

A leitura e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Leonor Scliar-Cabral*

Resumo: Apresentamos os pareceres encomendados pela SEF/MEC relativos aos PCNs para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e sobre área da língua portuguesa, ressaltando aspectos relativos aos processos receptivos, em particular, aos da leitura. Assinalam-se os avanços do documento geral, com o destaque conferido às tecnologias da comunicação, particularmente da informática e aos temas transversais. Ainda falta uma especificação melhor dos critérios adotados para a obtenção de dados sobre o analfabetismo. Em relação ao documento específico sobre a língua portuguesa, observa-se a falta de um embasamento psicolinguístico, o que compromete a proposta curricular sobre leitura.

Palavras-chave: PCNs; língua portuguesa; leitura

Abstract: A review asked by the Secretary of Basic Education belonging to the Ministry of Education and Sports (SEF/MEC) about the General National Curriculum Parameters and those specific to Portuguese language, directed to the 5th up to 8th grades is presented, emphasizing some aspects relative to comprehension processes, particularly those involved in reading. Some improvements of the general document are signaled in the field of computing science and cross cultural topics. The criteria employed to obtain data about illiteracy still lacks better clarification. The document relative to the Portuguese language lacks a more solid psycholinguistic background, which impairs the proposed curriculum for teaching reading.

Key words: brazilian curriculum parameters; portuguese language; reading

Os dois pareceres a seguir foram emitidos por solicitação da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério de Educação e do Desporto (1997). Julgo oportuna sua divulgação, com algumas adaptações decorrentes do público ao qual se destina, uma vez que permitem uma reflexão crítica e conseqüente recalibração na aplicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), particularmente no que se

* Professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/CNPq.

refere à leitura, objeto deste número temático. No decorrer do artigo, tecerei comentários e farei remissão aos documentos de 1997 e 1998, respectivamente. O negrito se refere aos meus acréscimos sugeridos ao texto de 1997.

1. A conjuntura atual e a necessidade de fortalecimento da educação básica

1.1 Educação e cidadania

1.1.1 Uma questão mundial

De um modo geral, considero correta a fundamentação para justificar o papel da educação para o equacionamento dos “múltiplos desafios que as sociedades contemporâneas enfrentam”. No entanto, reitero a importância de aprofundar algumas contradições da pós-modernidade que conduzem, em conseqüência, a sugerir algumas inclusões nas propostas arroladas à p.7, nos itens “necessidades urgentes para a educação” e “exigências para a educação às portas do séc. XXI” e mesmo a um exame crítico da própria estrutura dos currículos apresentados.

1.1.1.1 Fragmentação dos universos de conhecimentos vs globalização

Não se confunda o acesso *on-line* a qualquer informação, em qualquer ponto do planeta ensejado pela Internet, pela televisão e outros meios de comunicação de massa, com a capacidade do indivíduo de processá-la de modo que resulte em conhecimento estruturado nos seus universos (esquemas) já dominados pela memória de mundo e/ou enciclopédica. Na realidade, por um lado, o surto vertiginoso da ciência e da tecnologia e, por outro, o volume disparatado de informações disponíveis originaram o surgimento de verdadeiros guetos de universos de conhecimentos, impermeáveis ao processamento de quem não domina o seu léxico e respectivas redes semânticas especializados. Não basta hoje o domínio do vocabulário básico de uma língua natural: cada área, subárea ou disciplina desenvolveu sistemas de referência por demais complexos e especializados, cuja massa de sentidos esmaga as significações de que o receptor dispõe, rompendo o equilíbrio entre a informação nova e a velha, condição sem a qual o processamento não se completa.

1.1.1.2 Crescimento científico e tecnológico geométrico vs marginalização

Acresce que o crescimento científico e tecnológico é geométrico, aumentando o fosso que separa os blocos dos países desenvolvidos dos subdesenvolvidos e em desenvolvimento e, numa mesma área geográfi-

ca, as classes socio-economicamente privilegiadas das marginalizadas. Resulta que a instituição escola, incluindo o magistério, os currículos e o material pedagógico estão defasados para enfrentar tal conflito: os professores, porque foram preparados apenas para ensinar conteúdos que se tornam rapidamente obsoletos; a estrutura dos currículos, porque ainda continua incluindo as mesmas áreas obrigatórias e estas, os mesmos conteúdos a serem ensinados e o material pedagógico, porque se adapta servilmente a tais currículos.

Há, na atual proposta, um esforço salutar em tentar contornar este problema de difícil solução quando explicita dentre os quatro pilares que sustentam o processo educativo, a exigência de **aprender a conhecer**, mas ressaltamos que é necessária, paralelamente, uma reeducação do próprio magistério neste sentido. Em decorrência, os currículos devem ser permeados por uma filosofia educacional que privilegie o desenvolvimento da capacidade de raciocinar e de fazer as escolhas corretas (o verdadeiro exercício da liberdade), com o domínio das linguagens que veiculam os conhecimentos básicos.

1.1.1.3 Massa redundante de informações vs reflexão possível

A massa redundante, holística e transitória de informações veiculada pela TV, impede sua representação mental de forma estruturada e lógica.

1.1.1.4 Acréscimos

Sugerimos, pois, os seguintes acréscimos (em negrito) ao item 3 de “necessidade urgente para a educação”, formulado à p. 7: “forneça aos alunos bases culturais que lhes permitam decodificar e **compreender**, na medida do possível, as transformações em curso, e operar uma triagem na massa das informações a fim de melhor interpretá-las; para isso é preciso associar as ações educativas **ao domínio das linguagens e de um maior número de esquemas de conhecimento em complexidade crescente**”; (na expressão **linguagens**, estão incluídas todas aquelas criadas pelas novas tecnologias);

Na “identificação de quatro pilares de sustentação do processo educativo”, sugerimos as seguintes alterações: **APRENDER A CONHECER** – “o que pressupõe **saber selecionar, acessar e integrar os elementos para** uma cultura geral suficientemente extensa e **básica para** trabalhar em profundidade alguns **universos**.” (verifiquei, com satisfação, que minhas sugestões foram acolhidas na redação definitiva dos *Parâmetros curriculares nacionais*, vide 1998, p. 17); **APRENDER A**

FAZER – “... para enfrentar diferentes situações de forma criativa, retroalimentando-se com a experiência;” APRENDER A VIVER COM OS OUTROS – “...preparar-se para gerir conflitos, fortalecendo a sua identidade e respeitando a dos outros.” (novamente, minha sugestão foi acolhida, 1998, p. 17).

1.1.2 Uma questão brasileira

Embora elucidativos, pairam as seguintes dúvidas sobre os dados: quais as técnicas para a aferição sobre o número de analfabetos no Brasil, adotadas pelo IBGE –MEC/INEP/SEEC? Qual o parâmetro para julgar um indivíduo alfabetizado?

As indagações giram em torno de quais técnicas foram utilizadas para aferir o número de analfabetos na população de 15 anos ou mais. Tratava-se de preencher uma quadrícula conforme a resposta do entrevistado à pergunta: “Sabe ler e escrever?”, foi aplicado algum teste ou se tomou em consideração algum parâmetro que pode variar desde o adotado ainda hoje pela UNESCO de compreender e redigir uma frase simples até o critério de escolaridade (9 anos de escolaridade mínima para o censo de 1980 do *United States Office of Education* nos Estados Unidos)? De qualquer forma, os dados quantitativos, sem tais elucidações, não nos revelam se foram obtidos avanços significativos para enfrentar os múltiplos desafios que a sociedade contemporânea coloca.

1.2 Ensino fundamental

1.2.1 Uma prioridade e 1.2.2 A escola de oito anos que temos

Estou de acordo com as reflexões explicitadas nestes itens. Cumpre, porém, alertar para o fato de que os fatores principais responsáveis por um dos dois grandes problemas apontados, o da massa de excluídos do processo educacional, não estão na escola em si mesma, mas na estrutura socio-econômica brasileira. É preciso ter bem claros os limites impostos às possibilidades de atuação do sistema educacional para reverter tal quadro, definindo responsabilidades. Ao outro grande problema apontado, o da evasão e da repetência, com todas suas seqüelas, já cabe uma grande responsabilidade à escola, tendo-se em vista, com a proposta dos PCNs, contribuir para sua solução. O “esquecimento precoce dos assuntos estudados” (p.25) se deve à ausência da integração estruturada dos mesmos a esquemas prévios de conhecimento e a sua não reativação contínua e funcional. Verifiquei que, na versão definitiva, a afirmação entre aspas foi eliminada. A relação entre repetência/evasão e despreparo do magistério

fica patente na afirmação contida à p. 27, sobre a maior incidência de professores leigos na região Nordeste. Voltamos a insistir em que não basta alterar os PCNs do ensino fundamental: é preciso modificar substancialmente os currículos dos cursos de formação do magistério que a ele se destina, de modo que ele aprenda a aprender. Não se concebe nestes cursos a ausência de áreas como a psicolingüística e sociolingüística, que se ocupam de aquisição e processamento da língua oral e escrita e da variação. Finalmente, um cochilo à p.21, quando os redatores, ao se referirem ao gargalo que ocorre na 5ª série, o situam como “transição do primeiro para o segundo ciclo”, e não do segundo para o terceiro (cochilo corrigido na versão definitiva).

2. Parâmetros Curriculares Nacionais

Deter-nos-emos em comentar os itens 5 e 11, uma vez que nada temos a acrescentar aos demais.

2.1 Objetivos do Ensino Fundamental

Às ps. 45/6, do item 5, embora o jovem já se aproxime biopsicologicamente do adulto, ainda se observa, o que foi constatado no documento relativo ao primeiro e segundo ciclos, um adultocentrismo que se manifesta em propor como objetivos do ensino fundamental os que se configurariam como mais adequados aos do segundo grau e superior, forçando a queima de etapas de desenvolvimento psicológico.

Temos alterações a sugerir aos subitens oito e dez (não numerados pelos autores, p.46) e o acréscimo de mais um item 11:

8. “**dominar** as diferentes linguagens (verbal, matemática, **musical**, gráfica, plástica e corporal) como meio para **compreender**, produzir e **transmitir**, suas idéias e **emoções** e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo às suas diferentes **necessidades comunicativas, expressivas e estéticas** e às intenções e situações **diversificadas de seus interlocutores.**” Sugeriram-se tais modificações levando em conta as diferenças entre competência de recepção e de produção e as várias funções das linguagens. Não se concebe que tenha se omitido a **linguagem musical** do elenco! Os autores da redação definitiva acolheram este meu último acréscimo (1998, p.55), contudo, por desconhecerem as diferenças de processamento entre recepção e produção, não deram a devida ênfase à necessidade de educar o aluno para também compreender as diferentes linguagens. Por outro lado, ainda presos ao modelo original de Bühler (1950) das três funções da linguagem, não contem-

plaram a diferença entre a função expressiva e a estética, conforme os modelos mais desenvolvidos de Martinet (1964:6-7) e de Jakobson (1969:118-162). Um desenvolvimento extenso desta diferença se encontra em Scliar-Cabral (1973, caps. 16 e 17). A não distinção entre a função expressiva e a estética tem profunda repercussão sobre as práticas pedagógicas, uma vez que existe uma diferença fundamental entre os meios utilizados para a expressão das emoções (inatos, universais e biopsicologicamente programados) e as diferentes linguagens estéticas culturalmente acumuladas e transmitidas socialmente, inclusive pela escola.

10. “questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando e **comparando informações** e procedimentos e verificando sua adequação;

11. “**desenvolver a capacidade de defesa contra as ameaças de dominação ideológica e/ou das drogas e/ou do consumismo.**”

(A inclusão deste item tem em vista principalmente os efeitos dos meios de comunicação de massa no que tange à apologia da violência, dos mitos nefastos, de seitas e fanatismos, dos chamados instrumentos de auto-ajuda e das organizações de multinível). Infelizmente minha sugestão não foi acolhida.

2.2 Diferentes componentes para a constituição de uma referência curricular (na versão definitiva, este tópico passou a se denominar “A constituição de uma referência curricular, 1998, p.71). Sugerimos as seguintes alterações: no subitem “Conteúdos” (p.63), acrescentar: “que lhes permitam produzir bens culturais **individuais** e sociais...”. A versão definitiva não consignou a proposta de inclusão de “**individuais**”, ignorando a diferença entre cultura individual e social. À p. 64, 3º §, há uma contradição lógica, uma vez que “símbolos, idéias, imagens” são “representações mentais que permitem organizar a realidade”. (Na *Versão preliminar*, ao invés de “são”, constava “e”). Sugerimos alterar para: “operar com imagens, **conceitos, signos e esquemas mentais** que permitem **representar** a realidade”. Minha sugestão foi basicamente aceita (1998, p. 75, penúltimo §), porém os autores não acolheram a inclusão da expressão “**esquemas mentais**”, conceito seminal da psicologia cognitiva. À mesma p., *in fine*, o ex. 2 não é exemplo e a explicação é tautológica. Sugestão acolhida. À p. 65, no penúltimo parágrafo, deve-se especificar que o exemplo se refere a “uma pesquisa **bibliográfica**”. A crítica que os

autores fazem a seguir é procedente, pois os professores do ensino fundamental e mesmo do 2º grau tendem a considerar como única pesquisa possível a bibliográfica e esta, em geral, se resume à cópia pura e simples. A mesma inserção deve ser feita na seqüência “para produzir um texto de pesquisa **bibliográfica**”. A seguir, aconselhamos a seguinte redação: “Dependendo do **tipo de pesquisa**, é possível orientá-lo, **se for de campo**, para fazer entrevistas...”. Os autores acolheram somente a primeira inserção de “**bibliográfica**” (1998, 76, último §). À p. 66, a enumeração que aparece no período “A consideração...entre outros.” não apresenta ordenação lógica. Sugerimos alterá-la para: **documentação, organização, comparação dos dados, argumentação construída, verificação e revisão do texto escrito entre outros**. Sugestão integralmente aceita (1998, p.77, 2º §). À p. 67, 4º §, 2ª linha, é melhor modificar para “literatura regional brasileira **na área da Língua Portuguesa**”. Sugestão aceita (1998, p.78, 3º §).

3. Dos PCNs ao Projeto Educativo da Escola – 3.1 O Projeto Educativo: concretização dos PCNs na Escola

Ao final do § à p.72, que inicia com “Ao elaborar seu projeto educativo, a escola...incorpora a auto-avaliação ao seu trabalho” acrescente-se: **em função de suas responsabilidades para com a comunidade onde atua.**” Sugestão acolhida, com pequenas alterações. Ficou (1998, p. 86, 3º §): “em função do conhecimento da comunidade em que atua e de sua responsabilidade para com ela.” No § à p. 72, *in fine*, que se inicia com “O trabalho da equipe com objetivos claros...”, inserir na p. seguinte: “**reduz a improvisação e o arbítrio das imposições de cima para baixo** e as condutas estereotipadas...). Sugestão integralmente acolhida (1998, p. 86, 5º §). No primeiro subitem à p. 73, que começa com “Repensar o papel e a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade, seus valores, levando em conta suas características, anseios, necessidades” inserir “**e motivações da clientela alvo e da comunidade...**”. Sugestão aceita, com a substituição de “**da clientela**” por “**dos alunos**” (1998, p. 87, 1º §). No 3º subitem, à mesma p., *in fine*, dar a seguinte redação: “Repensar a sistemática de planejamento, definindo metas a serem atingidas **em cronogramas exequíveis**, fazendo com que as propostas tenham continuidade, prevendo recursos necessários, utilizando de forma plena, **funcional e sem desperdícios** os recursos disponíveis...”. Acréscimos integralmente aceitos (1998, p.88, 2º §).

3.2 Pontos comuns de trabalho da comunidade escolar –

3.2.1 Autonomia

Enfatize-se, em adendo ao 1º § da p.76, que “A autonomia refere-se à capacidade de **saber fazer escolhas e de posicionar-se...**”. Exulte com a acolhida a esta minha proposição (1998, p. 89, último §). Reside aí o conceito do exercício da liberdade.

3.3 Organização do trabalho escolar

3.3.1 Organização do tempo e do espaço

Ao examinarem a gestão do tempo (p.81 *in fine*), é importante assinalar que a falta de articulação entre os professores das diferentes disciplinas acarreta a superposição das avaliações e provas no mesmo período, o que cria tensões entre os alunos, prejudicando a aprendizagem. No último § deste subitem (p. 82), é importante acrescentar à exploração dos “espaços existentes fora da sala de aula”, **a necessidade de ensinar aos alunos a orientação dos grandes espaços (por meio de bússolas e outros instrumentos), a leitura das representações destes mesmos espaços (mapas e roteiros), bem como sua produção.** Infelizmente esta minha sugestão não foi acolhida, ressaltando uma das lacunas nos currículos do ensino fundamental.

4. Os alunos do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental

Ponto alto dos PCNs é, sem dúvida, a exposição desta quarta parte. Pouco teremos a sugerir, a não ser o aprofundamento da questão da violência, como consequência da mobilidade social do interior para as áreas urbanas e as ameaças constantes veiculadas pelos meios de comunicação de massas, no seu apelo à violência e ao consumismo. Acredito que ao invés de se usar o eufemismo das doenças sexualmente transmissíveis se deva falar mais francamente sobre AIDS e outros temas tabus como a gravidez de adolescentes e o abuso sexual (inclusive familiar e até mesmo na escola). Outro tema que necessita ser abordado na 4ª Parte é o papel dos mitos.

5. Tecnologias da Comunicação

Conforme já foi reiterado, um grande ganho destes PCNs é o realce conferido às tecnologias da Comunicação. Sugerimos, no entanto, quanto ao enfoque, deslocar o eixo de tecnologia para **linguagens**, uma vez que a importância da tecnologia da comunicação na educação não reside em ser sobretudo um instrumento para veiculação da informação, mas sim em se consubstanciar como novas formas de ordenação da experiência,

com seus múltiplos reflexos, particularmente na cognição humana e na atuação do homem sobre o meio e sobre si mesmo (reflexão integralmente incorporada (1998, p.135, último §). Ainda não se têm estudos conclusivos sobre os efeitos a longo prazo que a internalização e processamento das novas linguagens exercem sobre a matriz cognitiva. No entanto, algumas questões polêmicas merecem aprofundamento:

1 – incompatibilidade entre as linguagens holísticas com redundância de sinais (linguagem televisiva) e a sua representação estruturada, seqüencial, lógica e econômica na memória permanente, a não ser que sejam transcodificadas para a linguagem verbal;

2 – impossibilidade de um debruçar-se reflexivo e remissivo sobre linguagens que se caracterizam pela transitoriedade na transmissão do sinal, portanto, diminuição da capacidade de julgamento crítico sobre tais informações e incompatibilidade para com o pensar filosófico e científico;

3 – utilização da comunicação de massas (inclusive *video-games*) como instrumento de poder ideológico a serviço do consumismo e da exacerbação da violência;

4 – em virtude da compartimentalização das especializações, textos impermeáveis (particularmente *Manuais*) à compreensão de leigos;

5 – um possível aumento da misantropia (ainda não suficientemente estudado), com a tendência cada vez maior de uma relação homem/computador, onde a virtualidade não apresenta riscos de rejeição e fracassos como nas relações face-a-face.

Sem embargo, a revolução tecnológica, particularmente a da informática, trouxe ganhos analisados na 5ª Parte, que precisam ser incorporados pelo sistema educacional brasileiro.

6. Conclusões

Do exame do documento em epígrafe, concluímos terem ocorrido consideráveis progressos em relação ao relativo ao primeiro e segundo ciclos, dentre os quais destacaríamos: a) as reflexões da 4ª Parte do documento, “Os alunos do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental”; b) a inclusão da 5ª Parte, “O uso das Tecnologias da Comunicação” nos Temas Transversais, com destaque à informática, que praticamente havia sido esquecida no primeiro documento e c) valorizar não só a aprendizagem como também o ensino. São fornecidos, igualmente, dados quantitativos sobre a situação referente ao universo aos quais se destinam estes PCNs, o que permite ao analista cotejar a proposta com informações

recentes, embora haja restrições relativas à não explicitação dos critérios utilizados em sua obtenção.

Houve também um cuidado maior em respeitar a fase de desenvolvimento biopsicológico e social do adolescente e jovem, procurando entendê-los e adequar-lhes os PCNs, ainda que se encontrem resquícios de adultocentrismo. Na caracterização dos principais problemas com os quais se defronta a sociedade contemporânea e que acabam afetando o sistema de valores, não foi dada ênfase à questão demográfica, com o deslocamento desordenado das populações interiorâneas para os centros urbanos e sua conseqüência mais grave, o aumento da violência. Este último tema é tratado esporadicamente, mais no que diz respeito à que é praticada entre os próprios jovens e não como deveria sê-lo, como manifestação diuturna da sociedade em geral, particularmente através dos meios de comunicação de massa. É preciso tratar com maior transparência a questão da AIDS, da gravidez em adolescentes e do abuso sexual.

Mesmo que se tenha dado prioridade ao eixo aprender a aprender, não foi enfatizado que deve abranger a reestruturação do pessoal envolvido com a educação e a reformulação dos currículos para formação do magistério. O enfoque conferido às tecnologias de comunicação deve ser mais centrado no domínio das linguagens e não apenas na tecnologia, tendo como pressuposto o da língua escrita verbal, de modo que resulte num posicionamento crítico por parte do usuário, que permita a reflexão frente às ameaças crescentes da pós-modernidade: o aumento da violência, dos fanatismos, da onipotência da auto-ajuda e do consumismo (organizações de multinível), veiculados, inclusive, pelos mitos contemporâneos.

Recomendaríamos, ainda, que o texto fosse enxugado, pois há muitas repetições, como blocos inteiros que provavelmente foram recortados e colados (vide, por ex., às ps. 147/8 “O uso da tecnologia...tecnologias na escola”, cópia do que se encontra às ps. 60/1, no item 10). A necessidade de um texto coeso, onde as referências possam ser corretamente recuperadas me fez redigir um anexo assinalando onde ocorreram violações.

Ainda resta aprofundar o equacionamento do problema da fragmentação dos conhecimentos decorrente do surto vertiginoso da ciência e da tecnologia e suas especializações e complexidades crescentes.

PCNs 3o e 4o ciclos – ensino fundamental. área: língua portuguesa

1. O ensino da área no terceiro e quarto ciclos

Da exposição dos autores e da bibliografia indicada, conclui-se que o referencial teórico que os baliza provém, em quase sua totalidade, da lingüística textual e da análise do discurso de procedência francesa. Por outro lado, se observa uma tendência em priorizar endogenicamente uma instituição brasileira, a UNICAMP, como fonte do saber sobre o ensino da língua portuguesa no 3º e 4º ciclos. Se, por um lado, tal referencial favorece um deslocamento salutar do ensino da língua portuguesa para o texto e o discurso como unidades, ao invés dos tradicionais níveis consignados na Nomenclatura Gramatical Brasileira (fonética/fonologia – morfologia – sintaxe, vide p.10), tal enfoque ainda é parcial.

Embora afirmem em vários passos a inter-relação entre linguagem e participação social (por ex., ps. 21, 31), concretamente, não se verifica nem nos objetivos, nem nos conteúdos, nem nas orientações didáticas e nos critérios de avaliação uma articulação com os principais dilemas com os quais se defronta a pós-modernidade, muitos dos quais foram apresentados como temas transversais (aos quais os autores se referem superficialmente à p. 27) na proposta geral dos PCNs. A nosso ver, o dilema **fragmentação dos universos de conhecimentos vs globalização** deve ser a mola mestra da filosofia de ensino da língua portuguesa, uma vez que a forma para minimizá-lo é a ampliação e aprofundamento dos universos de conhecimento e sua interação, através do **desenvolvimento do léxico** (incluído na proposta definitiva dos *PCNs, língua portuguesa* (1998, p.40 e ps.83-85) e de suas respectivas redes semânticas e seguramente tal objetivo não se alcança comparando os componentes mórficos de famílias de derivação! (p. 64 da versão provisória). Deve ser objetivo central de aprendizagem na área de língua portuguesa ensinar ao aluno como selecionar na massa de informações que o bombardeiam quais as pertinentes (este desiderato é tratado sem destaque na proposta) para a consolidação de conhecimentos básicos, integrando-os numa cosmovisão humanística e quais os necessários para o aprofundamento das especializações. Por outro lado, também não foi dado realce à necessidade de desenvolver as defesas dos jovens contra as ameaças tais como o aumento da violência, da propagação da AIDS, da gravidez entre as adolescentes, do abuso sexual, do consumismo, das seitas e fanatismos. O desen-

volvimento da capacidade crítica dos jovens é abordado de uma forma genérica e é dado realce (justo) apenas à vigilância contra os preconceitos de qualquer tipo.

Em se tratando dos parâmetros para o currículo em língua portuguesa no contexto do ensino-aprendizagem dos alunos do 3º e 4º ciclos, não se concebe que os autores não possuam conhecimentos mais sólidos de teorias psicolinguísticas sobre aquisição da linguagem e, particularmente, sobre processamento da fala e da escrita. Embasar uma proposta sobre ensino-aprendizagem da língua portuguesa fundamentalmente em teorias que tratam do produto e das condições de produção deste produto, sem complementá-las com teorias sobre como o conhecimento deste produto é adquirido e aprendido e como este produto é processado, conduz senão a erros, pelo menos a lacunas que a comprometem, dentre as quais, a alteração da ordem lógica e a priorizações inadequadas nas propostas sobre os processos de recepção e de produção tanto dos textos orais quanto escritos, que pontuaremos em detalhes no decorrer deste parecer.

No desenvolvimento das capacidades metalingüísticas, necessárias para a fase de planejamento e de monitoração da produção oral e escrita, é mencionado à p. 61 que os alunos devem se socorrer, como um dos subsídios, de gramáticas. Causa espécie que, numa bibliografia tão extensa para assessorar os envolvidos no ensino de língua portuguesa do 3º e 4º graus, os autores desprezem a contribuição de estudiosos como J. Mattoso Câmara Jr. (apenas citado uma vez na versão provisória e contemplado com mais uma obra na versão definitiva), de Celso Cunha, de Evanildo Bechara, dos colegas portugueses liderados por Maria Helena Mira Mateus e de todo um grupo de pesquisadores que têm se debruçado sobre os dados do Projeto NURC, para não falar da extensa produção de muitos centros que se dedicam à lingüística aplicada ao ensino do português (na bibliografia da versão definitiva do *PCNs, língua portuguesa*, os autores procuraram sanar em parte tal lacuna).

Além destas considerações relativas aos referenciais teóricos, sugerimos as seguintes alterações específicas. Como a redação do texto definitivo foi bastante alterada, muitas das idéias sugeridas aparecem diluídas ao longo do novo texto, com outra configuração: p. 4, 1º §, linhas 4 e 5: “as contribuições dos estudos interdisciplinares como os da psicolinguística (sobre aquisição, desenvolvimento, aprendizagem, **processamento dos textos orais e escritos** e problemas da linguagem”). A enumeração foi cortada

no texto definitivo. *Ib.*, *in fine*, “...problemas de linguagem) e da sociolinguística (sobre a interação de fatores lingüísticos e sociais na caracterização das diferentes modalidades de fala e escrita e de suas variedades e registros”. p.9, item 1.4, 3º §: ao considerar que o único “objeto do ensino e, portanto de aprendizagem são os conhecimentos lingüísticos e discursivos com os quais o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”, os autores deixam de lado outras práticas e fins dos conhecimentos lingüísticos, em particular, os cognitivos. Os conhecimentos lingüísticos também são suporte para a representação mental, para ampliação e aprofundamento dos universos de conhecimento do mundo e enciclopédico e são essenciais para a formalização interna do raciocínio. Seu exercício não ocorre somente na prática social, mas na privacidade do indivíduo, quando procura equacionar seus dilemas, ou quando se debruça sobre os textos para ordenar, refletir e posteriormente internalizar as macro-estruturas. Os autores acolheram na versão definitiva (*PCNs língua portuguesa*”, p.20, 4º §) a idéia da “dimensão da atividade da linguagem que conserva um vínculo muito estreito com o pensamento”, porém persistem na concepção de que seu exercício somente ocorre na prática social.

Em virtude da ausência de um embasamento psicolinguístico, o fecho do item 1.4 (ps.9 e 10) ficou lacunoso. Sugerimos complementá-lo com: “como suas características específicas, **adequando tais situações às motivações, necessidades e condições de aprendizagem do aluno.**” Não foi acolhida tal sugestão: voltamos a reafirmar a falta de conhecimentos mais sólidos dos autores sobre a aquisição e aprendizagem da linguagem oral e escrita e seus respectivos processamentos.

No item 1.4.2 (ps.13/4) os argumentos que definem competência lingüística e estilística, e a conseqüente organização das atividades curriculares, privilegiam a produção, em detrimento da recepção, particularmente quando se referem à competência estilística. No entanto, o receptor deve ser capaz, também, de reconhecer as marcas estilísticas de seu interlocutor.

2. Os objetivos de aprendizagem para o terceiro e quarto ciclos.

Coerentemente com o que vimos expondo, os autores privilegiam sobretudo o ensino-aprendizagem tendo como objetivo a participação social do indivíduo (sem dúvida essencial), negligenciando os aspectos cognitivos, afetivos e estéticos: o educando deixa, assim, de ser visualizado

como um todo, o que o texto geral dos PCNs contempla. Sugerimos as seguintes alterações e acréscimos à p. 19: item 1, 1º §, inverter a ordem em: “Utilizar a linguagem na **compreensão e produção de textos** – orais e escritos”. Consultando a versão definitiva (1998, p.32), somos obrigados a reconhecer que a reformulação ficou pior que o texto da provisória: ao invés de “compreensão”, os autores utilizaram “escuta”, reduzindo o complexo processamento da recepção da cadeia da fala aos seus aspectos mais periféricos. Neste particular, houve um retrocesso: pelo menos, “compreensão” ainda fazia alusão a um dos alvos principais objetivados pelo ouvinte. A substituição demonstra que os autores deveriam ter-se respaldado em teorias sobre processamento dos enunciados orais; subitem 2.1, 3º §, acrescentar: “Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre essas representações em várias áreas do conhecimento: . sabendo como proceder para **selecionar**, ter acesso...;”

Acrescentar um subitem 2.3: “**umentando e aprofundando seus esquemas cognitivos, através da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.**” Acolhido integralmente, com apenas uma substituição de “através de” por “pela” (*PCNs, língua portuguesa*, 1998, p. 33, 2º §).

Ao item 3, acrescentar o subitem: “**reafirmando sua identidade pessoal e social.**” Integralmente acolhido (1998, p. 33, 9º §). Acrescer ao item 4, subitem 1, “Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir **sua capacidade de monitoria**, as possibilidades de uso da linguagem...”. A sugestão foi acolhida com a seguinte alteração (1998, p.33, 12º §): “...para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades...”.

3. Os conteúdos propostos para o terceiro e quarto ciclos

À p. 22, acrescentar ao item 3: “Implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes **dos limites na capacidade de processamento** e da escolha dos gêneros e suportes”. A não receptividade a tais sugestões decorre, conforme se pode depreender, da ausência de informações sobre teorias de processamento. Colocar à p. 25, 1º §, mais as seguintes tarefas essenciais à leitura: “**pré-leitura**, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização de inferências e antecipações, validação das mesmas, **internalização das macro-estruturas.**” De nossa sugestão, os autores aproveitaram apenas a inclusão de **pré-leitura** (1998, p. 38, 3º §): deixaram de consignar a etapa final da leitura que é a

fixação na memória permanente do resumo das informações processadas. As demais reformulações necessárias decorrem do exposto nos itens 1 e 2 deste parecer, mas volto a enfatizar a falta de articulação entre estes conteúdos e os desafios impostos pela pós-modernidade, inclusive alguns tratados nos temas transversais.

4. Os critérios de avaliação definidos para o terceiro e quarto ciclos

Existe uma articulação muito coerente entre os critérios de avaliação, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas (estas últimas privilegiadas) propostas. Sendo assim, todas as críticas que já fizemos às lacunas dos referenciais teóricos e suas conseqüências transparecem nesta quarta parte. Damos um exemplo: a falta de embasamento psicolinguístico sobre como é processada a produção de um texto escrito por um jovem faz com que os autores desconsiderem um dos critérios básicos para avaliar o desenvolvimento de sua competência, qual seja, **a de redigir um texto para futuro(s) leitor(es) ausentes espaço-temporalmente, de modo que este(s) leitor(es) possa(m) recuperar as referências.** Este objetivo foi acolhido de forma sucinta e parcial, quando os autores reformularam na proposta definitiva as expectativas sobre o processo de produção de textos escritos (1998, p.51, último §: “a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;”

5. As orientações didáticas propostas para o terceiro e quarto ciclos

Esta parte é uma das mais adequadas aos propósitos de uma fundamentação sobre PCNs para o ensino da língua portuguesa no 3º e 4º ciclos. Embora haja algumas repetições que poderiam ser enxugadas, sugerimos as seguintes mudanças à p. 35, 3.2 OBJETIVOS DE ENSINO: Item 2: “reconheça o significado complementar **de vários contextos não linguísticos;**” Acrescentar um item 3, logo a seguir: “**desenvolva a sua capacidade de interpretar os sinais de mudança de turno, intervindo com adequação;**”. Acrescer, ao final, mais dois itens que passam a ser os de número 5 e 6: “**amplie sua capacidade de reconhecer as intenções de seu interlocutor, aumentando as defesas contra as ameaças de domínio ideológico (exacerbação da violência, do consumismo, dos mitos nefastos, de seitas e fanatismo, dos instrumentos de auto-ajuda e das organizações de multinível)**” “**internalize as macro-estruturas nos universos prévios, diversificando-os e aprofundando-os.**”

Destas sugestões, apenas a que é indicada como a de número 5 foi acolhida, com algumas alterações. Na versão definitiva (1998, p. 49, penúltimo §), passou a ter a seguinte redação: “Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.”

Pode-se observar que os autores não levam em consideração as contribuições da análise do discurso da escola de Birmingham (Coulthard, 1985) e de várias correntes norte-americanas, desde as idéias pioneiras de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e Goffman (1975, 1976, 1979) até seus desenvolvimentos mais recentes com amplas repercussões sobre a pesquisa no Brasil, como é exemplo o Projeto-Programa de Estudos sobre o Uso da Língua, PEUL/UFRJ, (Macedo, Roncarati e Mollica, 1996).

Sugerimos antecipar o item “saiba selecionar obras segundo seu interesse e necessidade;” (p. 36) para o início, após “No processo de **leitura de textos**, espera-se que o aluno:”, seguindo a antecipação, o acréscimo a seguir: “**desenvolva sua capacidade de pré-leitura**”, articulando-o com o item que vem mais abaixo, de modo que a seqüência fique: “**desenvolva sua capacidade de pré-leitura, construindo um conjunto de expectativas...**”; finalizar a parte “No processo de **leitura de textos...**” com (p.36):

“seja capaz de se defender contra as ameaças ideológicas à própria integridade biopsicológica e da sociedade como um todo”; “esteja apto a internalizar de forma estruturada o resultado dos textos que lê, ampliando e aprofundando os universos de saber.”

A antecipação sugerida foi acolhida (1998, p. 50, 1º §). Observa-se, porém, que os autores talvez não tenham compreendido o conceito de **pré-leitura**, no contexto das teorias e modelos psicolinguísticos: **pré-leitura**, neste contexto, significa a utilização de indicadores tais como o tipo de suporte, o tipo de veículo (jornal, revista, livro), as seções, os títulos, subtítulos, resumos, orelhas que possibilitam ao leitor enquadrar a rede de sentidos dentro de um determinado universo, ou marco, ou roteiro, ou esquema. A finalização sugerida foi parcialmente acolhida, conforme a redação da p. 51, 3º § (1998): “seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.”

Ao item “No processo de **produção de textos orais**” sugerimos adicionar ao primeiro item e articulá-lo com o segundo: “planeje a fala em função de sua intencionalidade pragmática, usando a linguagem

escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos, **tendo clareza sobre os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto ao registro lingüístico adequado e às coordenadas ditadas pelo cenário;**”

Em adendo, mais o seguinte item: **“saiba fornecer as pistas adequadas para as mudanças de turno, não monopolizando o seu;**”. Os autores, porém, parecem desconhecer a diferença fundamental assinalada por Bowen (1966) entre variedades e registros e consignada como um dos princípios em sociolingüística: a variedade sociolingüística, o indivíduo a adquire no processo de aquisição da linguagem, na interação com sua comunidade e dificilmente a perderá pela vida afora (quanto mais próximos os gestos fonoarticulatórios entre uma e outra variedade, mais difícil se torna a aquisição paralela): o fator determinante de seu uso é a condição do emissor. Registros, o indivíduo os adquire no desenvolvimento de sua competência comunicativa: sua seleção e uso são ditados pela intencionalidade pragmática que se adapta às circunstâncias do tópico tratado, do(s) interlocutor(es) a quem se dirige e aos papéis que ele assume, das coordenadas espaço-temporais que cercam a enunciação, do cenário, enfim. É uma pretensão didática inócua tentar do aluno que ele ajuste o texto “à variedade lingüística adequada” (1998, p.51, 6º §).

Adicionar a (1997, p. 37) “No processo de **produção de textos escritos...**”, primeiro item: **“saiba planejar o seu texto em função de suas intenções pragmáticas, do(s) interlocutor(es) ao(s) qual(is) se dirige, das coordenadas espaço-temporais da situação e do suporte;**”. No subitem que inicia com “a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação e de relações mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos);” acrescentar: **que possibilitem a recuperação da referência por parte do futuro leitor;**”. Das sugestões, o último enunciado foi aproveitado em parte (1998, p.51, último §): “que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário”. Deixou de ser ressaltada a propriedade fundamental que opõe a comunicação oral face a face à comunicação escrita prototípica, caracterizada pela ruptura espaço-temporal entre emissor e receptor.

À p. 38, adicionar ao item “**amplie o repertório lexical e suas redes semânticas e produza...**”

No quadro:
**Gêneros previstos para a prática de compreensão
 de textos (p.39):**

MODALIDADE E GÊNERO	ACRÉSCIMO
LINGUAGEM ORAL, LITERÁRIOS	- textos p/músicas
LINGUAGEM ESCRITA, LITERÁRIOS	- histórico e/ou biográfico

À p. 41, acrescentar ao item “posicionar-se criticamente diante do mesmo, **identificando o ponto-de-vista das várias vozes no discurso polifônico**”. Esta sugestão foi parcialmente acolhida à p. 56, último § (1998): “levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo...”

No quadro
**Gêneros previstos para a prática de produção
 de textos (ps.41/2):**

MODALIDADE	GÊNERO	ACRÉSCIMO
LINGUAGEM ORAL	LITERÁRIOS	textos para canções, anedotas, sátiras
	IMPrensa	noticiário ao microfone
	PUBLICIDADE	em alto-falantes
LINGUAGEM ESCRITA	LITERÁRIOS	crônicas
	PUBLICIDADE	cartazes, folders, convites
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA		mini-projetos, referências bibliográficas

Das sugestões, apenas “**canção**” foi acolhida.

Acrescer ao 1º subitem de 1. Produção de textos orais (p.42): “. Planejamento prévio da fala em função da **intencionalidade**, das exigências do receptor, da situação e dos objetivos estabelecidos”. Acrescer mais um subitem no final: “**Utilização dos sinais para mudança dos turnos.**” À p. 47, acrescer ao subitem “casos mais gerais de concordância nominal e verbal **para recuperação da referência e manutenção da coesão.**” (Este acréscimo é para evitar que os professores fiquem ensinando regras tolas de concordância, sem finalidade). Sugestão acolhida integralmente (1998, p.61, 5º§).

Discordo radicalmente do exposto à p. 51, no § que começa com “De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender.”. Sugere-se aí uma estratégia de trapaça que não se justifica. Uma coisa é traumatizar o aluno fustigando-o a todo o momento com tachações de errado; outra é esclarecê-lo de que a aprendizagem reside no jogo dialético entre o velho e o novo, entre o conhecido e o por conhecer, com toda a transparência e franqueza! Infelizmente a redação não foi modificada na versão definitiva.

À p. 52, sugiro como uma das estratégias que tem dado ótimos resultados no incentivo à leitura: **“trazer escritores e jornalistas para debates com os alunos em sala de aula.”**

No tratamento conferido ao item 3.4.3.3 O trabalho com o léxico (p.63), os autores revelam, novamente seu desconhecimento sobre processamento lexical, campo ao qual a psicolinguística tem dedicado um sem número de pesquisas, principalmente no reconhecimento e acesso da palavra escrita.

Grande parte das sugestões dadas pelos autores não leva ao desenvolvimento do dicionário mental, nem à reestruturação das redes semânticas, nem conduz, por outro lado, à construção dos sentidos num texto. Portanto, o encaminhamento da solução do dilema básico que é a fragmentação do conhecimento no mundo contemporâneo, a densidade lexical dos universos especializados, onde a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor em processá-los está muito mal equacionado.

Por exemplo, os dois primeiros itens “explorar ativamente um *“corpus”*...” e “aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras” são ótimos exercícios para o ensino da ortografia, mas seguramente o sentido de uma palavra num texto não decorre da soma dos sentidos de seus componentes, ao contrário do que é defendido na argumentação dos autores no 3º § da p. 64. Tais impropriedades foram corrigidas nos itens “Léxico” e “Ortografia”, da versão definitiva (1998, ps.85-85).

À p. 65, novamente, um deslize, no 2º § do item 3.4.3.4 Pontuação, uma vez que existem normas para pontuar ditadas fundamentalmente pela regras de superfície da sintaxe e é muito difícil que os professores e muito menos os alunos entendam o que seja o “Aprender a pontuar é apreender a dividir e agrupar fluxo textual...”.

Causa espanto que autores que se pautem por teorias tão avançadas ainda incluam como uma das finalidades da leitura “decorar”

(p. 68, penúltimo §). É claro que, para recitar um poema, ou representar um texto dramático, é preciso decorar, mas esta é uma finalidade muito ancilar da leitura que não deve obscurecer a principal, ou seja, o processamento criativo no ato de ler.

Por fim, duas observações ao tratamento conferido às tecnologias da informação (ps 70-74). Sobressai, novamente, primeiro, a desvinculação dos temas cruciais que interessam à juventude e, em particular, dos temas transversais e segundo, o tratamento superficial dos autores à principal ajuda da informática ao educando, que é o acesso *on line* ao conhecimento enciclopédico acumulado pela humanidade.

6. Comentários gerais

Do exposto, conclui-se que urge uma revisão da proposta, procurando embasá-la melhor com referenciais da psicolingüística e dos autores que trabalharam tanto a descrição do português quanto o seu ensino. É necessário articular a proposta com os temas da pós-modernidade, em particular aqueles que afetam o jovem mais diretamente: o dilema entre a fragmentação do conhecimento e a globalização; a ameaça de imposição de ideologias pelos meios de comunicação de massa, com a exacerbação da violência, de mitos nefastos, de seitas e fanatismos, dos instrumentos de auto-ajuda e do consumismo. A necessidade desta articulação, obviamente, passa pelos temas transversais.

Nota

- 1 Apesar de várias contribuições minhas terem sido acolhidas na versão definitiva dos PCNs, conforme documento no presente artigo, inclusive uma extensa corrigenda de erros de português (obviamente não incluída aqui) cometidos na versão preliminar, não foi consignado nenhum crédito ao meu nome, na nominata dos consultores ou assessores. Nem sequer nos agradecimentos. Ignoro os motivos.

Referências bibliográficas

- Bowen, D. J. A multiple register approach to teaching English. *Revista Estudos Lingüísticos*, São, Paulo, 1966, 1(2):35-44.
- Bühler, K. *Teoria del lenguaje*. Madri, Revista del Occidente, 1950.

- Coulthard, M. *An introduction to discourse analysis*. Londres, Longman, 1985.
- Goffman, E. *Interaction ritual: essays on force-to-force behaviour*. New York, Anchor/ Doubleday, 1975.
- _____. Replies and responses. *Language in Society*, 1976, 5: 257-313.
- _____. *Forms of talk*. Oxford, Blackwell, 1979.
- Jakobson, R. *Linguística e comunicação*. S.P., Cultrix, 1969.
- Macedo, A. V. T., Roncarati, C. e Mollica, M. C. *Variação e discurso*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997.
- Martinet, A. *Elementos de lingüística geral*. Lisboa, Livr. Sá da Costa, 1964.
- MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução. Versão preliminar para a discussão nacional*. Célia Maria Carolino Pires e Maria Tereza Peres Soares (Coordenadoras). Brasília, MEC/SEF, 1997.
- MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Kátia Lomba Bräkling e Maria José Nóbrega (Elaboradoras). Brasília, MEC/SEF, 1997.
- MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais..* Brasília, MEC/SEF, 1998.
- MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. e Jefferson, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 1974, 50(4): 696-735.