuam a solicitar dos alunos/ candidatos que escrevam um texto dissertativo. As universidades públicas, como vimos, trilham o mesmo caminho. Por que o Ministério da Educação não implementa, nas avaliações elaboradas por instituições públicas, políticas de adequação às orientações estabelecidas nos PCNEM?

Sabemos que o vestibular, e agora o Enem, já que possibilita aos estudantes que obtiverem determinada pontuação a aquisição de bolsas de estudos em faculdades particulares, tem determinado a prática pedagógica do Ensino Médio, definindo estratégias de trabalho e selecionando os conteúdos curriculares. Não cabe mais usar argumento de que a educação é assim porque o vestibular quer isso dos candidatos. É preciso transcender o vestibular. Como se pode pensar numa formação para a vida se essa formação tem como objetivo preparar o estudante para um vestibular que nada mais é do que uma minúscula parte dela. A maior parte dos conteúdos que os estudantes aprendem para fazer o vestibular pouco lhe servirá adiante. Isto sugere que a educação não pode continuar servindo a objetivos propedêuticos: ou a preparação para o vestibular, ou a preparação para o trabalho. É preciso pensar numa formação que considere, sobretudo, a diversidade cultural. Sendo assim, o que aconteceria com o ensino de Língua Portuguesa?

As análises que empreendemos aqui, seja dos PCNEM, seja das provas do Enem, seja do livro didático, ou das provas dos vestibulares da UFBA e da UNEB e até mesmo das teorias lingüísticas que foram analisadas, mostram que a língua é concebida nesses domínios como objeto de estudo, que pode ser abordada do ponto de vista formal, funcional, mas não como prática sociocultural e política. Na realidade muitos lingüistas têm colaborado com essa concepção ao defenderem que a linguagem deve ser estudada cientificamente.

Uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao saber-fazer está em consonância exclusivamente com o sistema produtivo globalizado e revelam uma contradição fundamental que caracteriza os PCNEM: a concepção de mundo que determinou a necessidade de atualização da educação está em harmonia com a pós-modernidade, mas a formação oferecida ainda prevê um sujeito enredado nos paradigmas da modernidade: coerente, unitário, individual, consciente de si e responsável pelos seus atos. No entanto, a globalização, conforme defende Hall, está deslocando essas identidades e revelando o sujeito fragmentado, daí a necessidade de uma formação que contemple a questão da identidade cultural.

Nesse contexto a linguagem, o discurso, reveste-se de grande importância, uma vez que não vai mais ser concebida como instrumento, mas como força capaz de constituir ações, comportamentos, jogos de verdade, entendimento, legitimação, luta, resistência, contradiscursos. Conforme aponta Araújo (2004, p. 263-264):

Não há um aspecto isolado da linguagem predestinado a cumprir uma única tarefa, com exceção das demais, sejam as relações de cunho estrutural, sintagmáticas e paradigmáticas, sejam as sentenças dotadas de significação e referência, sejam os atos de fala situados. É preciso ir do signo até o discurso, quer dizer, mostrar a importância decisiva do fator discursivo, que o significado de um signo ou de um enunciado depende do uso, que o usuário age pela linguagem e que é pela linguagem que o mundo se torna significativo, podendo ser modificado, conhecido, utilizado, contatado.

Uma proposta de ensino fundamentada sobre tal concepção de linguagem exigirá, de imediato:

- A redefinição dos objetivos educacionais.
- Novos critérios de seleção de conteúdos, que não sejam definidos com a primazia da tradição ou das ditas postulações científicas da lingüística.
- Novas estratégias de avaliação.
- Investimento na formação dos professores.

Dessa forma, acreditamos que será possível discutir propostas que poderão efetivamente contribuir com uma formação para a vida.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa, Presença/Martins Fontes, 1974.

ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARISTÓTELES. *Arte retórica, arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

AUROUX, S. *A filosofia da linguagem*. Trad. José da Horta Nunes. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAGNO, M. (1999). *Preconceito lingüístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, p. 63-92.

\_\_\_\_\_. *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 63-92.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BECHARA, E. Pensar a gramática na Idade Média. In: FRIAÇA, A. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia, SP: Íbis, 1999, p. 37-70.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ, 1998, p. 39-64

BRAIT, B.(Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Bases legais*, 2000a.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2000b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2000c.

BRASIL. *PCN+*: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002

BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio*. Área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2004). *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu (Coord.) São Paulo: Contexto.

COURTINE, J.J. *Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens*. Langages, n. 62, Larrouse: Paris, 1981.

CUNHA, C. *A questão da norma culta brasileira*. Rio e Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. da.(Org.) *O sujeito da educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DECARTES, R. *Discurso do método*. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala.

DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.) *Gênero textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987. cap. 8, p. 161-218.

FÁVERO, L. L. O ensino no império: 1837-1867 – trinta anos do imperial Collégio de Pedro II. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (Orgs.) *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 65-86.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. *As concepções lingüísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 11. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. 8. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Tradução L. F. Baeta Neves. Rio de Janeiro, Forense, 2004.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Trad.: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GHIRALDELLI JR., P. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KOCH, I. G.V G.V. & TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. G.V.. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo : Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004c.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais, lingüística textual e ensino de línguas*. In: Revista do Gelne, Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, v. 4, n. 1/2, 2005, p. 9-16.

LUCCHESI, D. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 63-92.

MAINGUENEAU, D. *Gêneses du discours*. 2. ed. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1984.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes/Editora da UNICAMP, 1997.

MANNHEIM, Karl. *Sociologia da Cultura*. Trad. Roberto Gambini. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARIANI, B. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do Marquês de Pombal. In: ORLANDI, E. (Org.). *Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001, p. 99-124.

MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MENDONZA, C. L. Dialética medieval ou a arte de discutir cientificamente. In: FRIAÇA, A. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia, SP: Íbis, 1999, p. 115-158.

MEURER, J. L. et al. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONGELLI, L. M. Retórica: a virtuosa elegância do bem dizer. In: FRIAÇA, A. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia, SP: Íbis, 1999, p. 73-112.

NEVES, M. H.M. *Que gramática estudar na escola?* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PERELMAN, Ch. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

QUEIROZ, T. A. P. de. Aprender a saber na Idade Média. In: FRIAÇA, A. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia, SP: Íbis, 1999, p. 11-31.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. Tradução Antônio Chelini et al. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, T. T. da.(Org.) *O sujeito da educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

TORRES SANTOMÉ, J. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, E. F; VIEIRA, M. M. F. *A dialética da pós-modernidade: a sociedade em transformação*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

## ANEXO A – Prova do Enem 1998

ENEM/98

## REDAÇÃO

O Que É O Que É

(...)

Viver  
e não ter a vergonha de ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
a beleza de ser um eterno aprendiz  
Eu sei  
que a vida devia ser bem melhor  
e será  
Mas isso não impede que eu repita  
É bonita, é bonita e é bonita

(...)

Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha)

Redija um texto dissertativo, sobre o tema “**Viver e Aprender**”, no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador “O Que É O Que É”.

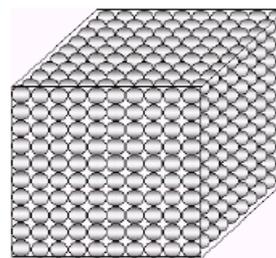
Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

## QUESTÕES OBJETIVAS

Observe nas questões 1 e 2 o que foi feito para colocar bolinhas de gude de 1 cm de diâmetro numa caixa cúbica com 10 cm de aresta.

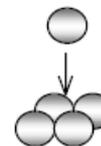
- 01 Uma pessoa arrumou as bolinhas em camadas superpostas iguais, tendo assim empregado:

- (A) 100 bolinhas.  
(B) 300 bolinhas.  
(C) 1000 bolinhas.  
(D) 2000 bolinhas.  
(E) 10000 bolinhas.



- 02 Uma segunda pessoa procurou encontrar outra maneira de arrumar as bolas na caixa achando que seria uma boa idéia organizá-las em camadas alternadas, onde cada bolinha de uma camada se apoiaria em 4 bolinhas da camada inferior, como mostra a figura. Deste modo, ela conseguiu fazer 12 camadas. Portanto, ela conseguiu colocar na caixa:

- (A) 729 bolinhas.  
(B) 984 bolinhas.  
(C) 1000 bolinhas.  
(D) 1086 bolinhas.  
(E) 1200 bolinhas.



## ANEXO A – Prova do Enem 1998

## ENEM/98

Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luis Fernando Verissimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.

*Aí, Galera*

*Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo "estereotipação"? E, no entanto, por que não?*

*- Ai, campeão. Uma palavrinha pra galera.  
- Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.*

*- Como é?*

*- Ai, galera.*

*- Quais são as instruções do técnico?*

*- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.*

*- Ahn?*

*- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.*

*- Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?*

*- Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?*

*- Pode.*

*- Uma saudação para a minha progenitora.*

*- Como é?*

*- Alô, mamãe!*

*- Estou vendo que você é um, um...*

*- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?*

*- Estereoquê?*

*- Um chato?*

*- Isso.*

Correio Braziliense, 13/05/1998.

- 03 O texto retrata duas situações relacionadas que fogem à expectativa do público. São elas:
- (A) a saudação do jogador aos fãs do clube, no início da entrevista, e a saudação final dirigida à sua mãe.  
 (B) a linguagem muito formal do jogador, inadequada à situação da entrevista, e um jogador que fala, com desenvoltura, de modo muito rebuscado.  
 (C) o uso da expressão "galera", por parte do entrevistador, e da expressão "progenitora", por parte do jogador.  
 (D) o desconhecimento, por parte do entrevistador, da palavra "estereotipação", e a fala do jogador em "é pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça".  
 (E) o fato de os jogadores de futebol serem vítimas de estereotipação e o jogador entrevistado não corresponder ao estereótipo.
- 
- 04 O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é **inadequada** ao contexto. Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:
- (A) "o carro bateu e capotô, mas num deu pra vê direito" - um pedestre que assistiu ao acidente comenta com o outro que vai passando.  
 (B) "E aí, ô meu! Como vai essa força?" - um jovem que fala para um amigo.  
 (C) "Só um instante, por favor. Eu gostaria de fazer uma observação" - alguém comenta em uma reunião de trabalho.  
 (D) "Venho manifestar meu interesse em candidatar-me ao cargo de Secretária Executiva desta conceituada empresa" - alguém que escreve uma carta candidatando-se a um emprego.  
 (E) "Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros" - um professor universitário em um congresso internacional.
- 
- 05 A expressão "pegá eles sem calça" poderia ser substituída, sem comprometimento de sentido, em língua culta, formal, por:
- (A) pegá-los na mentira.  
 (B) pegá-los desprevenidos.  
 (C) pegá-los em flagrante.  
 (D) pegá-los rapidamente.  
 (E) pegá-los momentaneamente

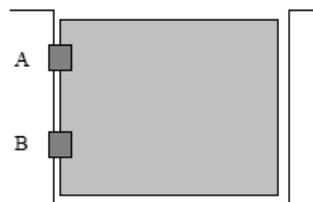
## ANEXO A – Prova do Enem 1998

## ENEM/98

O sol participa do ciclo da água, pois além de aquecer a superfície da Terra dando origem aos ventos, provoca a evaporação da água dos rios, lagos e mares. O vapor da água, ao se resfriar, condensa em minúsculas gotinhas, que se agrupam formando as nuvens, neblinas ou névoas úmidas. As nuvens podem ser levadas pelos ventos de uma região para outra. Com a condensação e, em seguida, a chuva, a água volta à superfície da Terra, caindo sobre o solo, rios, lagos e mares. Parte dessa água evapora retornando à atmosfera, outra parte escoar superficialmente ou infiltra-se no solo, indo alimentar rios e lagos. Esse processo é chamado de ciclo da água.

- 06 Considere, então, as seguintes afirmativas:
- I. a evaporação é maior nos continentes, uma vez que o aquecimento ali é maior do que nos oceanos.
  - II. a vegetação participa do ciclo hidrológico por meio da transpiração.
  - III. o ciclo hidrológico condiciona processos que ocorrem na litosfera, na atmosfera e na biosfera.
  - IV. a energia gravitacional movimenta a água dentro do seu ciclo.
  - V. o ciclo hidrológico é passível de sofrer interferência humana, podendo apresentar desequilíbrios.
- (A) somente a afirmativa III está correta.  
 (B) somente as afirmativas III e IV estão corretas.  
 (C) somente as afirmativas I, II e V estão corretas.  
 (D) somente as afirmativas II, III, IV e V estão corretas.  
 (E) todas as afirmativas estão corretas.

Um portão está fixo em um muro por duas dobradiças A e B, conforme mostra a figura, sendo P o peso do portão.



- 07 Caso um garoto se dependure no portão pela extremidade livre, e supondo que as reações máximas suportadas pelas dobradiças sejam iguais,
- (A) é mais provável que a dobradiça A arrebente primeiro que a B.  
 (B) é mais provável que a dobradiça B arrebente primeiro que a A.  
 (C) seguramente as dobradiças A e B arrebentaráo simultaneamente.  
 (D) nenhuma delas sofrerá qualquer esforço.  
 (E) o portão quebraria ao meio, ou nada sofreria.

## Texto 1

*"Mulher, irmã, escuta-me: não ames,  
 Quando a teus pés um homem temo e curvo  
 jurar amor, chorar pranto de sangue,  
 Não creias, não, mulher: ele te engana!  
 As lágrimas são gotas da mentira  
 E o juramento manto da perfídia."*  
 Joaquim Manoel de Macedo

## Texto 2

*"Teresa, se algum sujeito bancar o  
 sentimental em cima de você  
 E te jurar uma paixão do tamanho de um  
 bonde  
 Se ele chorar  
 Se ele ajoelhar  
 Se ele se rasgar todo  
 Não acredite não Teresa  
 É lágrima de cinema  
 É tapeação  
 Mentira  
 CAI FORA"*

Manuel Bandeira

- 08 Os autores, ao fazerem alusão às imagens da lágrima sugerem que:
- (A) há um tratamento idealizado da relação homem/mulher.  
 (B) há um tratamento realista da relação homem/mulher.  
 (C) a relação familiar é idealizada.  
 (D) a mulher é superior ao homem.  
 (E) a mulher é igual ao homem.

## ANEXO A – Prova do Enem 1998

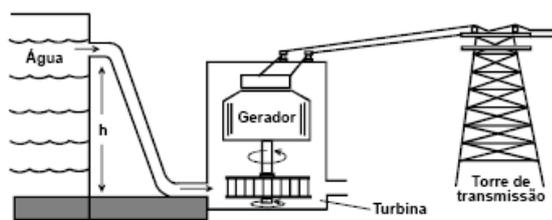
## ENEM/98

**Matéria publicada em jornal diário discute o uso de anabolizantes (apelidados de “bombas”) por praticantes de musculação. Segundo o jornal, “os anabolizantes são hormônios que dão uma força extra aos músculos. Quem toma consegue ganhar massa muscular mais rápido que normalmente. Isso porque uma pessoa pode crescer até certo ponto, segundo sua herança genética e independentemente do quanto ela se exercite”. Um professor de musculação, diz: “Comecei a tomar bomba por conta própria. Ficava nervoso e tremia. Fiquei impotente durante uns seis meses. Mas como sou lutador de vale tudo, tenho que tomar”.**

- 09 A respeito desta matéria, dois amigos fizeram os seguintes comentários:
- I. o maior perigo da auto-medicação é seu fator anabolizante, que leva à impotência sexual.
  - II. o crescimento corporal depende tanto dos fatores hereditários quanto do tipo de alimentação da pessoa, se pratica ou não esportes, se dorme as 8 horas diárias.
  - III. os anabolizantes devem ter mexido com o sistema circulatório do professor de musculação, pois ele até ficou impotente.
  - IV. os anabolizantes são mais perigosos para os homens, pois as mulheres, além de não correrem o risco da impotência, são protegidas pelos hormônios femininos.
- Tomando como referência as informações da matéria do jornal e o que se conhece da fisiologia humana, pode-se considerar que estão corretos os comentários:
- (A) I, II, III e IV.
  - (B) I, II e IV, apenas.
  - (C) III e IV, apenas.
  - (D) II e III, apenas.
  - (E) I, II e III, apenas.

- 10 A sombra de uma pessoa que tem 1,80 m de altura mede 60 cm. No mesmo momento, a seu lado, a sombra projetada de um poste mede 2,00 m. Se, mais tarde, a sombra do poste diminuiu 50 cm, a sombra da pessoa passou a medir:
- (A) 30 cm
  - (B) 45 cm
  - (C) 50 cm
  - (D) 80 cm
  - (E) 90 cm

Na figura abaixo está esquematizado um tipo de usina utilizada na geração de eletricidade.



- 11 Analisando o esquema, é possível identificar que se trata de uma usina:
- (A) hidrelétrica, porque a água corrente baixa a temperatura da turbina.
  - (B) hidrelétrica, porque a usina faz uso da energia cinética da água.
  - (C) termoeétrica, porque no movimento das turbinas ocorre aquecimento.
  - (D) eólica, porque a turbina é movida pelo movimento da água.
  - (E) nuclear, porque a energia é obtida do núcleo das moléculas de água.
- 12 A eficiência de uma usina, do tipo da representada na figura da questão anterior, é da ordem de 0,9, ou seja, 90% da energia da água no início do processo se transforma em energia elétrica. A usina Ji-Paraná, do Estado de Rondônia, tem potência instalada de 512 Milhões de Watt, e a barragem tem altura de aproximadamente 120m. A vazão do rio Ji-Paraná, em litros de água por segundo, deve ser da ordem de:
- (A) 50
  - (B) 500
  - (C) 5.000
  - (D) 50.000
  - (E) 500.000

## ANEXO A – Prova do Enem 1998

## ENEM/98

- 13 No processo de obtenção de eletricidade, ocorrem várias transformações de energia. Considere duas delas:

I. cinética em elétrica	II. potencial gravitacional em cinética
-------------------------	-----------------------------------------

Analisando o esquema, é possível identificar que elas se encontram, respectivamente, entre:

- |                                             |                                          |
|---------------------------------------------|------------------------------------------|
| (A) I- a água no nível h e a turbina,       | II- o gerador e a torre de distribuição. |
| (B) I- a água no nível h e a turbina,       | II- a turbina e o gerador.               |
| (C) I- a turbina e o gerador,               | II- a turbina e o gerador.               |
| (D) I- a turbina e o gerador,               | II- a água no nível h e a turbina.       |
| (E) I- o gerador e a torre de distribuição, | II- a água no nível h e a turbina.       |

Os efeitos abomináveis das armas nucleares já foram sentidos pelos japoneses há mais de 50 anos (1945). Vários países têm, isoladamente, capacidade nuclear para comprometer a vida na Terra. Montar o seu sistema de defesa é um direito de todas as nações, mas um ato irresponsável ou um descuido pode desestruturar, pelo medo ou uso, a vida civilizada em vastas regiões. A não-proliferação de armas nucleares é importante.

No 1º domingo de junho de 98, Índia e Paquistão rejeitaram a condenação da ONU, decorrente da explosão de bombas atômicas pelos dois países, a título de teste nuclear e comemoradas com festa, especialmente no Paquistão. O governo paquistanês (país que possui maioria da população muçulmana) considerou que a condenação não levou em conta o motivo da disputa: o território de CAXEMIRA, pelo qual já travaram 3 guerras desde sua independência (em 1947, do Império Britânico, que tinha o Subcontinente Indiano como colônia). Dois terços da região, de maioria muçulmana, pertencem à Índia e 1/3 ao Paquistão.

- 14 Sobre o tempo e os argumentos podemos dizer que:
- (A) a bomba atômica não existia no mundo antes de o Paquistão existir como país.  
 (B) a força não tem sido usada para tentar resolver os problemas entre Paquistão e Índia.  
 (C) Caxemira tornou-se um país independente em 1947.  
 (D) os governos da Índia e Paquistão encontram-se numa perigosa escalada de solução de problemas pela força.  
 (E) diferentemente do século anterior, no início do século XX, o Império Britânico não tinha mais expressão mundial.

Um estudo sobre o problema do desemprego na Grande São Paulo, no período 1985-1996, realizado pelo SEADE-DIEESE, apresentou o seguinte gráfico sobre taxa de desemprego.



Fonte: SEP, Convênio SEADE-DIEESE.

- 15 Pela análise do gráfico, é correto afirmar que, no período considerado,
- (A) a maior taxa de desemprego foi de 14%.  
 (B) a taxa de desemprego no ano de 1995 foi a menor do período.  
 (C) a partir de 1992, a taxa de desemprego foi decrescente.  
 (D) no período 1985-1996, a taxa de desemprego esteve entre 8% e 16%.  
 (E) a taxa de desemprego foi crescente no período compreendido entre 1988 e 1991.