

PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA: HÁ MUDANÇAS DE PARADIGMA NO ENSINO DE LÍNGUA ?¹

Profa. Denise Lino de Araújo*

Resumo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelos MEC, são um documento norteador do ensino, cuja finalidade é “constituir-se como referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos Estados e Municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas”. O objetivo deste trabalho é fazer uma análise do paradigma de ensino de língua materna subjacente a esse documento. Como procedimento de análise, dá-se, neste trabalho, preferência a análise comparativa de cunho interpretativista, confrontando-se as afirmativas apresentadas em várias sessões. Vale salientar que embora não assimilado pela massa de professores a que se dirige e em vários pontos criticado por especialistas, os PCN são hoje um texto em circulação nas escolas e nos cursos de formação de professores, daí a justificativa para a realização de estudos como esse que possam analisá-lo, explicá-lo, discuti-lo, revê-lo.

Palavras-chave: PCN – Paradigma – Ensino de Língua Materna.

Abstract

The “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs), edited by the Ministry of Culture and Education, are a Brazilian teaching reference document, whose main purpose is to aid curricular discussion. This study aims at making an analysis of paradigm underlying the document where it refers to the teaching strategies of mother tongue. An interpretative comparative analysis has been performed through a confrontation of the various statements presented in several sections of the document. It is important to point out that, although this document has not been understood

by the large number of teachers, the PCNs today are used in most Elementary and High Schools and in Schools of Education in Brazil, a fact that justifies a research study in which it can be examined, explained, discussed and revised.

Key words: PCN – Paradigm – Teaching strategies of mother tongue

I. INTRODUÇÃO

Ensinar a língua portuguesa no Brasil é um projeto ambicionado desde que Cabral aportou o solo brasileiro. Diz-se que a esquadra portuguesa levava entre seus tripulantes três intérpretes, mas nenhum deles conseguiu entender a fala dos índios que assistiram ao desembarque. Estabelecer contato preferencialmente ensinando-lhes como se falava português tornou-se, então, o objetivo. O bom senso nos diz que não deve ter sido o padrão gramatical da época que presidiu essa tentativa, guiada, acreditamos, por critérios pragmáticos. Aspectos históricos a parte, no que diz respeito à relação dos brasileiros com o português como língua materna um fato é certo: essa relação é mediada pela imagem de que o bom português é o dos livros, dos dicionários e das gramáticas, mais particularmente... Essas têm o status de norteadoras do ensino de língua. Assim, ainda hoje ensinar português equivale a ensinar os tópicos da teoria gramatical.

Ao longo das duas últimas décadas, com o avanço dos estudos lingüísticos no país, elaborou-se uma crítica consistente a esse tipo de procedimento e de material didático e, mais especificamente, à concepção de análise lingüística que subjaz à gramática normativa de língua portuguesa. Essa crítica, todavia, só paulatinamente vem sendo assimilada por órgãos formuladores das políticas públicas, pelos professores e pelos autores dos livros didáticos.

¹ Texto da comunicação apresentada no Congresso Internacional 500 anos de língua portuguesa no Brasil. Évora, Portugal, de 8 a 13 de Maio de 2000.

* Mestre em Lingüística Aplicada pela Unicamp. Doutoranda USP, Faculdade de Educação.

Um fato recente nesse cenário é o lançamento pelo Ministério da Educação do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), cuja finalidade é “constituir-se como referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos Estados e Municípios - e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (Brasil, 1998:04a). Para os fins deste trabalho, consultamos a versão final publicada no primeiro semestre de 1998 com o objetivo de analisar as orientações para o ensino de análise lingüística apresentadas nesse documento.

II. UM POUCO DA HISTÓRIA DOS PCN

Os PCN resultam da tentativa do MEC de dar cumprimento ao artigo 210 da Constituição, segundo o qual “serão fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum...” O Ministério assumiu essa ação a partir de uma determinação da LDB, que no seu artigo 10 inciso IV, afirma caber à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o DF e os Municípios, diretrizes que nortearão os currículos, os conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum, para os níveis de ensino - infantil a médio - (Cury, 1998:248).

Esse documento encomendado a uma comissão de professores teve a sua primeira versão publicada em 1995 e enviada a consultores e às Universidades para os necessários debates em torno de uma proposta que altera a face dos currículos elaborados na década de 80 e primeira metade da década de 90, qual seja a de que as secretarias estaduais eram responsáveis pela elaboração dos currículos aplicados nos Estados. Passada essa primeira etapa de discussão, como atesta Suassuna (1997:123), o documento foi retomado pela comissão do MEC e em 1998 lançado em edição nacional com ampla distribuição a professores da rede pública. Nessa versão, formato livro, os PCN compõem-se de um documento introdutório que se propõe a apresentar as linhas norteadoras que constituem uma proposta de reorientação curricular oferecida pelo MEC às secretarias de educação, às escolas, às instituições de formação de professores, aos institutos de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação no Brasil (Brasil, 1998:09a). Pode-se afirmar que a idéia central desse texto é a de apresentar referências gerais para o ensino nesse nível, incluindo-se aí os seus objetivos e a metodologia, a fim de que as instituições escolares definam, em função das comunidades, os seus projetos políticos pedagógicos.

Entre as várias mudanças propostas pelos PCN, esta é de grande porte: as escolas passam a ser responsáveis pelo seu projeto político pedagógico, embora, na apresentação,

como atesta a citação acima, as secretarias de educação apareçam como o primeiro interlocutor do MEC. Ao mesmo tempo que isto parece inovador e democrático não tem lastro na tradição escolar brasileira e não encontra ainda amplo respaldo na formação dos professores. De um lado, as escolas, enquanto unidades de ensino, não estão em grande parte preparadas para gestar um projeto político pedagógico e colocá-lo em prática. Por outro lado, os professores cuja formação a nível superior é geral (especializar-se em currículo é uma etapa posterior dessa formação) quase sempre não estão aptos a formalizar políticas. Sua prática caracteriza-se pela aplicação das propostas do livro didático. Todavia, é importante assinalar que experiências tal como propostas pelos PCN já são uma realidade para várias escolas públicas brasileiras, notadamente no Estado de São Paulo, em cuja capital, nos anos 1989 a 1992, a administração de inspiração comunitária e democrática incentivou e coordenou projetos dessa natureza. O relato de Saul (1998:321-28) descreve o longo processo pelo qual passaram algumas unidades de ensino para implementar com sucesso um programa desse porte, uma vez que historicamente as escolas não exercem esse papel e estão acostumadas a receber da SEC os programas e a orientação pedagógica. Modificar a mentalidade dos professores e sensibilizar a escola para aceitar esse desafio é apenas um dos problemas a ser enfrentado pelos PCN.

Além do documento introdutório, compõem ainda os PCN uma série de outros volumes, um para cada área do conhecimento abordada no ensino fundamental. Nesses volumes é que estão os parâmetros curriculares, propriamente ditos, desmembrados em objetivos, conteúdos, tratamento didático e critérios de avaliação.

Neste trabalho, nos ocupamos do volume relativo ao ensino de língua portuguesa no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, focalizando apenas o item relacionado ao ensino de análise lingüística, visto que é nesse período da escolarização que se intensifica o ensino de gramática nos ciclos do fundamental. Mesmo que não concordemos com isso, não podemos negar que é assim que funciona no cotidiano escolar brasileiro: o professor de 3º e 4º ciclos tradicionalmente ensina gramática, faz exercícios de leitura e de produção textual. Cientes dessa realidade, cumpre, em primeiro lugar, examinar como os PCN propõem a organização dos conteúdos que integram o ensino de língua materna.

III. A SEQÜÊNCIA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS PCN

Tomando como roteiro a ordem de apresentação dos conteúdos e da abordagem didática nos PCN, verificamos a

² O terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental correspondem a antiga 2ª fase do ensino fundamental e abrangem a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. O primeiro e segundo ciclos correspondem a antiga primeira fase e abrangem os 4 primeiros anos da escolarização formal, ou seja 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

adoção da seqüência: atividades de leitura, atividades de produção textual e atividades de análise lingüística. Convém destacar que quando são mencionadas as atividades de leitura e de produção são levados em consideração textos orais e escritos. Comparando-se essa seqüência com a proposta geral dos livros didáticos não há nenhuma inovação, assim como não há nenhuma justificativa para que a seqüência seja esta. Verificamos, dessa forma, a repetição de um ciclo de atividades cujo encadeamento sugere que atividades de leitura levam a atividades de escrita que, por sua vez, levam a atividades de análise lingüística, tal como se entende tradicionalmente.

No que diz respeito à seqüenciação dessas atividades, a orientação de Geraldi (1991) parece muito mais significativa e norteadora de um novo paradigma de ensino. Segundo o autor, as atividades de escrita são tanto o ponto de partida como o de chegada de todo o processo de ensino aprendizagem, “*porque é no texto que a língua - objeto de estudo - se revela na sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões*” (p.135). Ainda de acordo com essa proposta (p. 165), inicialmente as atividades de escrita são tomadas como reprodução, na interlocução com as atividades de leitura, que são as que vêm em seguida, se transformam em atividades de produção. Nesse conjunto, diz o autor, as atividades de leitura são importantes e duplamente integradas às atividades de escrita, tanto no sentido de serem o input para “*se ter o que dizer*”, quanto por favorecer ao leitor, que também é escritor, ter “*estratégias de dizer*”. Por fim, surgem as atividades de análise lingüística, entendidas (p.189) “*como conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos*”. Estas atividades são de caráter epi e metalingüístico.

Faz-se importante lembrar que Geraldi não está sozinho na construção de um novo paradigma de ensino de língua materna³. Principalmente na década de 80, outros autores discutiram crítica e originalmente o ensino de gramática. Franchi (1987) defendeu a “*necessidade de recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem*”. Afirma que na prática escolar o estudo da gramática tradicional se resume a “*exercícios gramaticais, e quase todos ao nível da metalinguagem, ou seja, resume-se a adquirir um sistema de noções e a língua representativa (na verdade uma nomenclatura) para falar de certos aspectos da linguagem*”. Para o autor “*tem razão, pois, quem rejeita a gra-*

mática, quando se perde a dimensão criadora e se esvazia o estudo gramatical de qualquer sentido pela desconexão entre seus objetivos e os objetivos de uma prática de linguagem em contexto vital”. (p.26) Possenti, inicialmente numa coletânea de textos esparsos depois reunidos num único volume (1991), defendeu a necessidade de alterar as prioridades do ensino, focalizando mais atividades de interpretação e menos análise sintática, sem, entretanto, retirá-la do currículo. Para o autor, a idéia é alterar a forma de realizá-la, torná-la mais reflexiva e não meramente uma atividade de memorização. Nessa mesma década, assistimos ainda a disseminação dos estudos sobre a fala, dos quais a publicação do primeiro volume da gramática do português falado é o marco mais significativo. Esse conjunto de estudos estabeleceu, sem dúvida, as bases para a desmitificação da falsa relação entre saber gramática e saber ler e escrever, renovando, assim, o pensamento pedagógico brasileiro.

No sentido que estamos conduzindo este trabalho, essas observações, de fato, constituem-se numa ruptura, ou segundo as palavras de Thomas Kuhn (apud, Kneller, 1980: 63-70) constituem-se em um momento revolucionário da ciência, que é, em suma, o momento em que os cientistas, no caso os lingüistas voltados para a correlação entre os estudos lingüísticos e o ensino de língua, passaram a apontar que os limites do paradigma no qual se moviam eram estreitos para dar conta dos inúmeros desdobramentos do problema da aprendizagem significativa de língua materna no sistema de escolarização.

Isto posto, compreendemos que, nesse aspecto específico, os PCN, embora cite Franchi (1987), Geraldi (1991), Possenti (1996) em sua bibliografia, permanecem vinculados ao paradigma tradicional ao propor a seqüência: atividades de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, sem justificar o porquê.

IV. ORIENTAÇÕES PARA AS ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Dando continuidade a análise dos PCN, passamos a focalizar especificamente as orientações sobre as atividades de análise lingüística. Para isso, tomamos como roteiro de análise as questões colocadas pelos PCN (p. 19) a saber: o que é análise lingüística, para que, e como ensiná-la. E mais uma questão dessas decorrentes que no documento não é problematizada: *o quê ensinar*.

A organização textual dos PCN não se utiliza de estratégias discursivas do tipo *define-se*, ou *por análise lingüística entende-se X*, ou *análise lingüística é X*. São utilizadas outras estratégias indiretas de definição, que exigem por parte do leitor muito mais acuidade. Assim, lê-se na pá-

³ As discussões sobre este paradigma remetem a obra de Paulo Freire, que já nos anos 60 postulava caminhos não só para a relação professor/aluno tidos como sujeitos ideológicos e sujeitos do processo de educação como caminhos para redefinirem conteúdos a serem ministrados, partindo-se da célebre observação de que a leitura do mundo precede a da palavra.

gina 18: “a atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos”. E lê-se na página 20: “Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional”.

Analisando-se esses dois trechos, reconhecemos que o primeiro traz uma definição de análise lingüística, todavia é mais claro o segundo quanto ao escopo dessa atividade. Por outras palavras, significa dizer que na análise lingüística não se trata de repetir a metodologia e a classificação previamente apresentada pela gramática. Além disso, reconhecemos que utilizar-se da expressão *supõe* para a definição de um conceito num manual que pretende ser uma referência para secretarias de ensino, professores e editoras é utilizar-se de uma estratégia discursiva de modalização e eximir-se da responsabilidade de apresentar uma resposta objetiva a questão focalizada.

Cumpramos aqui considerar que essa distinção entre atividades de análise lingüística e ensino de gramática, conforme apresentado na página 78, é absolutamente relevante para que se possa conduzir uma metodologia de trabalho e é coerente com a crítica sobre o ensino tradicional acima descrita, entretanto verificamos que foge ao interesse imediato dos professores, para quem a questão central ainda é: deve-se ou não ensinar gramática?

Os PCN, por sua vez, afirmam na (p.19) que esta é uma falsa questão. E propõem como questões legítimas *o quê ensinar, para que e como ensinar*. Conforme advertiu Suassuna (1991:91) desconsiderar a questão proposta pelos professores de 3º e 4º ciclos é desconhecer o seu interesse por uma resposta “definitiva” neste campo.

Na tentativa de responder as questões postas, os PCN passam a apresentar uma série de delimitações. Na primeira parte do documento, no item denominado *A reflexão sobre a linguagem* (p.18) não figura uma justificativa para a presença desse componente do ensino de língua, que corresponderia, na prática, a resposta à questão para quem ensinar análise lingüística. Nos demais itens, essa resposta também não aparece. Provavelmente é preciso inferi-la; procedimento, este, que não ajuda o professor a entender o porquê do ensino de análise lingüística. Sem uma justificativa explícita, objetiva, as ações dela decorrentes, como a seleção de conteúdos e a distinção entre procedimentos de análise e procedimentos de ensino de gramática, ficam prejudicadas. Conclui-se, então, o que é menos recomendado:

deve-se ensinar análise lingüística porque deve-se, da mesma forma como os professores ensinam tantos outros conteúdos cuja finalidade desconhecem. Na nossa opinião, a falta de uma justificativa prejudica sensivelmente a construção teórica dos PCN.

Quanto à questão *o quê ensinar*, não listada entre as três primeiras, há uma resposta na página 20. O documento afirma que “*O que deve ser ensinado não responde às imposições da organização de conteúdos da gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos*”.

A estratégia neste caso é a de tentar dar os contornos para o interlocutor (secretarias, professores, editoras, etc) intuir o conteúdo. Por outras palavras, é o mesmo que criticar a gramática tradicional para ver se o leitor consegue intuir o procedimento a ser adotado no âmbito das atividades de análise lingüística. Como já apontado a propósito de outra passagem, essa estratégia discursiva é pouco adequada para um documento que se auto-define como de referência.

De acordo com a resposta, ora em análise, o que deve ser ensinado, portanto o conteúdo, deve estar voltado para as necessidades dos alunos. Entretanto, essa é uma questão absolutamente controversa. Primeiro, porque se os conteúdos são determinados tão somente em função das necessidades dos alunos supõe-se sistemas de avaliação diversificados. Isto não ocorre na escola brasileira, ainda mais num momento em que as avaliações do Saeb⁴ – patrocinadas pelo governo federal com a finalidade de aferir por amostragem índices de aprendizagem nos diferentes Estados da Federação – tendem a se tornar universais em todos os Estados da Federação. Segundo, a controvérsia se dá também pelo fato de não existirem parâmetros claros para se saber quais são os alunos que serão tomados como referência. De acordo com François Dubet (1997:225) “*lidamos com alunos extraordinariamente diferentes em termos de performances escolares. Somos obrigados a dar aulas a um aluno teórico, um aluno médio que não existe, tendo de certa forma o sentimento de que vamos deixar um pouco de lado os maus alunos*”. Como se vê, nessa questão, o mais fácil é afirmar que os conteúdos devem ser ministrados em função dos alunos, colocar isto em prática requer outra organização do sistema de ensino.

Por outro lado, essa mesma questão recebe uma segunda resposta mais adiante no documento. Na página 29, ao tratar dos conteúdos do ensino de língua portuguesa, depois de uma exposição dos princípios são apresentados os conteúdos. A título de definição diz-se que serão selecionados os “*que se referem à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando*

⁴ Saeb – Sistema de avaliação do ensino básico, consta de provas aplicadas por órgãos ligados ao MEC para averiguar o desempenho escolar de alunos dos diversos Estados da Federação.

alguns aspectos lingüísticos que possam ampliar a competência discursiva dos sujeitos”. São então apresentados os seguintes conteúdos:

- 1) *Variação lingüística: modalidades, variedades e registros*
- 2) *Organização estrutural dos enunciados*
- 3) *Léxico e redes semânticas*
- 4) *Processos de construção do significado*
- 5) *Modos de organização dos discursos*

Diante desta lista (ampla), a resposta, antes tão ao sabor das necessidades dos alunos, não se revela tão livre assim, visto que há aspectos que merecem ser privilegiados. Mas além desses aspectos há ainda uma subcategorização, que corresponde na verdade a um rol de conteúdos, exposto da página 54 a 59. Essa lista inclui desde o “*reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto*” até a “*descrição de fenômenos lingüísticos com os quais os alunos tenham operado, através do agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas lingüísticas de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e de escrita*”, passando ainda por “*realizações de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre a forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos*”. Com base numa lista tão ampla, heterogênea, vale mais uma vez citar François Dubet (ibid. ibidem) “*o programa é feito para um aluno que não existe... para um aluno extremamente inteligente, cujos pais são pelo menos professores de filosofia e de história⁵. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. É uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente*”. Essas afirmações tornam-se ainda mais significativas quando se tem em mente que as recomendações do PCN são, primeiramente, para as escolas públicas, onde, via de regra, estão os alunos socialmente menos favorecidos e, infelizmente, e uma infra-estrutura técnica e organizacional deteriorada. Isto nos leva a concluir que os PCN são uma boa referência para uma escola de brancos (como metáfora de bem sucedido) e letrados, cujos professores seriam amplamente especializados.

Confrontando-se a primeira resposta dos PCN sobre como deve ser a seleção de conteúdos e a lista apresentada, é oportuno perguntar: “é para ensinar o que os alunos precisam aprender e mais essa lista ou simplesmente é para ensinar os tópicos que constam nesta lista? Os PCN não respondem a esta questão crucial. A ausência de resposta conduz, na prática, a constatação de que adotando os PCN os professores não saberão ao certo o que ensinar, dado o caráter extremamente flexibilizante, mas ao mesmo tempo norteador do documento.

Quanto à terceira e última questão que nos propusemos a analisar - como ensinar a análise lingüística - convém destacar que os PCN assumem, na p. 60, a estreita relação entre o que e o como ensinar. E propõem (p. 61) que “*os princípios organizadores dos conteúdos de língua portuguesa USO - REFLEXÃO - USO definem também a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO*”.

Essa afirmação, como tantas outras que estão nos PCN, à primeira vista, parece inovadora, mas quando examinada revela-se apenas uma afirmativa com grande dificuldade de orientar uma ação prática. Nesse caso, específico trata-se na verdade de um aforismo metodológico, que pode tanto esconder como revelar. Esta expressão pode descrever a atuação de qualquer professor independentemente do componente teórico que orienta a sua metodologia. Um professor que se pautar pelo ensino gramatical, por exemplo, poderá usar essas mesmas palavras para descrever o seu trabalho e afirmar que parte de uma ação - identificando um período retirado da obra de grande escritor - passa em seguida para a reflexão - quando faz análise morfosintática com os alunos - e, por fim, tudo isto se toma novamente ação, qual seja a de os alunos são capazes de analisar períodos semelhantes ao que foi tomado como exemplo, resolvendo uma lista de exercício. Diante disto, o discurso dos PCN tem servido lamentavelmente para criar clichês!

No campo das orientações metodológicas destacamos dois outros procedimentos apresentados pelos PCN. O primeiro diz respeito ao tratamento dos fatos gramaticais. Na página 78, aponta-se o “*isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral e escrita, do fato lingüístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem*”.

Ora, aqui parece que os PCN de fato alinham-se a um paradigma tradicional de ensino da língua sugerindo o isolamento dos diversos componentes da expressão oral e escrita, sem nenhuma referência ao contexto da enunciação. A forma como essa orientação metodológica está redigida não sugere em nenhum momento o processo de reflexão que envolve as atividades de caráter epi e metalingüístico, apresentadas na p. 19 desse mesmo documento, e de forma clara alinha os PCN ao paradigma tradicional, cuja reflexão sobre os fatos da língua baseia-se exatamente no isolamento e na fragmentação dos dados para análise.

O segundo procedimento que queremos comentar aparece na mesma seqüência de instruções metodológicas, na p. 79, e propõe a “*a apresentação da metalingüagem, após diversas experiências de manipulação e exploração*”.

⁵ Dubet faz referência ao programa de história usado na França. Adaptando-se a sua citação aos PCN, podemos afirmar que os pais dos alunos idealizados por esse referencial deveriam ser pelo menos professores de português e os seus professores deveriam ser linguistas.

do aspecto selecionado, o que além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados.” No nosso entendimento esta é uma orientação confusa pelo fato de sugerir que o professor use uma metalinguagem quando ao longo de todo o texto dos PCN nenhuma foi sugerida.

Ao sugerir o uso de uma metalinguagem, os PCN deixam margem para que se utilize a própria metalinguagem criticada. E isto pode ser reforçado pela justificativa de que esse procedimento dá um tratamento mais econômico para os fatos da língua e valida socialmente o conhecimento produzido. Ora, qual é a metalinguagem socialmente válida: a da gramática tradicional. Por mais que os estudos lingüísticos tenham contribuído para uma renovação do ensino ainda não gozam de um prestígio social tão amplo como a gramática tradicional. Esta sugestão, na nossa opinião, pode ser lida como uma argumento de reforço para a manutenção da metalinguagem da gramática tradicional. Perceber a diferença conceitual e metodológica que está embutida na mudança da taxonomia é, para muitos professores, uma sutileza não apreendida.

Por mais que a intenção dos PCN tenha sido a de criticar e de apontar uma outra forma de trabalho, nos parece difícil fazer essa interpretação dado os indícios deixados no próprio texto, alguns deles aqui apontados. Ao contrariar a expectativa dos próprios PCN de se alinharem a nova mentalidade de ensino de língua, esses indícios confirmam a nossa hipótese, qual seja a de que no âmbito dos PCN não há mudança de paradigma no ensino de língua.

V. CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, podemos afirmar que a dificuldade de os PCN se consolidarem como um marco significativo do paradigma reflexivo do ensino de língua se dá por três motivos principalmente. Primeiro, o fato de não assumir claramente a linha teórica - estudos sobre a enunciação - subjacente a muitas das suas orientações. Nesse sentido, discordamos de Soares (1997:115) para quem não parece ser lícito que “parâmetros curriculares que pretendem uma abrangência nacional tenham o ‘direito’ de impor a professores uma teoria como se fosse ‘a’ teoria...” Evidentemente, parâmetros curriculares não têm o direito de impor teorias, como se fossem a teoria, mas consideramos que têm a obrigação de declarar a sua opção teórica para a própria clareza do texto, para a sua coerência interna e para a sua contextualização histórica. Sem isso, os Parâmetros, como tantos outros currículos, ficam parecendo que são idéias, “boas idéias” de algumas pessoas “bem dotadas” e não o resultado dos avanços no campo da lingüística e de outras ciências afins.

O segundo motivo diz respeito ao fato de os PCN não terem estabelecido um interlocutor claro. Nesse caso, sequer seguiram as orientações gerais das teorias de leitura e de escrita, segundo as quais escreve-se para um leitor virtual e lê-se sabendo que o texto tem um leitor primeiro, virtualmente estabelecido, presente e co-autor da nossa própria leitura. A dificuldade da leitura desse documento é que ele parece ter sido escrito para lingüistas, para especialistas em programas curriculares, mas se auto-define como de referência para as secretarias de ensino, professores e editoras. É isso que parece gerar o truncamento: ter sido escrito para atingir diferentes tipos de interlocutores.

Por fim, o principal problema dos PCN está na sua gênese. Ele sofre de um conflito interno que é o de ser um documento norteador num momento em que o próprio sistema educacional, à revelia das políticas públicas generalizantes, busca a pluralidade e a diferença. Reconhecer que ao lado das políticas globais subsistem e resistem as políticas particulares, conforme atesta Salihns (1992:8-25) é um dos caminhos para que os PCN, naquilo em que são factíveis, possam ser postos em prática.

Antes disso, continuamos com a sensação de que 500 anos depois da chegada de Cabral estabelecer um currículo (ou parâmetros curriculares) para o ensino de português como língua materna ainda é tentar fazer contato!

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. (1998a) Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*/. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.
- _____. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.
- CURY, C. R. J. (1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. In.: BARRETO, Elba de S. S (Org). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 233-259p.
- DUBET, François, PERALVA, Angelina T. Sposito, Marília P. (1997). Quando o sociólogo quer ser professor. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº. 5 e 6, 222 - 231 p.
- FRANCHI, Carlos. (1987). Criatividade e gramática. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, nº. 9. Campinas, SP: IEL/Unicamp, p.5-45.
- GERALDI, João. (1991). *W. Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- KNELLER, George, F. (1980). Das conjecturas aos paradigmas. In.: *A ciência como atividade humana*. Tradução

- de Antonio José de Souza - Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 54 - 71p.
- POSSENTI, Sírio. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas. ALB/Mercado de Letras.
- SALIHNS, Marshall. (1992). Cosmologias do Capitalismo: o setor transpacífico do "sistema mundial". In.: *Religião e Sociedade* nº 16, v. 1-2, 8-25 p.
- SAUL, Ana Maria. (1998). Interdisciplinaridade na rede de ensino municipal de São Paulo. In.: SERBINO, Raquel V. et al. *Formação de Professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 321-328 p.
- SOARES, Magda. (1997). Sobre parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: algumas considerações. In.: . In.: Marcuschi, Elizabeth e Soares, E. de Lira. *Avaliação educacional e currículo. Inclusão e pluralidade*. Recife, Pe: Editora Universitária da UFPE.
- SUASSUNA, Lívia. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - ainda a busca da historicidade. In.: Marcuschi, Elizabeth e Soares, E. de Lira. *Avaliação educacional e currículo. Inclusão e pluralidade*. Recife, Pe: Editora Universitária da UFPE, 123 - 132.