

O Professor de Língua Portuguesa dos *PCN Fáceis de Entender*

Maria Cristina Guimarães Pimentel¹

Resumo: Este artigo é um excerto de nossa Dissertação, defendida em março de 2006, cuja temática motivou a comunicação apresentada no II JEL. Propõe-se a apresentar parte dos resultados de uma análise que investigou o perfil de professor atualizado nos *PCN Fáceis de Entender*, publicação da *Revista Nova Escola*, e se filia a pesquisas que aproximam linguagem e mundo do trabalho, em particular as voltadas para escritos do trabalho. A publicação em estudo inscreve-se nas práticas da reformulação e, a partir de um conjunto de operações lexicais que trazem para a publicação diferentes vozes responsáveis pela construção do perfil de professor em estudo, selecionamos alguns fragmentos que integraram nossas análises, cujos resultados apontam para a construção discursiva de um professor de Língua Portuguesa desqualificado para entender e intervir criticamente nas propostas apresentadas pelo documento do MEC, os *PCN/Língua Portuguesa*. Orientam-nos, ainda, para a carência como específica da própria formação docente, em que a qualificação aparece de forma desvinculada de outros fatores para a efetiva qualidade do ensino.

1) Introdução

Neste artigo, apresentamos um excerto do capítulo Metodologia de nossa dissertação², cuja temática integrou a comunicação apresentada no II JEL, 2005, *O professor de Língua Portuguesa dos PCN Fáceis de Entender – uma análise enunciativa*. Aqui, divulgamos parte do percurso metodológico que teve como foco identificar o perfil de professor atualizado na publicação *PCN Fáceis de Entender*, da Editora Abril. Nosso trabalho filia-se aos estudos da Análise do Discurso de base enunciativa, doravante AD, especialmente às pesquisas relacionadas à linguagem e mundo do trabalho, desenvolvidas pelos estudos lingüísticos nos últimos vinte anos³. Parte dessas pesquisas se refere aos escritos produzidos com a finalidade de nortear o trabalho do professor, tenham esses escritos como origem órgãos responsáveis pela gestão do trabalho de forma mais ampla, tenham sido elaborados de forma sistemática e/ou assistemática pelos próprios trabalhadores, para a gestão de sua atividade.

Analisar a construção discursiva de um determinado perfil de professor, numa

¹ Orientador: Prof. Décio Rocha. Esta pesquisa foi realizada no curso de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras –UERJ, através de bolsa da FAPERJ.

² A qual tem como título *A encenação da compreensão nos PCN Fáceis de Entender – uma análise enunciativa*, e foi defendida em março de 2006.

³ Em particular, citamos os grupos *Langage et Travail*, ERGAPE e APST, na França, e o grupo de pesquisa *Atelier*, no Brasil (composto por pesquisadores das universidades PUC-SP, USP, UERJ, UNIRIO, UFMT, UNISINOS, UFP).

perspectiva enunciativa, convida-nos a compreender o que significa ocupar-se do discurso e pensá-lo como um fenômeno heterogêneo. Para a AD, não somos tão racionais quanto pensamos ser, pois, sem que tenhamos consciência, nosso dizer é atravessado por outros dizeres, por nossas e outras memórias, outros posicionamentos e por múltiplos modos de construção da subjetividade que se nos impõem na Modernidade, e é isso que constitui o discurso como um fenômeno heterogêneo.

Isso levará a AD a se interessar pelo *sujeito discursivo*, que não pode dizer qualquer coisa, em qualquer lugar, na medida em que está subordinado às restrições de uma determinada situação enunciativa, que o estilhaça, levando-o a assumir múltiplas posições de sujeito no interior do discurso. Assim, a não-transparência do dizer, aquilo que escapa aos olhos do leitor comum e que inscreve o texto no discurso, constituirá as pesquisas na área. Para isso, três saberes lhe são fundamentais: a História - pois todo sujeito é interpelado pela ideologia; a Lingüística, na medida em que todo discurso é produzido a partir de uma base lingüística; a Psicanálise, que traz a noção da incompletude do sujeito, ou seja, de um sujeito que inconscientemente se dispersa no discurso. Tal noção de sujeito, naturalmente, se opõe ao sujeito racional, equilibrado e autônomo, estratégico, senhor e origem do dizer, construído na Modernidade.

Essas considerações iniciais têm por objetivo situar nosso trabalho nesse conjunto de teorias, que, como já dissemos, reúne a História, a Lingüística e a Psicanálise, trazendo os debates, as reflexões e os re-posicionamentos que inscrevem a Análise do Discurso de linha francesa nos estudos enunciativos.

2) Reformulação: um panorama repleto de detalhes

Ao ter como proposta constituir-se como um facilitador da compreensão dos *PCN-MEC, Língua Portuguesa* (1998), os *PCN Fáceis de Entender* inscrevem-se no gênero de divulgação científica, que, por sua vez, integra as práticas discursivas de reformulação, a exemplo de outros gêneros.

A reformulação caracteriza-se pela “transformação” de um texto original em um texto segundo. Para Fuchs (1994), essa prática discursiva apresenta duas funções: explicativa e imitativa. Integram os gêneros da reformulação explicativa todos aqueles destinados a um público alvo quando haja a necessidade de transposição de conhecimentos técnicos ou científicos, quais sejam, a tradução, a divulgação científica (*lato sensu*), textos didáticos, o resumo técnico, peças publicitárias. Esse tipo de reformulação pressupõe um tradutor-intérprete, cujo movimento de interpretação fica explícito no fio do discurso. Ao interpretar e

fazer escolhas, um locutor é irremediavelmente chamado a modificar para explicar. Já o público leitor é convidado a se identificar com uma imagem de estabilidade, na medida em que a reformulação explicativa incide sobre o conteúdo, exercendo sobre ele um trabalho de monosssemização⁴. Nos gêneros de Divulgação Científica, o público leitor deve se identificar com o quadro “de um homem aberto, curioso pelas ciências, inteligente e ainda consciente da distância que o separa dos especialistas.” (Authier-Revuz, 1998:114). De acordo com o gênero, esse ir e vir entre uma língua e outra, esse distanciamento que se impõe como impossibilidade de cópia, pode ser mais ou menos explícito.

Já a reformulação imitativa pressupõe um não distanciamento do texto fonte, uma reprodução da forma do texto original. É esse não-distanciamento que inscreve, na cena enunciativa, um co-enunciador deliberadamente interpelado pela cópia. Incluem-se nesse tipo de reformulação o pastiche, o resumo escolar, a paródia, entre outros.

Diante do que expusemos até aqui sobre a reformulação, e já sob a influência do quadro teórico da Análise do Discurso, um universo de questões abriu-se diante de nós, sendo que, para este artigo, selecionamos as seguintes: I – o fato de a publicação fazer circular o pressuposto de que o documento original é difícil de entender; II - o apagamento do lugar destinado ao texto fonte e do lugar destinado ao locutor-intérprete, no fio do discurso, implicando um não-distanciamento entre o texto original e o público-leitor, ou seja, um trabalho de reformulação retoricamente implícito, um dar-se a ler como se fosse o mesmo. Procurando melhor “escutar” esse material, especialmente os dois movimentos discursivos característicos da publicação que se nos apresentavam, identificamos que os *PCN Fáceis de Entender, Língua Portuguesa*, organizam-se em tópicos e se apresentam numa estrutura parecida com a dos *PCN-MEC, Língua Portuguesa*:

| TÓPICOS |
|---|
| Apresentação Geral/ Definição |
| Apresentação dos objetivos da área |
| Adolescência |
| Língua Falada |
| Língua escrita – leitura |
| Língua escrita – produção |
| Prática de análise lingüística/refacção |

Seguindo o mesmo projeto gráfico da *Revista Nova Escola*, o co-enunciador dos *PCN Fáceis de Entender* é, ainda, interpelado por um quadro “feliz e colorido”⁵, no interior do qual

⁴ “A monosssemização tem o objetivo de ‘levar o leitor para uma única e possível interpretação’ (...). Sua finalidade é levar o leitor à univocidade.” (Ferreira, 2002: 40)

⁵ - Integrou o Anexo 1, da Dissertação.

aparecem imagens de alunos tranqüilos e sorridentes, sempre ao lado de professores igualmente felizes, além de *slogans* e títulos de forte apelo semântico e visual.

Em meio à paginação colorida, com imagens de felicidade, cooperação e harmonia, insere-se uma diversidade significativa de olhos⁶ que acompanham os temas em discussão, em toda a extensão da publicação. Entendemos que esses olhos são gêneros diferenciados, por meio dos quais é tratada boa parte dos conceitos, referenciais teóricos e práticas pedagógicas do documento original. São eles: a) *Dicas* com sugestões de atividades práticas, a maioria introduzida por modalizadores⁷: *Uma boa forma de treinar textos orais (...)* (PCN *Fáceis de Entender*, 2000: 6)”, entre outros exemplos que visam atuar diretamente sobre seu co-enunciador: *peça a seus alunos; organize um júri popular; permita que o aluno também selecione sua leitura etc.*; b) *Relatos de experiências*, em discurso indireto, sobre experiências bem sucedidas, pelos quais, vez ou outra, ouve-se a voz do autor da experiência, em discurso direto, marcados por aspas; c) *Perguntas* “feitas por professores” em que sua “voz” apresenta-se através do discurso direto e, em cujas respostas aparece(m) voz(es) de especialista(s), embora nem as perguntas nem as respostas venham assinadas. São esses gêneros movimentos que, ao lado de outros, cumprem a função de encenar o “dar voz ao professor” ou “falar na linguagem do professor”, professor cuja imagem se inscreva na publicação.

Amparados em Bakhtin (2003), consideramos as dicas, relatos de experiências e perguntas e respostas como gêneros simples do oral apropriados pela publicação. Esse processo de apropriação faz com que os referidos gêneros passem a figurar nela como gêneros secundários. Para ele, o jogo de perguntas e respostas nada mais é do que a

“simulação convencional da comunicação verbal e dos gêneros primários do discurso. É um jogo característico dos gêneros retóricos (que incluem certos modos de vulgarização científica); aliás, todos os gêneros secundários (nas artes e nas ciências) incorporam diversamente os gêneros primários do discurso na construção do enunciado, assim como a relação existente entre estes (os quais se transformam, em maior ou menor grau, devido à ausência de uma alternância dos sujeitos falantes)” (Bakhtin, 2003:295).

Entendemos que a discussão feita pelo autor para perguntas e respostas abrange, em nosso caso, as dicas e relatos. Quanto às dicas, recorremos a Houaiss (2001), encontrando a seguinte definição de *dica*: “*B. Infrm. Informação ou indicação boa, plá, pala.*” (Houaiss,

⁶ Eis a definição pertinente de *olho* que consta de Houaiss, 2001: 2058: “9. *Jorn – intertítulo ou pequeno trecho destacado da matéria*”.

⁷ Para Maingueneau, “*todo enunciado possui marcas de modalidade (...) [que indicam] a atitude do enunciador face ao que diz, ou a relação que o enunciador estabelece com o co-enunciador por meio de seu ato de enunciação.*” (Maingueneau, 2004: 107)

2001:1034). No caso dos relatos, embora a ação de relatar possa se dar no âmbito do oral e do escrito, observamos aí a mesma encenação em que se busca uma cumplicidade com o professor. Assim, tanto as dicas quanto os relatos nos orientavam para o fato de que, em geral, o trabalhador fala sobre o seu trabalho, ou seja, produz falas sobre o trabalho⁸. Parece-nos, então, que os dois gêneros integravam um movimento discursivo de apropriação da linguagem como fator de explicitação do trabalho do professor, na visão da publicação.

Percebemos, assim, que nossos impasses e perguntas também iam sendo resolvidos quando confrontávamos os dois enunciados, ou seja, os *PCN Fáceis de entender, Língua Portuguesa*, doravante DS (Discurso Segundo) e os *PCN-MEC, Língua Portuguesa*, doravante Discurso Fonte (DF), o que nos permitiu decidir sobre a constituição inicial do *corpus*. Assim, ele foi delimitado seguindo a estrutura por tópicos de discussão apresentada pela publicação. De acordo com cada um deles, buscávamos a temática correspondente no documento do MEC, selecionando e delimitando trechos de um e de outro, nos quais observávamos as transformações ocorridas. Esse processo foi particularmente rico, porque ia ao encontro do que afirmam Peytard e Moirand (1992) em relação à construção do sentido nos textos de divulgação científica, que depende da diferença que se marca nos estágios de um discurso sujeito à alteração. O movimento da diferença sinaliza o trabalho do sentido; faz emergir as alterações e variações.

Peytard e Moirand (1992) discutem a reformulação como um panorama repleto de detalhes que rompem o espaço visual e que não podem escapar aos olhos do analista porque estão cheios de significação virtual. Um desses detalhes, as *fissuras anagramaticais* são alterações que se dão no significante e, por mínimas que sejam, devem ser consideradas porque implicam alteração no sentido. Fuchs (1994) também afirma que o enunciado do texto original é, às vezes mais, às vezes menos, selecionado pelo locutor-intérprete do texto segundo e que qualquer alteração, inclusive no significante, indica alteração do sentido.

Observamos a partir dessas leituras, que as alterações do léxico eram expressivas e corroboravam os trechos inicialmente separados, intertextualmente, por suas temáticas.

⁸ A Linguística Aplicada tem tido desdobramentos recentes frente a demandas sociais, especialmente àquelas que se referem à contribuição das teorias enunciativas para a abordagem do mundo do trabalho. Assim, “*A relação trabalho/linguagem [de acordo com a proposta de Grant Johnson & Caplan (1979)] configura-se em três modalidades: a “linguagem sobre o trabalho”, a “linguagem no trabalho” e a “linguagem como trabalho”*. (Nouroudine, 2002: 17). A complexidade que envolve trabalho e linguagem impede que tais modalidades sejam dissociadas. Constituem-se como um método inicial de observação que dirige a pesquisa para uma ou outra modalidade. Os discursos sobre o trabalho podem ser produzidos pelo protagonista ou pelo pesquisador. Uma situação “*na qual os protagonistas falam do trabalho e se expressam a respeito de sua atividade: aquela na qual saberes são transmitidos de uns aos outros em um coletivo de trabalho (no seio de uma equipe, de um serviço, de uma empresa etc.), ou em relações pessoais (na família, entre amigos etc.)*.” (Nouroudine, 2002:26).

Iniciamos uma análise piloto em que, no confronto entre DS e DF, abriu-se a possibilidade de mapear os momentos em que essas reformulações ocorriam, explicitamente, no nível do enunciado. Animados com esse caminho, realizamos a análise dos seguintes fragmentos:

Fragmento 1 – Visão de educação I

(DS) [Os PCN] **foram criados pelo MEC** em 1998 para ajudar o professor a ampliar o horizonte de seus alunos, preparando-os para um mundo competitivo. **Com tantas mudanças tecnológicas** (está aí o computador como símbolo maior) e novos assuntos sendo debatidos pela sociedade, como Ecologia, Direitos do Cidadão (...) **que o currículo tradicional ficou defasado.**

(DF) [os PCN] **foram elaborados**, procurando de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que **progressos científicos e avanços tecnológicos** definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. **Tal demanda impõe uma revisão dos currículos**, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Neste fragmento, a expressão *foram criados pelo MEC* (DS) reformula *foram elaborados*. Por outro lado, todo trecho negrito em DS reformula *progressos científicos e tecnológicos* em DF. O enunciado *que o currículo tradicional ficou defasado* (DS) reformula *Tal demanda impõe uma revisão dos currículos* (DF). Essas alterações são as entradas lingüísticas, portanto, que pareciam nos garantir que os trechos tratavam da mesma temática e permitiam estabelecer o debate adequado a nossos objetivos de pesquisa, ou seja, que imagem de professor e de trabalho do professor está aderida à publicação, quando o verbo *elaborado* é alterado para *criados*.

Fragmento 2 – Objetivos dos PCN

(DS) NADA É OBRIGATÓRIO: atenção! **Os PCN são orientações** gerais de trabalho e **só funcionam quando as sugestões que apresentam são adaptadas pelo professor à realidade dos alunos.** (...) Acreditamos que os parâmetros vão ajudar a fazer o planejamento escolar (...)"

APRESENTAÇÃO: (DF) [os PCN] **nascem da necessidade de se construir uma referência curricular** nacional para o ensino fundamental **que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais** nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula.

Adotando o mesmo procedimento no fragmento 2, ou seja, que perfil de professor e de trabalho do professor pode-se apreender, quando o enunciado *Os PCN são orientações gerais de trabalho* (DS) reformula *Os PCN nascem da necessidade de se construir uma referência curricular* (DF), ou quando *só funcionam quando as sugestões que apresentam são adaptadas pelo professor à realidade dos alunos* (DS) reformula *que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais* (DF).

A análise piloto, que teve início com dois fragmentos, estendeu-se aos demais, mostrando-nos que as alterações do léxico constituíam-se como chave de entrada que nos permitia delimitar, com mais segurança, o contorno final de nosso *corpus*. O resultado desse

percurso levou-nos a demarcar o *corpus* num total de 14 fragmentos, distribuídos em duas partes. A primeira, *Apresentação*, e a segunda, *Visão de ensino da língua*, quando a publicação dialoga mais especificamente com o professor de Língua Portuguesa.

Como a marca lingüística que nos permitiu entrar nos trechos demarcados são as mais diversas alterações no léxico, os trechos em confronto, de cada fragmento, colocavam-nos questões diferenciadas, levando-nos também a procedimentos diferenciados de análise, que nos permitiam observar detalhes em que pequenas transformações assumiam relevância na construção desse perfil de professor. Assim sendo, tais alterações, no 1º fragmento, por exemplo, levaram-nos a uma consulta ao dicionário para compreender que imagem de co-enunciador se explicita em DS, quando altera *Os PCN foram elaborados* (DF) para *Os PCN foram criados*. (DS). Nos fragmentos 6 – *Gêneros para leitura e produção textual/língua falada* e 14 – *Ortografia*, tratava-se de um procedimento interdiscursivo, ou seja, a que formação discursiva se filia um léxico que, ao discutir a língua, recorre ao enunciado *cacoetes de linguagem* ou quando discute ortografia, traz para a enunciação expressões como *caça às bruxas, armados de blocos de anotações*.

Tomemos por fim, o fragmento 14 como exemplo do conjunto de procedimentos ao qual nos referimos. Ele integra um Relato de Experiências, gênero diferenciado no interior da publicação, cujo tema abordado é o ensino de ortografia. Assim, enquanto o léxico, em DS, remete-nos ao período histórico da Inquisição, como *caça às bruxas, armados de blocos de anotações, os alunos saíram para as ruas*, relata-se uma experiência pontuada de preconceitos que caracterizam as práticas tradicionais do ensino de ortografia, como exemplifica o enunciado “*depois da coleta, a classe analisou os erros mais comuns, as categorias profissionais que cometeram as barbaridades (...)*”.

Fragmento 14 – Ortografia

(DS) Abra os olhos. Você vai achar um erro

As bruxas, nesse caso, são os erros de português que estão por aí, espalhados pela cidade (...) Armados de blocos de anotação e câmeras fotográficas, os alunos da 6ª. Série (...) saíram para as ruas e documentaram uma montanha de erros em placas, faixas, panfletos e anúncios. **Depois da coleta, a classe analisou os erros mais comuns, as categorias profissionais que cometeram as barbaridades.**

(DF) Ortografia

A ortografia ainda vem sendo tratada [...] por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia (...). Entretanto, é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico e das convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfosintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente da modalidade escrita.

Dessa “nova postura de ensino”, em “oposição” às tradicionais “que valorizavam o erro”, emerge um professor que se opõe às escolhas teóricas que orientam o documento

oficial”⁹. Até porque o léxico que nos remete à inquisição fala a um professor que se opõe à não correção do erro, mas que, neste item, assume uma postura extrema, a de caçador dos “erros de português”.

Diríamos, portanto, que do enunciado em questão (DS) emerge um posicionamento do trabalho com ortografia que se opõe ao posicionamento de DF, de onde emerge, por sua vez, um outro perfil de professor e com o qual se estabelece um diálogo sobre a possibilidade de

desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico e das convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente da modalidade escrita.

3) O lugar do professor e do trabalho do professor nos *PCN Fáceis de Entender*

Como dissemos na Introdução deste artigo, a publicação em estudo faz parte de um conjunto de escritos que falam sobre o trabalho do professor, em nosso caso, do professor de Língua Portuguesa. Embora as condições deste gênero tenham nos levado a selecionar apenas os fragmentos 1, 2 e 14, apresentaremos, de forma abrangente, as conclusões das análises realizadas em nossa Dissertação, a fim de possamos concluir o presente artigo estabelecendo um diálogo com os 14 fragmentos analisados e que integraram o capítulo Metodologia de nossa Dissertação (Pimentel, 2006: 61-81).

Em vista disso, o primeiro aspecto que mereceu nossa atenção diz respeito à imagem construída do trabalho do professor, pois, como se pôde observar no fragmento 1 (além dos fragmentos 5 e 7), aparece em DS um perfil de profissional restrito ao aluno e à sala de aula, como se o professor estivesse isolado da sociedade, da história e do mundo.

Esse professor com o qual dialogam os *PCN Fáceis de Entender* constrói-se a partir de uma visão racionalista do trabalho, na qual a aplicabilidade da estratégia está em correspondência direta com o resultado. No caso da docência, esse resultado refere-se diretamente à eficácia e o sucesso da aprendizagem. Assim, a complexidade do trabalho que envolve o esforço mental feito pelo professor e que interfere na decisão a ser tomada para cada momento, cada aluno ou classe e que, inclusive, exclui outras decisões, não encontra eco na publicação. Em outras palavras, o trabalho do professor, enquanto uma *unidade de*

⁹ Na maioria dos fragmentos selecionados, observamos posicionamentos conflitantes sobre o ensino da língua materna entre os *PCN Fáceis de Entender/ Língua Portuguesa* e os *PCN MEC/ Língua Portuguesa*.

observação ou *atividade*¹⁰, não é considerado.

O segundo aspecto que atravessa os fragmentos analisados e colabora para a construção do perfil de professor contido nos *PCN Fáceis de Entender* é o apagamento, no fio do discurso, do diálogo entre o texto fonte e o texto segundo. Esse apagamento ocorre com a ausência, mesmo que aparente, de um locutor intérprete que teria a função de transitar entre as duas línguas, como é comum nas reformulações explicativas, especialmente no gênero divulgação científica analisado por Authier-Revuz (1998). Conseqüentemente, apaga-se também a posição enunciativa que DF ocuparia em DS, caso esse maquinário entre um discurso e outro fosse explícito.

A publicação afirma que “*Os professores têm um papel fundamental na construção do Brasil dos nossos sonhos*”, que “*Investe na qualificação e valorização deles*” ou que “*Bom professor, Brasil melhor*”. No entanto, o lugar reservado ao professor é de desqualificação frente à ciência. Retomando o gênero divulgação científica à luz do estudo realizado por Authier-Revuz (1998), esse gênero, quando explicita o maquinário das idas e vindas de um locutor-intérprete responsável por garantir a comunicação entre co-enunciador e ciência, ao mesmo tempo em que valoriza seu co-enunciador - ávido pelos conhecimentos científicos - valoriza a ciência, a qual goza de *status* privilegiado nesse tipo de texto. Claro está que o modo tradicional de fazer ciência (conferir CALLON 2004) nem está em questão e é, assim, corroborado pelo próprio gênero. Pontuamos, inclusive, o momento em que público e ciência se encontram nessa situação de enunciação, mesmo que valorizados por uma encenação da comunicação que já traz em si a sua própria degradação.

Ao contrário, os *PCN Fáceis de Entender* caracterizam-se pelo apagamento, no fio do discurso, da posição enunciativa que pertence(ria) aos *PCN-MEC, Língua Portuguesa*, e sua desqualificação, pois, conforme divulgam, a partir de um pressuposto, o documento original é difícil de entender. Constrói-se, então, o diálogo com um professor que deve ser mantido a distância do discurso fonte.

Na conjuntura em que se inscrevem os *PCN Fáceis de Entender*, a qualificação do professor assume centralidade para a educação pública, mas essa centralidade ocorre num momento em que se busca a diminuição da presença estatal no setor e o aumento dos mecanismos de avaliação. Em outras palavras, os problemas da educação ficam resumidos a

¹⁰ Para a Ergonomia e Psicologia do Trabalho, “*A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito.*” (Machado, 2004: 39)

uma questão de eficiência em que o professor é visto como o principal responsável pelos resultados escolares (Follari, 2002: 151). Podemos dizer, a partir daí, que esse professor com o qual dialoga a publicação goza de um prestígio profissional dúbio e relativo. Na verdade, constrói-se, discursivamente, um semi-profissional (Follari, 2002: 156).

Entendemos, então, que o apagamento, no fio do discurso, do locutor-intérprete e do lugar enunciativo dos *PCN-MEC* dialoga com uma visão depreciada da docência, em que sua carência é vista como específica da própria formação; que dicotomiza teoria e prática e colabora para a desvalorização do saberes contidos no documento oficial (Follari, 2002: 156). Essas características reforçam o aspecto discursivo visto anteriormente, o de que o trabalho docente esteja restrito à aplicabilidade de uma série de “dicas” que prometem ser “um sucesso de audiência”.

O terceiro e último aspecto discursivo responsável pela construção desse perfil de professor carente e de formação deficiente é, por sua vez, um desdobramento do segundo. Considerando, de um lado, que a publicação se propõe a resumir, em linguagem simples, as principais propostas do documento oficial e, de outro lado, considerando que os professores contidos nos *PCN Fáceis de Entender* são, discursivamente, convidados a ignorar a posição enunciativa do documento original, somos levados a concordar com Foucault (2004), quando afirma que cabe ao analista descrever as asperezas de uma formação discursiva, na medida em que elas não se apresentam como transparências ou unidade do pensamento, são “*um espaço de dissensões múltiplas*”; “*um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos*” (Foucault, 2004: 175). Assim, a confrontação entre DS e DF em boa parte dos fragmentos relativos ao segundo tópico *Visão de Ensino de Língua Materna*, quando o DS oblitera os conceitos e discussões contidos em DF (fragmentos 3, 4 e 6), quando dirige o professor para conclusões categóricas sem maiores reflexões ou alusão a referenciais teóricos contidos no texto fonte (fragmentos 5, 6, 7, 8 e 9, 11), quando se opõe a conceitos, quando seleciona o léxico, quando discute língua falada, ortografia (fragmentos 8, 9, 10, 13 e 14) ou quando oferece ao professor um lugar desqualificado (fragmento 13), encaminha-nos para a contradição, como lei de existência do discurso e para a difração da posição de sujeito que, no interior de uma mesma formação, pode assumir várias posições de sujeito.

Embora cada aspecto assuma maior ou menor relevância a cada análise, os três aspectos discursivos apontados — quais sejam, a imagem do trabalho do professor aderida à publicação, em primeiro lugar; o apagamento no fio do discurso do lugar do Discurso Fonte e do tradutor intérprete, em segundo; e, em terceiro lugar, o diálogo com formações discursivas que se opõem à formação discursiva do Discurso Fonte e que atravessa a publicação — estão

presentes em todos os fragmentos. Tais características levam-nos ao encontro do *princípio da sistematicidade* discutido por Peytard e Moirand (1992), quando os autores chamam atenção para o fato de que não há variante aleatória, porque o sentido depende da diferença que se marca nos estágios de um discurso sujeito às alterações. E, com efeito, essas variantes apresentam um valor que se estabiliza dentro de suas relações com as outras do conjunto e precisam ser identificadas pelo analista.

Bibliografia

- AUTHIER-REVUZ, J. A encenação da comunicação no discurso de vulgarização científica. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. De Pfeiffer, C. R. e outros. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1998.
- _____. 2004. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: Authier-Revuz, J. *Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CALLON, M. Por uma nova abordagem da ciência, da inovação e do mercado. O papel das redes sócio-técnicas. In: PARENTE, André (Org.). *Tramas da rede: Novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Rio de Janeiro: Sulina, 2004.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: PUC-SP, 4 ed.; Cortez, 2003.
- FAÏTA, D. Análise de práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P. & FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e Trabalho.. Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.
- FARIA, G. G. G. *A revista Nova Escola: Um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000)*, Estado e Política Educacional – GT 05 - FE/UFG
- FERREIRA, A. C. *Vulgarização científica e imagens discursivas do professor em manuais de livros didáticos de Inglês*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Letras-UERJ, 2002.
- FOLLARI, R. A. Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente.

- Pró-Posições*, vol. 13, n. 1 (37) – jan/abr. 2002, p. 150-162.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FUCHS, C. *Paraphrase et énonciation*. Ophrys, 1994.
- HILSDORF, W.L.S. *História da educação brasileira: leituras*. SP: Pioneira Thonson Learning, 2003.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MACHADO, A.R. (Org.) Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDURS, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- MIRANDA, L. L. Subjetividade: A (des) construção de um conceito. In SOUZA, S. J. (Org.) *Subjetividade em questão*. RJ: 7 Letras, 2000.
- NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, M. C.; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PCN Fáceis de entender*. Fundação Victor Civita: São Paulo: Editora Abril, 2001.
- PEYTARD E MOIRAND, J. e S. *Discours et enseignement du français – Les lieux d’une rencontre*. Vanves: Hachette F.L.E. , 1992.
- PIMENTEL, M. C. G. *A encenação da compreensão nos PCN Fáceis de Entender*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Letras/UERJ, 2006.
- ROCHA, D. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de Lingüística. In: AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua Portuguesa em debate – Conhecimento e Ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SANTA´ANNA, V. L. A. *O Trabalho em notícias sobre o Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade*. São Paulo: EDUC, 2004.