



O REFERENCIAL CURRICULAR LIÇÕES DO RIO GRANDE: O PROFESSOR, A LINGUAGEM E A LÍNGUA

LINCK, Ieda Márcia Donati¹; LIMA, Wendel dos Santos²

Resumo

Neste artigo, analisa-se como estão constituídas as relações entre enunciador/destinatário no Referencial Curricular do Projeto Lições do Rio Grande, implantado em 2009, bem como a concepção de língua e de ensino de língua portuguesa constituída neste documento.

Palavras-chave: Ensino. Reflexão. Mudança. Concepção.

Introdução

No último triênio o sistema educacional gaúcho vem passando por uma série de reformulações em suas propostas de ensino, mais precisamente o Projeto Lições do Rio Grande (2009) e, recentemente, vem sendo elaborada uma Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011). Ambas as propostas foram elaboradas de forma quase impositiva e vertical e, por isso, tem sido recebidas com certa relutância pelos professores.

Nesse contexto, atemo-nos a alguns itens do Referencial Curricular do Projeto Lições do Rio Grande da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias para construirmos nossa análise, considerando que esta proposta já foi implementada e, mais ainda, por termos nos envolvido diretamente na capacitação dos professores da rede pública estadual de ensino.

Consideramos que a produção e circulação de documentos norteadores do ensino vêm ocorrendo de forma sistemática nos últimos anos no Brasil. Conforme afirma Pietri (2007) são propostas, parâmetros ou diretrizes curriculares que buscam implantar mudanças no ensino e caracterizam-se por um duplo caráter: normatizam

¹ Mestre em Linguística pela UPF. Doutoranda do PPGL da UFSM. Pesquisadora do GEL da Unicruz.

² Licenciado em Letras Português/Inglês pela Unicruz. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras pela UFSM.



o ensino e, ao mesmo tempo, prestam-se à formação do professor em serviço, ou seja, são mecanismos de formação continuada.

No entanto, pela maneira impositiva e autoritária como são apresentadas e como ocorrem essas implantações, em certos casos, não são aceitas pelos responsáveis pela sua aplicação. Em função disso, neste texto, buscamos analisar como estão constituídas as relações entre enunciador/destinatário no Referencial Curricular do Projeto Lições do Rio Grande, ou seja, como se dá o diálogo entre as instâncias do governo e os professores a quem a proposta se dirige.

O texto base para a discussão primeira é capítulo *Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais*, assinado pela então secretária de Educação, professora Mariza Abreu, que apresentou o Referencial. Este, originariamente, foi organizado para um pronunciamento oral, publicado em vídeo e enviado para as todas as escolas para que fosse assistido por todos os segmentos da comunidade escolar, nos dias de formação, que antecederam o retorno às aulas em fevereiro de 2010.

Além disso, buscamos compreender qual a concepção de língua e de ensino de língua portuguesa que está constituída ao longo deste documento.

O projeto Lições do Rio Grande²

A título de contextualização, trazemos algumas informações sobre a organização do projeto Lições do Rio Grande, o qual teve como objetivos oferecer às escolas a proposta de referencial curricular que indique um norte para a organização de seus planos de estudos e de suas propostas pedagógicas. Para assim, oferecer aos educadores estratégias de intervenção pedagógica que favorecesse uma construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, cotejadas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) e desenvolver um programa de formação continuada para os professores das disciplinas do ensino fundamental e médio (SECRS, 2009), abrangendo estas etapas da educação básica.

² Tais informações não se encontram organizadas de forma sistemática em uma publicação impressa, elas estão disponíveis na página da SEC-RS.



Os Referenciais Curriculares das Lições do Rio Grande foram organizados em 2009, sob a coordenação de Maria da Graça Pinto Bulhões, Sonia Balzano e Sônia Elizabeth Bier, apresentados aos professores em 2010, no governo de Yeda Crusius. Eles estão organizados em quatro áreas de conhecimento a saber, Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física e Arte; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e, por fim, Química e Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

São documentos oficiais que foram enviados para as escolas, considerados como suporte pedagógico, mas que acabou não sendo utilizado em 2009. Como já colocado, o texto analisado aqui e mais alguns outros foram, originariamente, apresentados de forma oral, publicado em vídeo e enviado para todas as escolas da rede pública estadual, para que fosse assistido pelos segmentos da comunidade escolar, nos dias de formação, que antecederam o retorno às aulas em fevereiro de 2010.

Além disso, em julho de 2010, algumas Instituições de Ensino Superior, conveniadas com o Governo do Estado, foram responsáveis para desenvolver um curso intensivo direcionado aos professores estaduais, no recesso escolar de inverno. Durante duas semanas, os professores estudaram os materiais que compunham o "kit formação" das Lições do Rio Grande, composto por um caderno do professor, caderno do aluno, e os Referenciais Curriculares dividido por áreas, que sob orientação dos professores das IES envolvidas tiveram que organizar projetos de forma interdisciplinar, para serem aplicados ainda no segundo semestre de 2010.

O tempo limitado para estudo e organização, os poucos recursos disponíveis, a falta de conhecimentos e discernimento sobre a proposta, bem como falta de disponibilidade do professores fez com que os resultados obtidos não fossem realmente satisfatórios, inclusive o projeto *As Lições do Rio Grande* acabou sendo considerado por muitos como um projeto de cunho eleitoreiro, apesar do esmero, empenho e seriedade dos responsáveis pela sua organização.

Enfim, o que se discute neste artigo não são os resultados do projeto, mas as relações enunciador/destinatário presentes no texto da secretária Marisa Abreu,



antecipando conhecer que a proposta não seria aceita de imediato pelos que teriam que executá-la, os professores.

As relações enunciador/destinatário presentes no texto de apresentação do Referencial

Todo texto, organicamente, pressupõe a existência de um destinatário, real ou imaginário, próximo ou distante, mas sempre presente. Assim como afirma Bakhtin (2003, p. 320-321):

Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o *outro* não concretizado [...]. Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?

A pressuposição do(s) outro(s), aqui os professores, instaura um processo dialógico no Referencial, que

[...] simula a presença do destinatário não apenas como um leitor, mas também como um ouvinte, isto é, simula que enunciador e destinatário compartilham o mesmo espaço no momento mesmo em que o texto é produzido; dessa maneira, simula-se, textualmente, um modo de interação em que falar/ouvir, ler/escrever, estejam imbricados. (PIETRI, 2003, p. 270).

Assim como traz o autor, o texto de Abreu (2009) parece que dialoga com os professores, na medida em que a autora inclui-se entre eles pelo uso da primeira pessoa do plural. O uso de "nossos alunos", "nossas crianças e jovens", "precisamos de todos pela educação de qualidade", entre outras ocorrências, reforça a condição de que ela também é professora. Porém, o uso do "nós", ora refere-se a "nós, os professores", dentre os quais a secretária inclui-se, ora a "nós, o governo do Estado", grupo do qual ela também faz parte, e os professores não.

Esta dupla posição aparece bastante clara dos dois excertos a seguir. Primeiro quando ela afirma "Somos uma escola pública. Temos compromisso com a



sociedade, com a cidadania. Somos professores dos nossos alunos que são os futuros cidadãos e cidadãs do nosso País” (ABREU, 2009, p. 10).

Em oposição ao que segue:

E nós, da Secretaria da Educação, estamos aqui para cumprir o **nosso** compromisso com **vocês**, porque é na escola que se dá o ato pedagógico, é na escola que acontece a relação professor/aluno. É para trabalhar para **vocês**, professoras e professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que nós estamos aqui, na Secretaria de Estado da Educação. (ABREU, 2009, p. 10).

Como colocamos anteriormente, os Referencias Curriculares das Lições do Rio Grande foram apresentados aos professores por meio de vários vídeos gravados pela Secretária Mariza Abreu, os quais foram assistidos nas escolas. Talvez por isso, a forma como ela se dirige faz parecer que ela estaria dialogando face a face com os professores, mesmo que em um monólogo, muito bem articulado. Parece-nos que o formato, a organização desse texto, as escolhas lexicais e os argumentos foram minuciosamente pensados para convencer os interlocutores. Inicialmente ela mostra os índices educacionais do Estado que foram melhorados, mas que devem/podem melhorar ainda mais; em seguida, acusa os governos anteriores de não terem cumprido com o seu dever, e por fim pede aos professores para que tenham responsabilidade, sendo intimados a se prepararem, através das Lições do Rio Grande, para melhorarem a sua prática pedagógica, indicando que a Secretaria de Educação já vem fazendo a sua parte. Isso pode ser notado nos excertos a seguir:

E 77% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no sistema de ensino. É um percentual anda pequeno quando comparado com a meta de escolarizar 98%.(ABREU, 2009, p. 05)

Apesar dos discursos políticos e eleitorais, na prática a educação não tem sido prioridade dos outros governos. (ABREU, 2009, p.05)

E nós, da Secretaria da Educação, estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com vocês, porque é na escola que acontece o ato pedagógico, é na escola que acontece a relação professor/aluno. (ABREU, 2009, p. 10)

Essas colocações devem ser dimensionadas como estrutura sócio-ideológica, na qual os interlocutores são seres socialmente organizados, situados e agindo num complexo quadro de relações socioculturais, no interior do qual se manifestam relações dialógicas. Evidencia-se isso principalmente no último fragmento, no qual o



uso do “nós”, implanta a separação entre os especialistas da educação e os professores que estão na escola.

Convém ressaltarmos que quando falamos diálogo, entendemos que tudo o que ocorre no diálogo face a face é de caráter intrinsecamente social, e que a interação não pode ser reduzida ao simples encontro de dois seres empíricos isolados e autossuficientes, soltos no espaço e no tempo, que trocariam enunciados a esmo. Ou seja, parece-nos que há uma relação intencional de separação entre o Governo que propõe a mudança na educação do estado do Rio Grande do Sul e quem terá que praticá-la. Assim, o “nós” que na gramática tradicional é apontado como um pronome pessoal do caso reto que agrega os sujeitos, nesse caso separa; o governo de um lado, os professores do outro. Essa necessidade de se repensar a necessidade de se analisar o texto além da questão puramente linguística já foi apontada por Bakhtin (1997, p.182-3):

A linguística reconhece, é claro, a forma composicional da “fala dialogada” e estuda suas características sintáticas e léxico-semânticas. No entanto, ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, isto é, no plano da língua; é incapaz de abordar a natureza específica das relações dialógicas entre as réplicas num diálogo.

Assim sendo, discutimos até que ponto o enunciador coloca-se como parte dos destinatários ou, apenas, utiliza este recurso como artifício para estabelecer uma falsa relação de diálogo, considerando-se o caráter normativo do documento como um todo, previsto como um manual a ser seguido pelos professores.

Como colocávamos no início deste texto, a proposta foi rejeitada pelos docentes por fatores diversos, dentre eles a forma de sua organização e implementação, já que os cientistas da educação formataram-na de acordo com suas concepções e visão de ensino, talvez um tanto desvinculados da prática cotidiana. Não estamos fazendo uma avaliação da proposta em si, mas apenas estamos alertando para o fato de que a proposta (não) foi recebida pelos professores, que relutaram ao ponto de negarem-se a participar do programa de formação, oferecido pelas universidades parceiras, do qual participamos como monitores.

Talvez, a secretária Mariza Abreu prevendo essa relutância, característica histórica da classe, foi orientada a organizar o texto inicial com ênfase no uso do “nós” a fim de promover a interação com os professores, colocando-os no compromisso de melhorar a educação no estado. No entanto, numa análise mais



profunda, percebemos que em várias situações o pronome “nós” apesar de tentar unir, separa dois os segmentos envolvidos, sendo aqueles que pensam a educação e aqueles que a praticam. Há uma confusão entre o “nós, vocês, eles”. Não conseguimos definir quem é esse “nós”, pois às vezes inclui os professores e em outras, os exclui.

Outro aspecto importante é que a secretária Mariza vai apresentando o projeto, e separa cada um dos segmentos envolvidos, ou seja, separa o professor da escola, o professor da sociedade em geral, o professor do aluno, o aluno dos cidadãos em geral (como se ele ainda não fosse cidadão), a Secretaria do Estado, o professor que atua do professor que trabalha administrativamente e assim por diante. Quando lemos o texto, precisamos voltar para entender a quem ela está se referindo:

Somos uma escola pública. Temos compromisso com a sociedade, com a cidadania. Somos professores dos nossos alunos que são os futuros cidadãos e cidadãs do nosso País. E estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com eles. E, nós da Secretaria da Educação, estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com vocês. (ABREU, 2009, p. 10)

Em vários momentos a Secretária Mariza Abreu coloca os professores em posição de executores de um projeto que foi pensado por pessoas especialistas da área, inclusive ressalta o preparo dos mesmos para essa tarefa. Isso evidencia as posições, ou seja, alguns “professores” pensaram as mudanças necessárias e os outros, meros tarefeiros, terão de executar o projeto Lições do Rio Grande para que as melhorias possam ocorrer.

Afirmamos isso, considerando a exclusão do professor quando ela separa “Nós da Secretaria da Educação(...)” e parece dizer “nós aqui” e “vocês aí”, advérbios de lugar que marcam essa distinção. Nesse caso, o “nós” possui ação exclusiva na qual o interlocutor não está incluído: nós = eu (Mariza) + outros (profissionais que atuam na Secretaria da Educação, mais o pessoal contratado para pensar o Projeto) , porém tu (professor) não foi incluído. Em português, essa diferença se faz sentir entre os pronomes nós (inclusivo) e nós outros (exclusivo), e também entre nós (inclusivo) e a gente (exclusivo). Por isso, da importância de apresentarmos também as concepções apresentadas do item a seguir.



A concepção de língua e linguagem depreendida do Referencial

O fato de o Referencial Curricular estar organizado em uma grande área que é das Linguagens Códigos e suas Tecnologias, que engloba Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física e Arte, exige uma leitura atenta para que se possa organizar a análise que propomos. Nesse sentido, trazemos alguns recortes que acreditamos dar base à realização da mesma. Inicialmente, com relação à caracterização da área, a qual:

A área de Linguagens e Códigos trata o conceito central de linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos. Isso quer dizer que a cada linguagem correspondem códigos específicos, mais estáveis, mas que acima de tudo a linguagem se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37).

Vemos, desta maneira, uma visão histórica e dinâmica da constituição e funcionamento da linguagem. A qual traz um entendimento que mescla aspectos referentes às três concepções de linguagem que, fundamentalmente, podem ser apontadas, conforme explicita Geraldi (1999). Uma delas é a linguagem como a expressão do pensamento, visão que fundamenta, basicamente, os estudos mais tradicionais e leva ao entendimento, corrente, de que aqueles que não conseguem se expressar não pensam; outra é a linguagem como instrumento de comunicação, segundo a qual a língua é um código (conjunto de signos organizados em um sistema regrado) capaz de transmitir uma dada mensagem a certo receptor. Tal visão tem como base a teoria da comunicação.

Por fim, a linguagem como uma forma de interação, segundo a qual, ela é que uma forma de transmissão de informações entre emissor e receptor, mas sim um lugar de interação humana, pois por meio dela o indivíduo pratica ações, as quais são capazes de desenvolver a não ser falando. Assim, o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não existiam antes do ato comunicativo.

Através da língua (materna ou outras), os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nos mais variados contextos. Mergulhados no uso de sua língua (ou de outras), os sujeitos constituem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao



mesmo tempo, reconstróem continuamente a própria língua (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54).

Caracterizada a área, o Referencial apresenta suas competências nucleares e os objetivos da mesma, ou seja,

[...] o principal objetivo das disciplinas que compõem esta área é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37).

Nesse sentido, é possível que depreendamos um entendimento de linguagem como algo plural e constitutivo do ser humano. Ainda, que “ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas” e “produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 53).

O Referencial Curricular propõe um olhar pautado na interdisciplinaridade de modo geral, mas para o trato das linguagens e suas manifestações, em primeiro lugar, no que se refere ao estudo da língua e da literatura, o qual deve ocorrer em uma única disciplina, pois, segundo ele, “[...] em ambas, o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 53).

A concepção de língua como fato social, por meio da qual o aluno poderá interagir socialmente já foi apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, editados em 1997, conforme texto inicial do Ministro da Educação Paulo Renato Souza: “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997).



O lugar da reflexão linguística

A reflexão linguística, com certeza, constitui um ponto nodal na ressignificação do ensino de línguas. Em especial, se considerarmos o quadro atual no qual, tradicionalmente, a Gramática é vista como objeto de ensino, não como ferramenta para o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos e alunas. No entanto, conforme afirma Possenti (1996), cabe à escola o ensino do padrão culto da língua, nesse sentido o Referencial dá especial atenção a este tema.

Além disso, com base no lugar dado à reflexão linguística poderemos, ainda, melhor compreender a concepção de língua que pretendemos apreender do texto em análise. Em função dessa possibilidade, o Referencial Curricular das Lições do Rio Grande traz uma série de discussões sobre o lugar da reflexão linguística nas aulas língua portuguesa ao focar a questão acima exposta. Na medida em que questiona: "O problema real a ser enfrentado é: como organizar o ensino da língua e de sua gramática numa perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem?" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 71).

Isso mostra que, apesar de percebido como impositivo e autoritário por grande parte dos professores, além de usar o "nós" de forma a excluir os professores, a base da proposta avança em relação a concepção do ensino da língua. Esta não é mais percebida apenas enquanto sistema, estrutura pronta e acabada. Os especialistas da educação responsáveis pela organização do Projeto das Lições do Rio Grande tiveram em mente a formação continuada de professores, nos quais percebem deficiências teóricas para ensinar alunos de nível fundamental e médio e oferecem várias páginas informativas a respeito. Ainda no texto inicial, essa preocupação é demonstrada, pois conforme colocado pela Secretária Mariza, é de extrema importância os professores estudarem os materiais organizados por um grupo de especialistas, preparados para uma aproximação entre a produção de conhecimento que se dá na esfera universitária e ao uso efetivo desses conhecimentos, nas salas de aula das escolas de nosso estado.

Apesar de ainda possuir alguns resquícios da perspectiva tradicional é possível perceber que a concepção de língua presente na proposta das Lições do Rio Grande está ligada às perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que entendem a língua como processo comunicativo dialógico, pensado por Bakhtin. Nem sempre foi assim, pois historicamente, a partir da publicação da obra que é



entendida como sendo o marco inaugural dos estudos linguísticos, a saber, o *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure, a concepção de língua como um sistema passou a ocupar uma posição dominante. Como sabemos, a concepção saussuriana de língua ressalta seu caráter sistêmico, no qual, as relações acontecem de forma dicotômica (inclusive no aspecto semântico, onde uma coisa é, aquilo que a outra não é). Bastante distinta de tal perspectiva, o russo Mikhail Bakhtin sustentou que a língua tem caráter dialógico, isto é, é inseparável da interação entre os interlocutores para ter sentido.

Vale ressaltar, então, o avanço proposto nos Referenciais das Lições do Rio Grande, pois não podemos esquecer que oficialmente, para Dorneles (2011), ao longo da história, na constituição do Estado nacional brasileiro, sempre houve a intenção de assegurar a unidade da língua pelo Estado, ressoado do discurso escolar. Dentre os documentos que orientam para isso, a nomenclatura gramatical brasileira (NGB), instituída sob a portaria nº 36 de 28/01/1959, passa a ser o eixo do ensino de língua no país; assim, o ensino de língua portuguesa torna-se regrado por esse documento. Aparentemente, o objetivo era criar “uma terminologia simples, adequada e uniforme.” Na NGB, as questões que são priorizadas nos três eixos – fonética, morfologia e sintaxe – constituem conteúdos fundamentais na representação da língua. Teoricamente, com base no conhecimento deste documento, os alunos teriam condições de descreverem a sua própria língua com exatidão e correção. Nessa perspectiva, a NGB faz ressoar o discurso da ciência-política, instituído pelo Curso de Linguística Geral (1916).

Dessa forma, ao instituir esse documento como base ao ensino, “o Estado exerce seu poder coercitivo e faz com que se inscreva na memória do discurso escolar a prioridade da gramática no ensino de língua portuguesa” (DORNELES, 2011, p.39). É um novo discurso, imposto, sobre o ensino de língua que instaura a contradição que perpassa o ensino de língua atualmente.

Com a lei federal n.º 9394 de 1996 – a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) conhecida como Lei Darcy Ribeiro – fica determinado como competência da União estabelecer, junto aos estados e municípios, diretrizes que orientem os currículos e seus devidos saberes, de forma a garantir uma formação básica comum a todos. Dois anos após, com o intuito de mostrar um comprometimento, por parte do governo, na superação dos problemas e dificuldades em termos educacionais, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais



(PCNs) para o ensino fundamental (Brasil, 1998), que têm como principal finalidade apresentar as linhas norteadoras para a (re)orientação curricular.

Neles, o ensino de línguas previsto deveria contemplar o desenvolvimento de três competências básicas: a interativa, a textual e a gramatical, aliadas e inter-relacionadas, ou seja, a capacidade de, ao fazer uso da linguagem, fazê-lo de forma consciente, levando em consideração o propósito comunicativo da linguagem, sua organização textual, além de envolver a norma, regra e o padrão culto da língua.

A concepção de língua nos PCNs seria aquela considerada como sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la seria aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCNs, 1998, p. 24).

Como já pudemos perceber pela discussão feita anteriormente nesse texto, que a língua, em seu aspecto funcional, tem lugar central, corporificada no texto, mesmo na reflexão linguística. Nesta direção, a disciplina de língua portuguesa tornar-se-ia um espaço para que o aluno pudesse desenvolver sua competência discursiva.

Considerações finais

A ciência linguística também é determinante para a formulação de diretrizes do próprio Estado, principalmente quando na formulação de propostas curriculares, e sem dúvida os avanços apontados em relação a concepção de língua presente no Referencial Curricular do Projeto Lições do Rio Grande mostram isso.

No entanto, considerando que um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados, ou seja, no caso da nossa análise, o discurso da Secretária Mariza Abreu pode ser percebido como o discurso autorizado e dominante, independente do projeto ter sido organizado por professores, ele traz a marca do poder que a ela é delegado quando apresenta o Projeto, principalmente quando separa os envolvidos por categorias: pensadores da educação, professores, escola, sociedade, Estado e alunos. Dessa forma, é compreensível o alto nível de rejeição pelo seu pronunciamento. Ela não conseguiu a interação pretendida no seu texto inicial, no qual os professores não estão incluídos como educadores, mas como executores de uma tarefa previamente pensada, por um pequeno grupo.



Não estamos querendo dizer com isso, que esse foi o único motivo pelo qual os resultados obtidos não foram satisfatórios, mas ocorre que o modo de interpelar o receptor define as características do seu discurso (posicionamento competitivo) e determinará seu êxito ou insucesso. Os enunciadores definem o seu modo de enunciação, inscrevendo-se em seus enunciatários, numa certa posição social. Nesse ponto, percebe-se a junção do discurso e da instituição que o produz e faz circular seus enunciados, no caso o Estado.

Considerando este contexto, sob o olhar da teoria apresentada, esses pronunciamentos retirados dos Referenciais das Lições do Rio Grande, em análise geral, se caracterizam enunciados constituídos na voz da Secretária de Educação Mariza Abreu e não na voz dos professores que organizaram o material. Há, além disso, um afastamento do enunciador, secretária, em relação ao interlocutor, professor. O discurso proferido está constituído de uma relação de mando, ou seja, como que se ela e sua equipe já tivessem feito a sua parte, afirmando que o educador poderá mudar os índices educacionais se seguir, "obedecer" o proposto nos Referenciais. Convém aqui retomar que apesar dos avanços em relação à língua, no texto inicial evidencia-se a obrigatoriedade do professor, que tem o dever de dar conta de tudo, inclusive do que os Governos anteriores não fizeram.

Em contrapartida, mesmo que de forma um tanto impositiva, os Referenciais Curriculares das Lições do Rio Grande dão respaldo aos professores para que possam modificar a sua prática pedagógica sem serem questionados por alguns desavisados, pois neles há uma linha divisória entre o antes e o depois deste projeto, ou seja, antes a descrição da língua era apresentada de forma separada do seu modo de uso, os conteúdos eram apresentados, memorizados, cobrados numa prova e esquecidos pelos alunos; agora, deve-se usar e organizar os conteúdos para se ter acesso ao letramento, a relações novas e competentes com o ato de ler, escrever, ouvir e falar com competência.

A escola é um lugar real de discussão para que se efetivem algumas mudanças, precedidas por trocas de conhecimento, saberes e propostas. Nessa troca, estamos incluindo o aluno (ainda não considerado como cidadão pela Secretária Mariza), apontado como alguém que existe para que o professor cumpra o que institucionalmente lhe foi imposto. Faz-se necessário propostas pedagógicas efetivamente dialógicas que possibilitem o rompimento dos lugares distintos entre aqueles que pensam educação e aqueles que a colocam em prática. É preciso criar



espaços para debate a fim de construir propostas coletivas, nos quais todos os envolvidos tenham o direito de se posicionarem sobre o que é importante para a educação no país, sejam eles pais, professores, alunos, gestores ou líderes políticos.

Enfim, a educação básica é, sim, o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Referências

ABREU, Mariza. Lições do Rio Grande Referencial Curricular para as escolas estaduais. In: RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Referencial curricular lições do Rio Grande: linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna.** Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. v. I. p. 07-11.

BAKHTIN, Michael. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997.

BRASIL. Portaria nº36 de 28/01/1959 que dispõe sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira –NGB. Ministério de Educação e Cultura.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais.** PCNs. Língua Portuguesa, 1998.

DORNELES, E. F. Discurso sobre a língua e a constituição da língua da escola. IN SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. **Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias.** Paaso Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. SP: Ática, 1999.

PIETRI, Émerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.263-283, Jan/Jun. 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Referencial curricular lições do Rio Grande: linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna.** Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. v. I.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SECRS). **Referenciais Curriculares.** Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em 30 nov. de 2011.