

Ainda uma Leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa¹

Norma Sandra de Almeida Ferreira.²

Pelo espaço significativo que vem ocupando na discussão acadêmica, pelo debate instalado na mídia em geral, pela quantidade ou o número de publicações científicas e de divulgação, pela sua tematização em programas de formação de professores e pelo grau de influência que tem tido na política de edição de livros didáticos e até mesmo de livros de literatura infantil e juvenil; pode-se apontar a importância que o documento "Parâmetros Curriculares Nacionais" alcança atualmente na comunidade educacional brasileira.

A publicação, o lançamento dos PCN foi realizado em meio a debates na tentativa de mobilizar o ambiente educacional (convocando pareceres de pessoas, instituições e associações sobre versões do documento) e de atender a ações variadas como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), reforma do ensino médio e profissionalizante, desenvolvimento de equipamentos de educação à distância, produção de livros e de materiais didáticos, sistemas de avaliações do ensino fundamental e médio, em nível nacional, entre outras.

Os PCN, baseados no imaginário social que promove a escola como instituição autorizada pela cultura a ensinar a ler e a escrever e como detentora do saber legítimo, oferecem-se como referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e como contribuição a técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas, conforme pode-se ler na Apresentação do documento.

Entendendo que já existe um debate instalado no meio educacional sobre os PCN, pois muitos já disseram e escreveram sobre ele e considerando que os PCN, em sua versão final, tenham chegado aos professores no ano de 1997, trazendo com eles a expectativa de uma discussão no interior das "escolas, pergunto: o que falta ainda dizer sobre os PCN? Que leitor possa ainda estar interessado neles? Que posso trazer como originalidade ou como possibilidade de aprofundamento de questões e críticas sobre eles?

Opto por apenas tentar articular algumas das idéias presentes neste documento, até mesmo porque é primeiro momento que o faço, por escrito, para fins de publicação, embora tenha sido parecerista ainda na versão não definitiva, como professora de português do ensino fundamental de uma escola particular de Campinas (SP).

Dirijo-me, então àqueles que não pretendem uma leitura mais aprofundada sobre os PCN, no caso, de Língua Portuguesa, nem esperam de mim, a ênfase crítica a um determinado aspecto teórico-metodológico do documento.

Um pouco da história

Posso pensar que os PCN não inauguram um novo objeto para o ensino de Português, eles mesmo se vêem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nessas três últimas décadas a partir de questões do tipo: para que ensino o que ensino? Para quem se ensina? Em que ordem social isto acontece? A quais exigências da sociedade a escola pretende responder?

A discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, nos PCN, como também nas propostas curriculares estaduais produzidas nos anos 80, é orientada por fatores de caráter social, "externo" à própria disciplina, como, por exemplo, a presença na escola de uma clientela diferente daquela que veio freqüentando os bancos escolares até a década de 60; a questão da ordem social assumida a partir da década de 80 após anos de ditadura; e, pela constatação mais uma vez do fracasso da escola no enfrentamento de problemas relacionados à evasão, repetência e analfabetismo. No bojo das discussões um discurso voltado para uma "pedagogia sociológica", cuja vertente dialético-marxista enfoca as contradições da escola democrática, seu desejo de transformação e de superação em busca da emancipação das camadas populares da sociedade.

Por outro lado, o ensino de língua portuguesa passa a ser repensado por razões internas (inerentes ao desenvolvimento de novos paradigmas no campo das ciências e da linguagem) que orientam a discussão a partir de conhecimentos sobre quem ensina e quem aprende; sobre como se ensina e como se aprende; sobre linguagem e língua. Pesquisas na área interdisciplinar, como psicologia, sociologia, lingüística, psicolingüística e sociolingüística, desencadeiam um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a re-significação das noções de erro construtivo, de conflito

cognitivo, de conhecimento prévio que o aluno traz para a escola, de construção do conhecimento de natureza conceitual através da interação com o objeto etc. Por outro lado, o campo das ciências da linguagem (em substituição ao estruturalismo e teoria da comunicação) aponta para a concepção da linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais, para a percepção das diferenças dialetais, para a necessidade de se ensinar a partir da diversidade textual, para adoção das práticas de leitura e produção e de análise lingüística em suas condições de uso e de reflexão como conteúdo da disciplina.

Nesse discurso assumido pelos PCN pode-se ler uma crítica velada e explícita ao ensino tradicional, entendido como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de escrita, artificialidade e fragmentação dos trabalhos, a visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, o uso do texto como pretexto para o ensino da Gramática e para a inculcação de valores morais, a excessiva valorização da Gramática normativa e das regras de exceção, o preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades não padrão, o ensino descontextualizado da metalinguagem apoiado em fragmentos lingüísticos e frases soltas.

Nessa perspectiva a finalidade do ensino de língua portuguesa, segundo o documento, deixa de ser exclusivamente o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção ou o domínio da língua escrita padrão, para passar a ser o domínio da competência textual além dos limites escolares, na solução dos problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

A partir de agora, pretendo neste artigo, deter-me em apenas alguns aspectos ou noções referentes ao conceito de gênero do discurso assumido nos PCN segundo as reflexões de Bakhtin (1992) e seus seguidores (Dolz e Schneuwly (1996) e Bronckart (1994), tentando rastrear como esse documento define os gêneros do discurso e exercitando algumas situações didáticas a partir da discussão desse conceito.

O que os PCN trazem de "novo" em relação ao ensino de Língua Portuguesa?

O conceito: gênero do discurso.

O caminho teórico após os anos 80, aquele assumido pelos PCN é que a linguagem existe na escola porque existe fora dela. Não é propriamente um conteúdo escolar. É uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos em sua história (p.6)

Numa crítica ao ensino de língua portuguesa que carrega tradicionalmente uma excessiva escolarização e uma artificialidade nas atividades propostas de leitura e de escrita, o PCN parte do pressuposto que a língua se realiza no uso das práticas sociais, no espaço em que os homens (em diferentes momentos, lugares e contextos) se apropriam dos seus conhecimentos através da ação com e sobre eles, tal como estão postos no mundo, em situações de uso de fato.

Assim é que o homem utiliza a língua tanto oral quanto escrita dentro de uma concreta e determinada situação comunicativa, com condições e finalidades específicas, produz discurso que significa dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (p.7).

Não falamos, nem escrevemos com palavras e frases soltas. Expressamos, comunicamos, estabelecemos relações interpessoais e agimos sobre a linguagem através de textos, enquanto produtos de práticas sociais orais e escritas. Uma palavra dita só é entendida dentro de um contexto de uma conversa, de um diálogo, por exemplo, entre pessoas. A expressão fogo produz sentidos para aquele que a lê porque o leitor a contextualiza em uma determinada situação composta por uma finalidade específica e conhecida/compartilhada pelos usuários da língua de uma determinada comunidade.

Assim é que ao desejarmos dizer algo para alguém, o fazemos dentro de um determinado gênero disponível na cultura, caracterizado por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Isso quer dizer que qualquer usuário da língua ao interagir verbalmente com outro, organizará o seu discurso levando em conta o que quer dizer (conteúdo) com a seleção operada nos recursos da língua – lexicais, fraseológicos e gramaticais, o modo de dizer (estilo) e com a estrutura que quer dar ao seu texto. Falar ou escrever, portanto, exige a articulação desses três aspectos (conteúdo, estilo, estrutura composicional) constituídos num todo que é o gênero adotado pelo usuário.

Escrever este texto, como agora o faço, significa interagir verbalmente com você, leitor, significa tentar organizar meu discurso a partir do conhecimento que julgo que você tenha sobre os PCN, a imaginar suas opiniões, convicções, simpatias e antipatias sobre esse tema, pensar no grau de familiaridade que (não) temos entre nós, no lugar que ocupo de autora, e, por último exige ainda, levar em consideração o suporte material deste texto (a revista em que ele será publicado). Todos esses aspectos orientam a escolha deste gênero no qual o discurso se realiza, os procedimentos e seleção de determinados recursos lingüísticos, uma certa estrutura composicional..

Da mesma maneira que ajusto o que quero dizer a um gênero disponível na nossa cultura (um artigo de periódico) com uma finalidade específica, sei que, você, meu leitor, também o reconhecerá através de uma forma já "padronizada" pelos usos sociais que se faz de um texto como tratando de um artigo para uma revista.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. A noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo um número quase ilimitado. (p.8)

Isto quer dizer que o falante de uma língua seleciona o gênero (narrativo, expositivo, descritivo, argumentativo, conversacional) historicamente determinado que melhor atenda suas intenções comunicativas dentro das possibilidades do uso social daquele gênero, nas reais condições em que acontece a produção daquele texto. Ele opera uma seleção dos recursos disponíveis na língua para determinadas condições e finalidades. Ele dá formas diversas aos seus textos dependendo de suas condições de produção.

Os PCN trazem, assim, como "novidade" para o interior das práticas de compreensão (modalidades oral e escrita), produção de textos (oral e escrita) e análise lingüística (oral e escrita), organizadas em torno do eixo do uso –reflexão -uso a questão do gênero permeada pela estreita relação deste conteúdo específico (gênero do discurso) com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas diferentes práticas discursivas.

Entendendo que a partir de intenções comunicativas de uma determinada comunidade são gerados gêneros orientados pelos usos sociais que se fazem deles, os

PCN selecionam alguns para os 3º e 4º ciclos, (p.38), como por exemplo: os gêneros literários (poema, texto dramático); os de imprensa (entrevista, carta ao leitor, editorial); os da publicidade (propaganda); os de divulgação científica (exposição, seminário, relatório de experiências, resumo de verbetes de enciclopédia).

Situações didáticas imaginadas a partir da adoção do conceito de gênero do discurso

Usos e formas nas práticas de compreensão e produção de textos

Entende-se, assim, que o professor deva propor situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos (oral e escrito) e de análise/reflexão da língua (oral e escrita) em situações linguisticamente significativas, em situações de uso de fato.

Não basta proporcionar atividades de escrita que partam apenas de temas dados pelo professor, não basta deixar que os alunos escrevam qualquer tipo de texto, os PCN apontam que a escrita não é uma atividade em si e mecânica. Mais do que ter o domínio da língua padrão ou desejar escrever num determinado gênero (por exemplo, um poema), o produtor de texto deve incorporar as dimensões discursivas, incluindo desta maneira os interlocutores, as relações que existem entre eles, a partilha dos mesmos conhecimentos lingüísticos, as condições sociais de produções reais dos textos, as intenções e especificidades de cada texto. Escrever um bilhete para um colega durante uma aula de português, às escondidas do professor que explica a matéria é completamente diferente de escrever um bilhete a um amigo imaginário apenas para cumprir a proposta dada pelo professor para "treinar" o gênero bilhete. São outros os motivos, um outro leitor mais ou menos familiar, outros procedimentos de estruturação e de seleção de palavras, frases e maneiras de dizer.

Um professor, assim, deve promover situações em que o gênero – bilhete - seja produzido a partir da finalidade específica que ele tem em uma determinada comunidade: estabelecer uma "conversa" com alguém distante do autor no momento da escrita, em uma certa estrutura composicional (data, chamamento, assunto, despedida etc), em um certo estilo (coloquial, informal, mais íntimo). Um bilhete que possa ser enviado ao seu

destinatário, que possa ser lido como um texto que de fato provoque interesse em seu leitor e o desejo de respondê-lo.

A um professor que critica seus alunos dizendo que não sabem escrever textos, cabe a seguinte pergunta: não sabem escrever em que gênero do discurso? O ato de escrever envolve múltiplas habilidades, sendo que muitas delas podem estar relacionadas à familiaridade ao gênero em que se está sendo desafiado a escrever. Um aluno pode dominar a prática de escrever um bilhete ao colega durante a aula de Português, como já dissemos, e ter muita dificuldade em escrever uma carta para um jornal da cidade.

Daí, a necessidade do professor proporcionar situações em que seu aluno possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possua em situações linguisticamente significativas. Por que não lhe propor situações em que se envolva em reescritas, paráfrases, reproduções (p.57) para que ele tenha já o que dizer? Por que não proporcionar ao aluno práticas de decalque (p.58), em que ele tenha como modelo uma estrutura formal já convencionalizada, como, por exemplo, parodiar um poema, ajudando-o na familiaridade com o gênero (poema)?

Nessa perspectiva, os conteúdos são orientados pelo princípio da diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, com finalidades e com características diversas para que o falante da língua ao interagir com o outro possa lançar mão daquele (gênero) que considera mais adequado à situação comunicativa. Acesso à diversidade para o uso e domínio de um amplo e complexo repertório cultural orienta a seleção e organização dos conteúdos previstos para cada ano e ciclo.

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (p.65).

Pensemos agora a questão do gênero na prática da leitura entendida nos PCN como uma prática constante em torno de uma diversidade de textos que circulam socialmente. Nessa perspectiva, os PCN rompem com a idéia de que a leitura é um ato mecânico, homogêneo, abstrato. Para ele, ler resulta de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipóteses

etc). Resulta também de diferentes práticas de leitura: ler para informar, ler para copiar um trecho, ler para distrair. Ler com o outro, para o outro, em voz alta ou silenciosamente, em diferentes lugares e momentos. Ler em diferentes suportes materiais de texto: jornal, livro, panfleto, cd_ROM. Todas e qualquer uma dessas práticas de leitura socialmente construídas, são e devem ser aprendidas e exercitadas na escola.

Nesse caso, saber ler não significa extrair significados existentes no texto, ou considerar um texto como portador de um único e correto sentido, ou ainda, como fonte de sentidos a serem produzidos pelo leitor de maneira totalmente livre. Significa ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura, mas principalmente, ter condições favoráveis ao uso que se faz deles nas práticas de leitura, saber selecionar dentre o que circula socialmente aqueles textos que podem atender as suas necessidades, conseguindo também selecionar as estratégias adequadas para a sua abordagem.

Ao professor, aquele mesmo citado na prática da escrita, que acusa seu aluno não entender o que lê, pergunto: não entende que tipo de texto, que gênero do discurso? Um aluno poderá ler e entender uma piada escrita na porta do banheiro da escola e não entender uma crônica humorística dada pelo professor em uma avaliação. Por quê? Cada gênero (considerando que cada texto foi orientado pela sua finalidade, objetivo do autor, relação com seu leitor, suporte material, enfim, por determinadas condições de produção) exige de seu leitor

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre autor, de tudo o que sabe sobre a língua. (p.51)

Usos e formas da modalidade oral

Considerando que as exigências para uma participação social e democrática requerem o exercício da escuta ativa (ouvir com atenção, trabalhar mentalmente o que ouve), do falar com competência em instâncias públicas, os PCN apontam para a necessidade de eleger a língua oral como conteúdo.

Nas propostas curriculares estaduais produzidas na década de 80 pode-se encontrar o destaque para a modalidade oral, enfocando o fato da criança vir para a escola já com o

domínio dessa modalidade. Essas propostas sugerem que se parta desta oralidade como algo significativo e familiar para a criança para situações de ensino e aprendizagem da escrita, modalidade com que ela passa a interagir. Ainda sugerem necessidade de compreensão da modalidade oral da criança, que muitas vezes constitui-se numa variedade lingüística que não coincide com a de prestígio social e o devido cuidado com a presença de preconceito pela maneira de falar da criança e pela sua escrita enquanto transcrição da fala.

O que se pode colocar como "novo" nos PCN é a ênfase no papel da escola quanto à utilização adequada da linguagem oral de forma mais competente em instâncias distintas daquelas do espaço privado: contextos informais, coloquiais e familiares.

Normalmente o uso da oralidade em público não é ensinado. É como se todas as pessoas por já saberem falar a língua, o façam naturalmente (sem inibição ou medo) em qualquer situação. Não é verdade. Quantas vezes nos surpreendemos em uma reunião mais formal, tendo o que dizer, querendo dizer e ao iniciarmos nossa fala percebemos que não conseguimos articular adequadamente as nossas idéias e opiniões. Assim, mesmo sabendo falar em outras situações, tendo o que falar, muitas vezes, não sabemos fazê-lo, por não ter o domínio do como fazer. Deste modo, à medida que somos expostos a inúmeras e diferentes situações e à medida que o fazemos, podemos avaliar, adequar, acertar nossa exposição às observações e comentários feitos pelos nossos ouvintes durante ou no final da apresentação de nossa fala. Assim, vamos nos familiarizando e "naturalizando" nossa fala em público (exposição oral de um tema estudado, por exemplo) demonstrando segurança e autonomia.

Pensando desta maneira, cabe ao professor planejar e propiciar situações didáticas em que os alunos aprendam usos e formas da oralidade, em diferentes variedades e registros de acordo com as diferentes intenções, suportes de textos e situações, considerando diferentes interlocutores e graus de formalidade que eles exigem. Continuo a falar, aqui, da questão do gênero do discurso.

Deste modo, os PCN propõem que a prática da oralidade ofereça o indiscutível acesso à diversidade de textos ouvidos por parte do aluno e o testemunho da utilização que se faz da oralidade em diferentes circunstâncias.

Isto não significa deixar apenas as crianças falarem, falarem como quiserem e como sabem. Significa propor atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua

para que vivenciem usos da língua oral adequados a diferentes situações comunicativas, sem preconceito ou valorização por qualquer um desses usos.

Atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas - dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda. (p.51).

Embora tenha separado as práticas de leitura, de escrita e da oralidade no interior deste texto, vimos que são práticas complementares, fortemente relacionadas que se modificam mutuamente, à medida que a escrita transforma a fala, a fala interfere na escrita, lê-se o que se escreve, escreve-se para ser lido, ouve-se o que é lido, levando-se em conta o contexto de produção dos sentidos (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção) e ainda as características dos gêneros e suportes, operando com a dimensão semântica e gramatical da língua.

A questão da participação social

Finalmente quero colocar, ainda que os PCN assumem como papel da escola formar sujeitos críticos, capazes de investigar, articular, descobrir de forma ativa os objetos do mundo – a linguagem – a que eles são expostos. Mais do que oferecer o convívio do aluno com a linguagem trata-se de oferecer-lhe o convívio com práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise lingüística, nas modalidades oral e escrita, de maneira constante e progressiva e em sua diversidade. Mais do que isso, trata-se ainda de partir das possibilidades de aprendizagem do aluno, de suas necessidades para a ampliação do seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas.

Notas:

1. Artigo publicado na revista IBEP, O ensino de Língua Portuguesa, julho de 2001.

2 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora do Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE/FE/UNICAMP).

Bibliografia

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, J. P. Le fonctionnement des diccours: un modèle psychologique et une méthode danalyse. Neuchatel-Paris, delachaux & Niestlé, 1985.

DOLZ, J. E SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. Trad. Roxane Rojo, São Paulo (memeo.), 1996.

Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.