

CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: A RELEVÂNCIA DA NOÇÃO DE “INSCRIÇÃO SOCIAL”

Fernanda MUSSALIM
Universidade Federal de Uberlândia
fmussalim@netsite.com.br

Maura Alves de Freitas ROCHA
Universidade Federal de Uberlândia
maura@triang.com.br

Resumo: Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma distinção relevante entre currículo e programa escolar. Segundo os autores, o programa escolar centra-se sobre a matéria a ensinar e é organizado segundo a estrutura interna dos conteúdos, enquanto, no currículo, os conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias; tais conteúdos são sempre colocados em relação com os objetivos de aprendizagem e com outros componentes do ensino. Neste texto, assumiremos como noção norteadora de nossa abordagem essa noção de currículo, a fim de refletirmos sobre um dos componentes curriculares, a saber, a progressão, compreendida como a organização temporal do ensino. Tomando os gêneros de discurso como objeto de ensino, buscaremos demonstrar que um caminho possível para se organizar a progressão curricular é o agrupamento (e não a sequencialização) de gêneros em função da esfera de atividade social, o que implica considerar o processo de interação social. Dessa perspectiva, “onde”, “como” e “por que” somos convocados como enunciadores e co-enunciadores de discursos (ou, quais são as condições de produção dos discursos, como se dá o processo de inscrição social dos sujeitos) passam a ser questões cruciais a serem consideradas na organização do currículo de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso; currículo; progressão.

1. A que viemos

Neste texto, pretendemos discutir a problemática do ensino de leitura e produção de textos na escola, abordando, mais especificamente, aspectos da construção do currículo escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs) de Língua Portuguesa assumem como conceito fundante de sua proposta a noção de *gênero do discurso* de Bakhtin, noção que implica uma abordagem de texto radicalmente inscrita no espaço social. Entretanto, em função do processo de didatização característico da prática escolar, nem sempre o espaço social tem sido efetivamente considerado nas práticas de leitura e escrita propostas pela escola – não raras vezes, nesse contexto, a compreensão do que seja trabalhar com textos se reduz a abordar aspectos de estruturação textual, de argumentação e de narratividade, sem levar em conta, por exemplo, pontos cruciais como as instâncias de circulação dos textos, os sujeitos que se colocam (ou podem se colocar) como enunciadores e co-enunciadores de determinados textos e, sobretudo, sem considerar a historicidade das relações sociais que instauram as práticas discursivas em questão. Nesse sentido, o que pretendemos sustentar é que falta, muitas vezes, nas propostas e no trabalho de leitura e escrita em contexto escolar, uma noção de “inscrição social” que possibilite levar às últimas conseqüências o pressuposto de que ler e escrever são atividades de produção de sentidos. O currículo de Língua Portuguesa, se

efetivamente pensado nessa perspectiva, sofre uma alteração substancial que pode, a nosso ver, contribuir para a formação de sujeitos sociais mais esclarecidos.

Em nosso percurso, iniciaremos apresentando o conceito de gênero do discurso proposto por Mikhail Bakhtin (1953/2003); em seguida, apresentaremos uma distinção considerada por Dolz e Schneuwly (1996/2004) entre currículo e programa escolar, a fim de dar visibilidade a um dos elementos que constituem o currículo, a saber, a progressão; e, por fim, apontaremos caminhos de como pensar a organização e a progressão curricular a partir da noção de “inscrição social”.

2. Conceituando gênero do discurso

Bakhtin, em *Os gêneros do discurso*, afirma que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. O enunciado – ato singular, irrepetível, concretamente situado, que emerge de uma atitude ativamente responsiva, isto é, de uma atitude valorativa em relação a um determinado estado-de-coisas – reflete as condições específicas e as finalidades do campo que lhe possibilitou o surgimento, não somente por seu conteúdo temático, mas também pelo estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua construção composicional. Em outras palavras, há um vínculo orgânico entre o enunciado e as condições específicas e finalidades dos campos de atividade humana, de modo que cada campo elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados de gêneros do discurso.

Na perspectiva bakhtiniana (2003, p. 268), os “enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Novos recursos linguísticos só passam a integrar o sistema da língua após percorrerem um complexo caminho de experimentação e elaboração no interior dos gêneros discursivos. Para Bakhtin, a produção de linguagem não se dá apenas por meio da atualização de um código gramatical, mas à medida em que moldamos o nosso dizer às formas de um gênero no interior de um campo de atividade. Assim, uma compreensão mais adequada da história da linguagem só pode se dar a partir do estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva, do mesmo modo que uma melhor caracterização da história da sociedade implica que voltemos o olhar para a história da produção da linguagem, para as atividades de linguagem, para as rotinas discursivas, ou seja, para os gêneros do discurso que essa mesma sociedade tornou e torna possíveis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) assumem a noção de gênero do discurso como base e ponto de partida de sua proposta. Sendo assim, assumem uma concepção de texto e de língua que se estruturam, se organizam em função das condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, de cada esfera de atividades.

A partir desse direcionamento dado pelos PCNs, a questão central que elegemos como tópico deste texto é: como conceber a organização de um currículo de Língua Portuguesa – mais especificamente no que se refere ao ensino de leitura e escrita? Para responder a essa questão é necessário, antes, definir e caracterizar a noção de currículo que assumiremos como base desta reflexão.

3. A noção de currículo

Dolz e Schneuwly (2004: p. 42-43), no texto “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)”, apresentam uma distinção entre currículo e programa escolar:

(...) o *programa escolar* supõe uma centração mais exclusiva sobre a matéria a ensinar e é recortado segundo a estrutura interna dos conteúdos, no *currículo*, esses mesmos conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias. Além disso, os conteúdos são sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino.

Citando Coll¹, os autores explicitam quais são as principais funções de um currículo: i) descrever e explicitar o projeto educativo (o que inclui propostas e planos de ação), considerando as finalidades da educação e as expectativas da sociedade; ii) fornecer instrumentos que orientem as práticas dos docentes, levando em consideração as condições em que tais práticas são realizadas; iii) considerar os diferentes níveis de ensino e disponibilizar informações sobre os objetivos para cada um deles e sobre as práticas de linguagem a serem abordadas; iv) analisar as condições de exequibilidade da proposta, evitando uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as situações de ensino; v) propor uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão de quais deverão ser as principais aprendizagens.

Dolz e Schneuwly (2004) ainda esclarecem a respeito da progressão, um dos componentes constitutivos do currículo. A progressão, isto é, a organização temporal do ensino, é, na avaliação dos autores, um problema complexo, que precisa ser considerado, ao menos, a partir de três focos, a saber: i) como dividir os objetivos gerais entre os diversos níveis ou ciclos de ensino; ii) como definir a seriação temporal dos objetivos e das competências implicadas nas práticas de linguagem em cada nível ou ciclo; iii) como definir, no trabalho em sala de aula, a sequência de atividades, a decomposição de tarefas a serem realizadas e as etapas a serem seguidas para se aproximar de um fim.

A partir dessa noção de currículo, iremos, a seguir, discutir aspectos que julgamos relevantes para a organização do currículo de Língua Portuguesa. O intuito não é definir um currículo ou discutir, em todos os níveis, aspectos de sua organização, mas problematizar um modo corriqueiro de se pensar a progressão curricular, que acaba por deixar em segundo plano o aspecto eminentemente social da noção de gênero do discurso proposta por Bakhtin.

4. Em pauta a problemática da progressão no Currículo de Língua Portuguesa

Um dos cuidados que tem que se ter ao pensar a progressão num currículo de Língua Portuguesa é que as competências linguísticas, textuais e discursivas adquiridas não são efeito da somatória ou sequencialização linear de habilidades trabalhadas – das menos complexas para as mais complexas.

Não é raro, por exemplo, encontrar, no contexto escolar, práticas que se alicerçam sobre o pressuposto de que a competência narrativa é menos complexa que a argumentativa e, por esse motivo, nos primeiros ciclos do ensino fundamental, trabalha-se de maneira muito privilegiada com textos do tipo narrativo, deixando para os ciclos posteriores uma maior ênfase no trabalho com textos do tipo argumentativo. Há nisso um equívoco, considerando que há textos do tipo narrativo (infantis, inclusive) que pressupõem competências finíssimas dos leitores, enquanto há textos argumentativos em que os argumentos são tão explicitados e justificados que até leitores muito pouco proficientes conseguem compreendê-los.

Na mesma linha de raciocínio, em relação à sequencialização entre textos do tipo argumentativo, também não basta considerar o número de argumentos, se há ou não hierarquização entre eles, a presença ou não de justificativas e contra argumentação, para

¹ COLL, C. *Psicología y curriculum*. Barcelona, Papeles de Pedagogia, Paidós, 1992.

definir a complexidade do texto ou das habilidades necessárias para sua compreensão. O mesmo se pode dizer a respeito de textos do tipo narrativo: não basta verificar se há um ou mais núcleos narrativos, se o narrador se caracteriza como onisciente ou não, se há muito ou pouco discurso direto, se a estruturação da trama é linear ou não. Tais aspectos interferem e podem ser considerados na seleção dos textos e na organização da progressão curricular, mas não são suficientes – e nem os essenciais –, se a questão é organizar a sequencialização do ensino para formar leitores/escritores proficientes.

É necessário, então, pensar em outros critérios adequados a partir dos quais se pode definir a progressão curricular. A título de investigação, consideraremos alguns.

As modalidades oral e escrita são, algumas vezes, tomadas como critérios de sequencialização. Entretanto, como vários estudos já demonstraram, não há uma relação inequívoca entre gêneros orais e menor grau de complexidade das mediações sociais que um texto pressupõe, de um lado, e gêneros escritos e maior grau de complexidade das mediações sociais que um texto pressupõe, de outro. O número e a complexidade das representações sociais que se tem que fazer ao ler ou escrever um texto é, sem dúvida, um critério importante a ser considerado, mas não é suficiente e nem deve ser associado a textos orais ou escritos.

Do mesmo modo, considerar esse critério – o do número e da complexidade das representações sociais que se tem que fazer ao ler ou escrever um texto – associado às esferas de atividade humana (a esfera publicitária, a literária, a política, por exemplo), não é, a nosso ver, um caminho produtivo para se pensar a progressão curricular. Se esse fosse, os alunos apenas poderiam ler textos literários no ensino médio, porque um texto literário, seja ele qual for, exige do leitor que ele perceba não apenas de que maneira se dão as relações entre autor/leitor, mas entre o autor e a própria obra; entre o autor e o campo literário em determinadas conjunturas históricas; entre literatura e sociedade, sem falar nas representações que o leitor tem que construir em relação ao que ocorre na trama ficcional. Literatura, então, não seria para crianças. Nem política, nem publicidade! Mas cotidianamente elas se deparam com esses tipos de textos, porque eles circulam na sociedade. Por que, então, teriam que estar fora da escola, em seus ciclos iniciais?

Parece-nos, pois, que o componente da progressão, centrado, fundamentalmente, na idéia de desenvolvimento de competências e habilidades, das menos complexas às mais complexas, traz inquietações. Uma resposta produtiva a essas inquietações, a nosso ver, é colocar no centro da problemática da progressão curricular a noção de “inscrição social”.

Uma das funções do currículo, como já apontado, é pensar as condições de exequibilidade das práticas que propõe. Se consideramos que ler e escrever são práticas sociais, um ponto central a ser considerado no ensino de leitura e escrita é a construção de condições que dê possibilidades aos alunos de se inscreverem enquanto sujeitos dessas práticas. Mas o que significa isso?

Quando interagimos socialmente, temos, de um modo geral, uma noção razoável de que tipos de gêneros estamos autorizados a produzir. Por exemplo, não vamos a uma igreja enquanto fiéis e começamos a fazer homilias às pessoas à nossa volta. Não vamos a um programa de televisão, enquanto cidadãos comuns, e proferimos discursos políticos para angariar votos, a não ser que sejamos candidatos a cargo político ou representantes de algum partido. Sabemos em que condições podemos nos inscrever como enunciadores em determinadas instâncias. Entretanto, somos, a todo momento, interpelados como interlocutores desses discursos. Quando um político se dirige a nós, pelos meios de comunicação, somos “convocados” a participar dessa interação na condição de eleitores. Numa igreja, durante uma homília, somos interpelados como “leigos a serem convertidos”.

Essa questão coloca em cena um problema que não pode ser ignorado no trabalho escolar e na organização do currículo: qual a produtividade, por exemplo, de se pedir aos alunos que escrevam uma homília ou um discurso político como candidato a prefeito ou

vereador? O que faria mais sentido para eles, enquanto sujeitos sociais? Produzir textos como esses ou analisar um ou vários textos desses gêneros de discurso? Não se trata de dizer o que pode ou não ser feito em sala de aula. Trata-se apenas de refletir sobre a consideração de alguns critérios que podem ser bem produtivos quando a questão é leitura e escrita em contexto escolar. Escrever discursos políticos ou homilias religiosas, para ficarmos no exemplo, não vai fazer com que os alunos efetivamente se inscrevam enquanto sujeitos sociais por meio da prática da escrita. Uma atividade como esta pode ficar mais para o lado de uma atividade escolar, que de uma prática social. Diferentemente, produzir uma análise, uma reflexão a respeito de um ou vários discursos políticos, de uma ou mais homilias permite que o aluno efetivamente se inscreva como sujeito social, co-enunciador que é (enquanto cidadão que participa dessa instância de enunciação) de tais gêneros de discurso.

Toda essa discussão traz à tona uma outra questão, que não pode se desconsiderada: é fundamental que a escola construa para o aluno um conceito adequado de texto. É muito comum ouvir educadores reclamarem da “desarticulação dos textos dos alunos”. Na maior parte das vezes, isso decorre do que os alunos compreendem que seja um texto: juntar partes menores para construir um todo maior. Entretanto, o texto necessariamente implica um processo de interação social e, assim sendo, questões como onde, como e por que somos convocados como enunciadore e co-enunciadore dos discursos parece-nos ser um ponto crucial a ser considerado no ensino de leitura e escrita. É a isto que estamos nos referindo como critério de “inscrição social”, o que, em outras palavras, significa dizer que, no ensino de leitura e escrita, as condições de produção dos discursos têm que ser efetivamente consideradas.

A título de ilustração: na leitura de uma peça publicitária, é muito importante compreender as condições em que um gênero como esse é produzido e é posto a circular na sociedade. É importante entender: o que é uma sociedade de consumo e qual a relação entre esse tipo de sociedade e o surgimento de uma esfera de atividade social específica – a publicitária – que possibilitou o surgimento de gêneros de discurso como o outdoor, o panfleto, a propaganda televisiva, a publicada em revista etc.; quais as funções dessa esfera na manutenção do funcionamento das sociedades de consumo; como o publicitário transforma bens de consumo em valores – que tipos de instrumentos estão ao seu alcance para que ele faça isso (pesquisas mercadológicas, estatísticas, conhecimentos de sociologia e psicologia etc.); como os cidadãos são interpelados como sujeitos consumidores; como circula o discurso publicitário. Todas essas questões são centrais para se ler uma peça publicitária. Isto porque a presença de recursos verbais e não verbais; a organização textual, considerando a seleção lexical, a estruturação sintática e o desenvolvimento temático e tópico do texto; a presença ou não do slogan; o design gráfico da página (no caso de propaganda publicada em revista); a presença de estereótipos e clichês; tudo isso decorre das condições de produção desse tipo de discurso. Na verdade, a própria definição de gênero do discurso de Bakhtin, assumida como referencial central nos PCNs, sustenta este tipo de encaminhamento com o trabalho de textos no contexto escolar:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Em relação, especificamente, à questão da organização do currículo, se a proposta é trabalhar efetivamente a partir as condições de produção dos discursos, um caminho possível para se organizar o projeto de progressão curricular pode ser o agrupamento (e não a sequencialização, partindo de textos supostamente menos complexos para textos mais complexos) de gêneros em função da esfera de atividade social. Entre outras coisas, isso permitiria considerar, de forma mais historicizada, os modos de inscrição dos sujeitos em esferas específicas e as regras interacionais próprias dessa esfera; permitiria delinear melhor em que práticas discursivas dessas esferas os sujeitos se inscrevem como enunciadore e/ou como co-enunciadore, bem como compreender melhor como e a título de que eles são interpeladore. Em outras palavras, tomar a noção de “inscrição social” como critério de organização da progressão curricular significa considerar, acima de tudo, leitores e escritores como cidadãos que se inscrevem socialmente por meio de práticas verbais, inclusive em situações de educação formal, como é o caso do contexto escolar.

Outras questões, também importantes no processo de ensino de leitura e escrita, como a estruturação textual (a organização temática e tópica dos textos); o desenvolvimento de competências argumentativas, narrativas, expositivas etc.; os problemas específicos da modalidade escrita de texto (no caso dos ciclos iniciais do ensino fundamental, ainda tem que se considerar questões específicas ao processo de alfabetização); e as questões propriamente linguísticas; tudo isso deverá ser considerado na organização e progressão curricular, mas como subcritérios, não como o ponto de partida. Ao menos se quisermos efetivamente assumir que ler e escrever são atividades de produção de sentidos e não meras atividades escolares.

5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- DOLZ, Joaquim, SCHENEWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J., SCHENEWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.