

DIRETRIZES OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE ÉMILE BENVENISTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

OFFICIAL GUIDELINES FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND ÉMILE BENVENISTE'S ENUNCIATION THEORY: POSSIBLE DIALOGUES

Taísa Biagiolli Zambon¹
Cássia Regina Coutinho Sossolote²

Recebimento do texto: 17/08/2017

Data de aceite: 26/09/2017

RESUMO: Neste artigo, discutiremos possíveis contribuições da Teoria da Enunciação proposta por Émile Benveniste para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo. Analisando uma atividade formulada para o ensino dos pronomes, presente no material didático elaborado para os anos finais do Ensino Fundamental, intitulado *Cadernos do Aluno* (2014a), objetivamos verificar em que medida esse conteúdo oferece a possibilidade de desenvolver habilidades e competências voltadas para o uso da língua. Buscaremos também avaliar se as reflexões de Benveniste sobre as categorias de pessoa e da não-pessoa (BENVENISTE, 1989, 2005) poderiam contribuir para a compreensão, agora de forma sistemática, sobre o uso e o valor dos pronomes.

PALAVRAS –CHAVE: Ensino e aprendizagem de língua portuguesa; pronomes; Teoria da Enunciação de Benveniste; categorias de pessoa e não-pessoa.

ABSTRACT: This article aims to discuss the possible approximations of the Enunciation Theory proposed by Émile Benveniste in relation to the teaching of Portuguese Language in public schools. With an analysis of the activities proposed for the work with pronouns, as they are exposed in the didactic material offered for the final years of elementary school – *Cadernos do Aluno* (2014a), we aim to verify to what extent these contents can be agreed with the development of abilities and competences for the language use and how the categories of person and non-person developed by Benveniste (1989, 2005) could be analyzed in them.

KEYWORDS: Teaching of Portuguese Language; pronouns; Benveniste's Enunciation Theory; person and non-person categories.

1.Mestranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAr UNESP; Bolsista da CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAr UNESP; taisabiagiolli@gmail.com.

2.Professora Doutora junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAr UNESP; sosso@fclar.unesp.br.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil pauta-se nas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – publicados em 1998. Nesse documento, atribui-se ao professor o papel de abrir caminhos para que os estudantes usem a língua em diversas situações de comunicação. Para isso, focaliza-se o trabalho com os gêneros textuais que oferecem matéria prima para a reflexão sobre recursos linguísticos dos quais o aluno ainda não se apropriou ou pode apresentar dificuldades para apropriar-se. Assim, assume-se que o ensino orientado pela gramática tradicional não daria conta de atender às novas necessidades da sociedade, bem como não consideraria as diversas variedades linguísticas e contextuais.

Esse documento defende também a importância do domínio da linguagem e da língua, a primeira entendida como uma atividade que é, ao mesmo tempo, cognitiva e discursiva, e a segunda, como um sistema simbólico. Concebe-se que o domínio da linguagem e da língua são condições para a participação social plena (BRASIL, 1998, p.19).

Nessas orientações, encontramos uma definição sobre a atividade de linguagem, que para nós é importante porque nos permite identificar a teoria com a qual este documento dialoga. Segundo os PCN, a linguagem constitui uma “[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p.20).

Assumindo a linguagem como um processo de interlocução, acreditamos que seja possível pensar nas contribuições da teoria enunciativa, de Émile Benveniste, para o ensino da Língua Portuguesa. Desta perspectiva, este texto justifica-se como uma tentativa válida de reflexão sobre a prática docente que, por sua vez, poderá deflagrar o domínio da linguagem pelo aluno em diversas situações comunicativas.

Refletir sobre contribuições e aproximações possíveis entre as Diretrizes Oficiais e a Teoria Enunciativa em questão é necessário por, pelo menos, dois motivos.

O primeiro está relacionado ao fato de que as obras de Émile Benveniste conhecidas no Brasil não são citadas nem nos PCN de Língua Portuguesa nem nos *Cadernos do Aluno* (2014a), que são o material didático oficial distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Por isso, consideramos necessária uma reflexão sobre como os conceitos benvenistianos poderiam contribuir para o ensino da Língua Portuguesa.

O segundo motivo está relacionado ao fato de os PCN serem um documento prescritivo no sentido de que determinam mais do que instruem como deve ser o trabalho docente. Como ele não apresenta orientações sobre como se poderia trabalhar com a gramática e com o léxico, depois que o ensino da gramática tradicional foi colocado em xeque, é preciso refletir sobre os conteúdos e os modos de ensiná-los no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em nosso trabalho, recuperaremos as principais ideias dessa Teoria da Enunciação que preconiza o fato de que o locutor se torna sujeito ao apropriar-se da língua, transformando-a em discurso. Nas palavras de Benveniste, a enunciação seria “[...] este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p.82). A situação de enunciação, por sua vez, seria constituída por parâmetros que possibilitam a comunicação, como o locutor, o interlocutor, o lugar e o momento da interlocução (PAVEAU; SARFATI, 2006, p.179).

Para demonstrar o alcance da tese que defende, Benveniste dedicou-se aos estudos das categorias de pessoa e da não-pessoa na enunciação. Neste trabalho, nós nos debruçaremos sobre as reflexões que giraram em torno desta questão.

Isso posto, para avaliar possíveis transposições didáticas da teoria benvenistiana para o ensino da Língua Portuguesa, selecionamos, nesse artigo, atividades que se referem ao estudo dos pronomes e buscaremos analisar como essa teoria poderia ser apresentada na prática em sala de aula, uma vez que o Currículo Estadual – e as atividades propostas no material didático – devem basear-se nos PCN.

Assim, na primeira parte deste trabalho, apresentaremos fundamentação teórica sobre os estudos desenvolvidos por Émile Benveniste, compilados nos livros *Problemas de Linguística Geral I* (PLG I), edição de 2005, e *Problemas de Linguística Geral II* (PLG II), de 1989, com foco nos artigos “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1946) e “A

natureza dos pronomes” (1956), que constam no PLG I. Os textos de Marie-Anne Paveau e Georges-Élia Sarfati, organizados em livro traduzido com o título *As grandes teorias da linguística – da gramática comparada à pragmática* (2006) constituem referência para este artigo. Além disso, nos apoiaremos, sobretudo, em pesquisas realizadas pelo professor Valdir do Nascimento Flores, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que se dedica à compreensão do pensamento de Émile Benveniste, bem como em estudos por ele desenvolvidos em parceria com outros pesquisadores.

Na segunda parte, passaremos a uma descrição do material distribuído pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), *Cadernos do Aluno* (2014a), focalizando as atividades propostas para a compreensão do uso dos pronomes.

Em seguida, esboçaremos possíveis relações entre a teoria enunciativa de Benveniste e o material didático em análise voltado para o ensino da Língua Portuguesa, com foco nas categorias de pessoa e da não-pessoa.

1 Pressupostos teóricos

De acordo com Marie-Anne Paveau e Georges-Élia Sarfati, os estudos relacionados a uma linguística da enunciação iniciaram-se como um “[...] conjunto de pesquisas que buscavam e analisavam as marcas da enunciação na fala, marcas que são ferramentas cuja função é inscrever na enunciação a subjetividade do locutor” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p.174).

Esse campo de trabalho, voltado para a identificação das marcas que mostram a presença de um locutor na enunciação, possui alguns teóricos que se tornaram conhecidos, como Charles Bally, Roman Jakobson, Émile Benveniste, Mikhail Bakhtin, Oswald Ducrot e Jacqueline Authier-Revuz, dentre outros. Cada pesquisador focalizou aspectos particulares, embora haja traços comuns aos fenômenos que foram objeto de problematização por parte desses autores (FLORES; TEIXEIRA, 2015, p.7-9).

Apresentaremos, preliminarmente, alguns dados biográficos sobre esse importante teórico. Émile Benveniste nasceu em Alep, Síria, no ano de 1902 e naturalizou-se Francês em 1924, onze anos após sua chegada em Paris. Faleceu em outubro de 1976 por complicações de um acidente vascular cerebral. Muito foi escrito e publicado por ele.

Segundo uma lista bibliográfica de 1975, estabelecida por Mohammad Djafar Moïnfar, foram 18 obras, 291 artigos, 300 resenhas e 34 comunicações que ocorreram na Société Linguistique de Paris, além de outros manuscritos publicados ou não (FLORES, 2013, p.13-14).

No Brasil, Benveniste é mais conhecido no campo dos estudos enunciativos, discursivos e textuais, embora não seja somente nessas áreas que seu pensamento tenha sido incorporado. Neste texto, como nosso recorte refere-se à enunciação e à reflexão sobre os seus desdobramentos para o ensino dos pronomes, nós nos basearemos nas obras PLG I e PLG II e focalizaremos o que Valdir Flores (2013) denomina de o primeiro momento nos estudos enunciativos benvenistianos. Nele, a questão central pauta-se na “[...] subjetividade da linguagem, cuja compreensão implica o entendimento de várias noções a ela associadas, entre as quais a distinção pessoa/não-pessoa [...]” (FLORES, 2013, p.87).

1.1 As categorias de pessoa e não-pessoa em Émile Benveniste

No artigo “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, de 1946, que integra o PGL I, Benveniste faz uma distinção necessária entre as categorias de pessoa e da não-pessoa. Para o autor, os pronomes *eu/tu* pertencem à categoria de pessoa, pois neles existem tanto uma pessoa implicada quanto um discurso sobre essa pessoa (BENVENISTE, 2005, p.250).

Nas palavras do autor,

Eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. [...] (BENVENISTE, 2005, p.250, grifo do autor)

Assim, *eu/tu* definem-se em relação ao próprio discurso. O pronome *eu* encontra-se na instância do discurso que o contém, sendo ao mesmo tempo referente e referido; *tu* comporta-se como simétrico a *eu*, sendo referente ao indivíduo alocutado na instância do discurso que contém a instância linguística *tu*. Dessa maneira, segundo Benveniste, *eu/tu* são únicos, pois o “[...] *eu* que enuncia e o *tu* ao qual o *eu* se dirige são um a cada vez [...]”

(BENVENISTE, 2005, p.253, grifo do autor). Ao mesmo tempo, são inversíveis: quando os turnos de fala do discurso se alternam, as posições de *eu/tu* também invertem-se. (FLORES, 2013, p.91).

Em contrapartida a esse fato, o pronome de terceira pessoa – *ele* – é descrito por Benveniste como inserido em uma categoria que o autor denomina de não-pessoa.

A forma dita de terceira pessoa comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma “pessoa” específica. O elemento variável e propriamente “pessoal” dessas denominações falta aqui. [...] Só apresenta o invariante inerente a toda forma de uma conjugação. A consequência deve formular-se com nitidez: a “terceira pessoa” não é uma “pessoa”; é inclusive a forma verbal que tem por função exprimir a “não-pessoa”. [...] (BENVENISTE, 2005, p.250-251)

Com essa proposição, Benveniste postula que, embora a forma de terceira pessoa possua uma indicação sobre algo ou alguém, ela não especifica uma pessoa, fato que justificaria a sua inclusão na categoria da não-pessoa. A fim de corroborar essa explicação, o autor destaca que, em muitos idiomas, as formas ditas de terceira pessoa possuem ausência de desinências ou têm marcações por regras que estão em desacordo com as duas primeiras pessoas. Acresce-se a esse fato outro: a terceira pessoa distingue-se da primeira e da segunda, pois predica tudo o que não pertence ao eixo *eu/tu* (FLORES, 2013, p.91).

Ainda sobre a categorização da não-pessoa, Benveniste destaca que é pelo “[...] fato de não implicar nenhuma pessoa, [que a não-pessoa] pode tomar qualquer sujeito ou não comportar nenhum, e esse sujeito, expresso ou não, nunca é proposto como ‘pessoa’ ” (BENVENISTE, 2005, p.253). Por isso, não há uma unicidade específica para essa categoria de pronomes.

A diferença, portanto, entre as categorias de pessoa e da não-pessoa está no tipo de referência que estabelecem no enunciado. Para Flores e Teixeira (2015),

O par *eu/tu* pertence ao nível pragmático da linguagem, pois, definido na própria instância de discurso, refere a realidades distintas cada vez que é enunciado, enquanto o *ele* pertence ao nível sintático, já que tem por função combinar-se com a referência objetiva de forma independente da instância enunciativa que a contém. (FLORES; TEIXEIRA, 2015, p. 33, grifo dos autores)

Como um desdobramento dessa dicotomia pessoa/não-pessoa, também denominada de correlação de pessoalidade, Benveniste acrescenta que os pronomes pertencentes à categoria de pessoa distinguem-se como sendo pessoa subjetiva – no caso de *eu* – e pessoa não subjetiva – no caso de *tu* – em uma correlação de subjetividade. Segundo Flores, “*Eu* é interior ao enunciado, exterior a *tu* e transcendente a este; portanto, é a única pessoa realmente subjetiva” (MELLO; FLORES, 2009, p.198). Flores (2015, p. 92) elabora um quadro a fim de que essas divisões possam ser melhor visualizadas. Apresentaremos abaixo a adaptação que fizemos dele.

Pronomes	Correlação de pessoalidade:	Correlação de subjetividade:
	Pessoa/Não-pessoa	Pessoa subjetiva/Pessoa não-subjetiva
EU	Pessoa	Pessoa subjetiva
TU	Pessoa	Pessoa não-subjetiva
ELE	Não-pessoa	_____

Quadro 1. Correlação de pessoalidade/correlação de subjetividade

O artigo “A natureza dos pronomes”, de 1956, que integra o livro PLG I, aprofunda as discussões sobre os pronomes e sobre a oposição entre subjetivo e objetivo. Nesse texto, os pronomes são tratados como problemas de linguagem e não somente de línguas, uma vez que Benveniste considera os pronomes pessoais como pertencendo a classes diferentes de acordo com o modo de linguagem no qual atuam como signos.

[...] os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes [...] Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as “instâncias do discurso”, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor. (BENVENISTE, 2005, p. 277)

Diante desse fato, os pronomes *eu/tu* não possuiriam referência a noções constantes e objetivas, que poderiam se atualizar ou permanecerem virtuais em um objeto. Esses pronomes referem-se, portanto, a uma realidade do discurso, somente possuindo valor nessa instância (BENVENISTE, 2005, p.278, 279). Enfatizando esse postulado, citamos

as próprias palavras do autor: “Cada *eu* tem a sua referência própria e correspondente cada vez a um ser único, proposto como tal [...]” (BENVENISTE, 2005, p.278, grifo do autor).

Flores (2013, p.94-95) também ressalta que esse texto de Benveniste destaca-se por apresentar um reflexão sobre os pronomes e, sobretudo, sobre a posição que cada um é obrigado a ocupar na linguagem, reservando lugares específicos para o uso de pronomes de pessoa e da não-pessoa.

A partir dessa formulação, questões voltadas a dêixes são focalizadas, mas não no sentido de essa ser uma classe que possui como principal característica o fato de apontar para referentes externos ao texto. Segundo Flores (2013),

[...] a dêixis, para Benveniste, não é a propriedade que uma palavra tem de se referir a um objeto no mundo. Ao contrário disso, sua especificidade decorre da contemporaneidade com a categoria de pessoa. O essencial, portanto, é a relação entre o indicador de tempo, espaço ou pessoa e a instância de discurso. Ou seja, as palavras ditas dêiticas não remetem a posições objetivas no tempo ou no espaço, mas à enunciação que as contém. (FLORES, 2013, p.95)

1.2 O *eu* e a subjetividade

No texto “A natureza dos pronomes” dá-se continuidade ao desenvolvimento da distinção pessoa/não-pessoa à medida que Benveniste aproxima os pronomes da categoria de pessoa da ideia de signos vazios para o exercício da linguagem. Uma vez que *eu* e *tu* não possuem referentes em relação à realidade virtual e material, mas constroem-na na instância de discurso, esses pronomes estão sempre “[...] plenos assim que um locutor os assume [...]” (BENVENISTE, 2005, p.280) e a partir de então possuem um valor. Por esse fato, a categoria de pessoa representada por esses pronomes seria a que possui o papel de converter a linguagem em discurso (BENVENISTE, 2005, p.280-281). Esses signos das categorias de pessoas seriam, portanto, subjetivos.

Em contrapartida, também existem os signos que não remetem a si mesmos, mas sim a uma situação, representados pelos pronomes de terceira pessoa, já definidos como se tratando da não-pessoa para Benveniste, pois fazem referência a uma situação objetiva. Nas palavras do texto de Benveniste,

[...] a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo *de não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre *esse não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência objetiva. (BENVENISTE, 2005, p.282, grifo do autor).

Contudo, essa referência objetiva marcada pelo uso da não-pessoa na enunciação resulta das concepções e ideias do locutor que irá proferi-la. Ainda em outras palavras, “[...] ao empregar a não-pessoa em seu discurso, o locutor não deixa de falar de si: como a enunciação emana do locutor, a relação com o mundo por meio da linguagem é sempre mediada pelo *eu*” (MELLO; FLORES, 2009, p.201). Em decorrência desse fato, toda língua será subjetiva e por isso existe a possibilidade de intersubjetividade na linguagem, marcada pelas categorias das pessoas do discurso.

Tais ideias também são apresentadas em “Da subjetividade da linguagem”, artigo benvenistiano de 1958, que consta do PGL I. Nesse texto, segundo Mello e Flores (2009, p.199-200), considera-se que o locutor se torna sujeito pela enunciação, transformando a linguagem em discurso pela apropriação da língua. A subjetividade instaura-se por essa capacidade do locutor para propor-se como sujeito. Também pelo princípio de inversibilidade do par eu/tu a intersubjetividade é assegurada.

[...] Existe, portanto, reversibilidade entre as duas pessoas do discurso, não havendo hegemonia de uma sobre a outra, mas alternância entre os protagonistas da enunciação. Assim, a língua em funcionamento somente existe na perspectiva de eu (subjetividade) em relação com o tu (intersubjetividade). [...] O sujeito, para se propor como tal na linguagem, tem de estar, ele mesmo, constituído pelo outro. (MELLO; FLORES, 2009, p. 200)

A fim de que haja uma melhor visualização dos conceitos aqui apresentados, baseamo-nos nos trabalhos de Flores (2013), Flores e Teixeira (2015) e Flores e Mello (2009) para apresentarmos o esquema que se encontra no *Quadro 2 – Características das categorias de pessoa/não pessoa*.

<i>Pronomes/ Correlação de pessoalidade</i>	<i>Referência</i>	<i>Emprego na enunciação</i>
EU – 1ª pessoa/Pessoa	Refere-se à instância do discurso	O locutor torna-se sujeito pela instanciação do discurso
TU – 2ª pessoa/Pessoa	Refere-se à instância do discurso	Pela inversibilidade com o <i>eu</i> a intersubjetividade passa a ter existência
ELE – 3ª pessoa/Não-pessoa	Refere-se a uma situação objetiva	Seu emprego será mediado pela subjetividade do <i>eu</i> .

Quadro 2. Características das categorias de pessoa/não-pessoa

2 Enunciação e ensino: dizeres dos Documentos Oficiais e procedimentos metodológicos

Como dissemos, no Brasil, desde 1998, o ensino em instituições públicas estaduais deve ocorrer segundo os princípios dos PCN, que manifestam um desejo de padronização em relação a conteúdos, metodologias e práticas de ensino nas salas de aulas do território nacional.

Os PCN para o ensino de Língua Portuguesa nos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental, compreendidos entre o 6º e o 9º anos, privilegiam o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos alunos. De acordo com essas prescrições para o ensino, os estudos dessa área disciplinar deveriam pautar-se nas práticas de linguagem, responsáveis pela comunicação, pelo acesso e entendimento de informações e pela construção de conhecimento individual e coletivo. Segundo os PCN, é

[...] pela linguagem [que] se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1998, p. 20).

Também considera-se que a “[...] razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva [...]” (BRASIL, 1998, p.18). Assumindo, assim, que o ensino de Língua Portuguesa deve preocupar-se com as situações de uso da língua e,

consequentemente, com a interlocução e interação entre sujeitos, acreditamos que seja válido refletir sobre a possibilidade de um trabalho em sala de aula que incorpore os princípios da (inter)subjetividade na linguagem.

Por considerarmos que o sujeito deixa marcas em seu discurso em relação ao aparelho formal da enunciação, propomos uma reflexão de como o estudo dos pronomes é orientado e apresentado no material didático distribuído pela SEE-SP, na Situação de Aprendizagem 7 (doravante referida pela sigla SA), do volume 1, do *Caderno do Aluno*, distribuído para o sétimo ano do Ensino Fundamental (2014a).

Procuraremos, assim, identificar como o estudo acerca dos pronomes é proposto nessa SA e, de que maneira, a inclusão de uma abordagem à luz das categorias de pessoa e da não-pessoa, que são evidências da (inter)subjetividade, segundo Benveniste, poderiam contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora dos estudantes.

3 O estudo dos pronomes no interior de uma Situação de Aprendizagem no *Caderno do Aluno*

A rede pública de ensino do Estado de São Paulo possui, desde 2008, um Currículo Oficial.

Para a operacionalização desse Currículo, foram propostos materiais didáticos intitulados *Cadernos do Aluno* (2014a) com os respectivos exemplares destinados aos docentes, denominados *Cadernos do Professor* (2014b), organizados por disciplinas para todas as séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Esses *Cadernos* são compostos por SA que se organizam em torno de sequências didáticas, propondo exercícios de natureza interpretativa relativos aos diversos gêneros textuais, com foco nas marcas linguísticas que se reiteram nos gêneros propostos para a interpretação, que servem de parâmetro para a produção textual, escrita e/ou oral.

No *Caderno do Aluno* de Língua Portuguesa do sétimo ano do Ensino Fundamental, volume 1 (2014a), a SA número 7 possui o título “Relatos de experiência vivida e situações comunicativas”. Essa SA, por ser a sétima das 12 que o volume do *Caderno* apresenta para o primeiro semestre letivo, usualmente é trabalhada em sala de

aula no segundo bimestre do ano escolar. Ela possui como objetivo, segundo a descrição do *Caderno do Professor*,

[...] desenvolver com os estudantes sua capacidade de ler relatos de experiência, reconhecendo neles algumas características comuns, tais como: *os autores sempre escrevem em primeira pessoa a fim de se identificar ao leitor como protagonista do relato; marcas de temporalidade (uso de verbos no passado) a fim de indicar ao leitor que estão relatando uma experiência já vivida imersa no mundo atual; há, ainda, comumente, marcas espaciais, que indicam locais reconhecíveis pelo leitor, e que fazem parte da experiência vivida pelo autor.* [...] (SÃO PAULO, 2014b, p.75, grifo do autor)

São apresentados aos estudantes dois textos para a leitura – “Sr. Ariosto”, de Ecléa Bosi e “Um presente de Dia das Mães inesquecível”, de Sonia Bertocchi (textos constantes no anexo I).

Apresentaremos dois fragmentos dos textos que acabam de ser citados.

Nasci na Avenida Paulista, em 1900, numa travessa chamada Antônio Carlos, dia 20 de setembro. Meus pais vieram para cá como imigrantes, deixaram sua família na Europa. Da hospedaria de imigrantes eles já eram tratados para uma fazenda no estado de São Paulo e para lá meu pai foi.

Naquela época não tinha maquinaria, meu pai trabalhava na enxada. Meu pai era de Módena, minha mãe era de Capri e ficaram muito tempo na roça. Depois a família veio morar nessa travessa da avenida Paulista; agora está tudo mudado, já não entendo nada dessas ruas [...] (BOSI, 2003 *apud* SÃO PAULO, 2014b, p.76).

Em 1996, meu presente de Dia das Mães foi um fax-modem para meu bom e velho computador. Até então, só conhecia internet de “ouvir falar”. Mas tinha muita curiosidade. Então, meus filhos, 17, 20 e 22 anos na época, tiveram a grande ideia: vamos “conectar” a mamãe!

A instalação do *modem* foi um parto. A conexão, um evento. As primeiras incursões, uma aventura. (BERTOCCHI, 2006 *apud* SÃO PAULO, 2014b, p. 77)

Na sequência, são propostas atividades de localização de informações nos textos e comparações entre eles, bem como questões interpretativas e de cunho pessoal, dirigidas aos estudantes. Posteriormente, é sugerida uma atividade em grupo para a produção de uma ficha organizativa sobre os textos lidos para uma apresentação oral das informações

selecionadas que foram transcritas nela. Depois de uma pesquisa sobre outros relatos pessoais e uma proposta de produção escrita colaborativa sobre “Relatos de experiência vivida e situações comunicativas” vivenciados pelos próprios alunos, é apresentada a seção denominada “Estudo da língua” relativa a essa SA.

Nessa seção dos *Cadernos*, usualmente encontram-se exercícios que tratam dos conteúdos gramaticais como o próprio título sugere. Uma vez que a proposta desse trabalho refere-se aos pronomes, nós nos debruçaremos nela para uma análise mais reflexiva.

Para iniciar estudos sobre aspectos da língua, há o seguinte enunciado dirigido aos estudantes:

Em grupos, retomem os textos lidos na primeira sequência de atividades, enfatizando exemplos que tratam do uso dos pronomes pessoais e possessivos para marcar a presença de um autor envolvido com o acontecimento a ser relatado. Observem exemplos de alguns dos pronomes pessoais e possessivos que os autores usam para estabelecer um diálogo com o leitor.

“[...] algumas pessoas dizem que ele tirou de *mim*”;

“*eu* ainda estou surpreso”;

“pude dividir com *meus* colegas”;

“*essa* foi *minha* tarefa”.

(SÃO PAULO, 2014, p.85, grifo do autor)

No exercício que segue essa proposta, solicita-se que os alunos agrupem em um quadro exemplos com pronomes pessoais, de um lado, e pronomes possessivos, de outro, retirados dos textos e que depois reflitam sobre “Como esses pronomes contribuem para evidenciar ao leitor do relato de experiências o envolvimento do autor com o fato relatado” (SÃO PAULO, 2014b, p.86). A análise incidirá sobre o uso da primeira pessoa do singular e do plural em um mesmo texto.

É interessante notar que, embora os exercícios proponham que o estudante reflita sobre o uso de pronomes para “[...] marcar a presença de um autor envolvido com o acontecimento [...]” (SÃO PAULO, 2014b, p.85), o que se evidencia é um exercício de identificação de palavras que são, pela gramática normativa, classificadas como pronomes, e que se encontram na primeira pessoa do singular ou do plural no decorrer dos textos.

Para realizar essa atividade, bastaria aos alunos disporem de uma tradicional tabela de pronomes para identificá-los nos textos, não sendo necessário conhecer a função que desempenham no discurso.

Após a atividade de organização dos pronomes no quadro e da reflexão proposta exclusivamente por meio desse exercício, solicita-se que os estudantes ampliem o quadro, “[...] explicando a quem os pronomes encontrados se referem” (SÃO PAULO, 2014b, p.86). Genericamente, os pronomes se referem ao autor do relato.

Não negamos que esse exercício se configura de importância maior quando comparado ao anterior, à medida que exige uma leitura e uma compreensão mais refinadas.

Questiona-se, entretanto, que o único conceito de referência exposto relacione o pronome “eu”, que constitui uma marca que caracteriza o relato referente a experiências vividas, ao autor do texto. Gostaríamos de destacar que os fatos que devem ser colocados em destaque pelo professor encontram-se descritos no *Caderno do Professor*, que têm a função de apresentar comandos para o encaminhamento das atividades propostas no *Caderno do Aluno*. O pronome “eu” teria, então, segundo a concepção que orientou a elaboração da atividade proposta, como referentes Ecléa Bosi ou Sonia Bertochi, que se apropriaram das marcas que identificam um gênero para se apresentar como protagonista do relato.

Este fato nos leva ao seguinte questionamento: o conceito de interlocução dos PCN é correlato ao conceito de “interlocução”, em Benveniste?

Revisitando os artigos destinados à reflexão sobre as categorias de pessoa e da não-pessoa, constatamos que não. Esse fato nos permite afirmar que teóricos do discurso apropriam-se da reflexão benvenistiana em função de seus objetos de pesquisa. Os efeitos de sentido produzidos pelos pronomes que correspondem às categorias de pessoa, como o pronome “eu”, teriam a função, da perspectiva das teorias do discurso, de marcar a proximidade do leitor em relação ao seu próprio dizer. É sintomático que, na apresentação dos Documentos Oficiais, feita no início deste artigo, haja uma proliferação de natureza conceitual. Entretanto, salvo engano, não encontramos nos textos de Benveniste reflexões ligadas à história; às práticas sociais; a tipos e gêneros; ao uso da língua em diversas situações de comunicação; ao uso de variedades linguísticas e contextuais; às modalidades oral e escrita; a habilidades e competências; a competências linguística e estilística, assim

como não há nenhuma referência ao ensino com foco em situações de comunicações reais, a situações de aprendizagem e a sequências didáticas.

A única evidência que encontramos de que as concepções de Émile Benveniste foram incorporadas nos materiais didáticos mostram-se na definição de pronome apresentada no *Caderno do Professor* (2014b), de maneira até certo ponto caricatural, pois as atividades não foram elaboradas com base na definição que passaremos a citar.

É importante que os estudantes compreendam que os pronomes são as palavras que denotam os seres ou se referem a eles, considerando-os como pessoas do discurso ou relacionando-os a elas. Eles permitem identificar o sujeito do discurso, no momento da comunicação. Alguns pronomes podem referir-se a determinado ser, relacionando-o com as pessoas do discurso ou estabelecendo relações de posse ou proximidade. Sintaticamente, os pronomes podem exercer as mesmas funções dos substantivos ou adjetivos. Classificações dos pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, indefinidos e interrogativos. (SÃO PAULO, 2014b, p.86)

Acreditamos que essa definição não é legível ao aluno.

Apenas para concluir a descrição que estávamos fazendo da SA 7, sugere-se ao professor que selecione outros exercícios sobre os pronomes, provenientes de outros materiais, como o livro didático adotado pela escola, para a prática dos estudantes, questão sobre a qual poderíamos tecer alguns comentários, mas que deixaremos de fazê-lo, pois existe farta literatura nesse respeito.

Destacaremos, por último, que essa não é a primeira e a única SA do conjunto dos *Cadernos do Aluno* de Língua Portuguesa que aborda a questão dos pronomes. Para o sexto ano do Ensino Fundamental, há uma breve exposição sobre a função dos pronomes como elementos de retomada ou antecipação dos elementos constitutivos dos textos, presente na SA 2, do volume I – “Criando um personagem”. Ainda para o sétimo ano do Ensino Fundamental, apresenta-se uma SA com o objetivo de ensinar os alunos a utilizarem os pronomes como recursos coesivos na SA 9, também do volume I, intitulada “Notícias de jornal e contexto comunicativo”.

4 As competências e habilidade de leitura e escrita *versus* a Situação de Aprendizagem

A linha de argumentação que estamos seguindo poderia nos levar a questionar as contribuições para o ensino e para a aprendizagem de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa que o material *Cadernos do Aluno* poderia proporcionar mediante as reflexões realizada nesse texto com base na Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, e a análise que fizemos da SA 7 desse material.

Reconhecemos que para uma melhor avaliação dessas contribuições seria necessário realizar pesquisas de campo voltadas para a compreensão sobre competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos. Mais do que colocar em xeque teorias porque partem de pressupostos diferentes daqueles com os quais nos identificamos, precisamos criar protocolos, enfim, modos de aferir, de flagrar o desempenho linguístico do aluno, sem perder de vista as contribuições das teorias do discurso para a formação dos estudantes na esfera educacional.

Se, por um lado, buscamos não ser imprudentes a ponto de desmerecer o material didático por meio da avaliação de uma SA, consideramos legítimo afirmar com base no excerto que segue, que se prioriza o reconhecimento das marcas linguísticas presentes nos textos de Ecléa Bosi e Sonia Bertocchi pelos alunos, privilegiando-se a análise com base nos constituintes imediatos.

Espera-se que os estudantes percebam que ambos os textos são relatos de experiência porque:

- os dois são apresentados em primeira pessoa, o que identifica o autor como protagonista do relato e revela os seus sentimentos em relação a essa experiência.
 - há marcas de temporalidade (uso dos verbos no passado), indicando ao leitor que os autores estão relatando uma experiência, muitas vezes, vivida.
 - há marcas espaciais: nomes próprios de lugares reais, que reforçam o caráter de experiência vivida.
- (SÃO PAULO, 2014b, p.79)

No entanto, nem tudo são espinhos. Identificamo-nos com o *Caderno do Professor* quando na seção chamada "Sondagem" mostra-se que cabe a ele orientar os conteúdos que constituem objeto de aprendizagem.

Sugerimos que você inicie esta Situação de Aprendizagem com uma atividade diagnóstica para avaliar os conhecimentos que os estudantes têm sobre o gênero “relato de experiência vivida”. Considerando que eles possuem recursos para reconhecer as características da tipologia “relatar” em vários gêneros desse agrupamento, você pode propor um exercício de leitura de alguns relatos a fim de:

1. avaliar a capacidade de ler e apreender as informações neles contidas;
2. com base nessa leitura, reconhecer as características do gênero “relato de experiência vivida. [...]

(SÃO PAULO, 2014b, p.75)

Como a teoria que orienta a nossa análise da SA 7 é a Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, é preciso dizer, no entanto, que as atividades sugerem que a forma “eu”, por exemplo, característica do relato de experiência vivida, ou é apresentada como uma forma vazia de significado, ou como uma forma que para o aluno teria o valor sintático das formas de terceira pessoa do singular, na medida em que remete ao autor do texto.

Para que o aluno pudesse compreender o processo pelo qual “eu” deixa de ser um signo vazio para ser um signo pleno, segundo os pressupostos da teoria de Émile Benveniste, seria necessário que o material apresentasse mais uma comanda, a fim de, pouco a pouco, levar o aluno a apreender o valor desse pronome.

Valeria à pena reescrever um excerto dos textos propostos para leitura e análise do aluno em discurso direto, como propomos abaixo.

Para que os estudantes chegassem a deduzir o valor desse pronome, seria necessário apresentar uma atividade em que, por meio do discurso direto, ele constatasse que este pronome é a cada vez único, atividade que poderia ser proposta com base, por exemplo, nos fragmentos que seguem. Inserimos, assim, expressões que deixam claro o uso do discurso direto, marcadas em destaque e entre colchetes.

[*Éclea Bosi disse:*] - Nasci na Avenida Paulista, em 1900, numa travessa chamada Antônio Carlos, dia 20 de setembro. Meus pais vieram para cá como imigrantes, deixaram sua família na Europa. Da hospedaria de imigrantes eles já eram tratados para uma fazenda no estado de São Paulo e para lá meu pai foi. [...] (BOSI, 2003 *apud* SÃO PAULO, 2014b, p.76).

[*Sonia Bertocchi disse:*] - Em 1996, meu presente de Dia das Mães foi um fax-modem para meu bom e velho computador. Até então, só conhecia internet de “ouvir falar”. Mas tinha muita curiosidade. Então, meus filhos, 17, 20 e 22 anos na época, tiveram a grande ideia: vamos

“conectar” a mamãe! A instalação do *modem* foi um parto. A conexão, um evento. As primeiras incursões, uma aventura. (BERTOCCHI, 2006 *apud* SÃO PAULO, 2014b, p. 77)

Como a SA 7 privilegia a modalidade escrita da Língua Portuguesa, o aluno só teria como identificar o referente se ele for textualizado. A possibilidade de identificar o referente das categorias de pessoa, sem negar a afirmação de que “o par eu/tu pertence ao nível pragmático da linguagem [...]” (FLORES; TEIXEIRA, 2015, p. 198), só ocorreria em interações face a face. Como não encontramos informações nos *Cadernos do Professor* sobre as dobras discursivas, mesmo quando o aluno é convidado a produzir o seu próprio relato de experiência, supomos que caberia a ele deduzir, com base em amostras bastante restritas, o valor do “eu”, sem conseguir compreender o agenciamento das formas quando emergem no discurso.

Como o professor precisa mediar o processo de aprendizagem em qualquer área do conhecimento, a forma “eu” continua vazia, uma forma sem referência na SA 7.

O objetivo, apresentado no *Caderno do Professor*, constitui um exemplo claro de que o objeto da SA privilegia os aspectos estruturais das marcas que se reiteram em cada gênero textual, fato que traz consequências para o reconhecimento do referente do pronome relativo à categoria de pessoa.

- Conteúdos e temas: leitura de enunciados; leitura de “relatos de experiências”: interpretação e inferência; elaboração de questões de interpretação.
- Competências e habilidades: *interpretar textos de acordo com o tema e as características estruturais do gênero ao qual pertencem*; apropriar-se do conhecimento sobre o gênero “relato de experiência”, reconhecendo sua função social de acordo com o contexto de comunicação. (SÃO PAULO, 2014b, p.75, grifo nosso)

Considerações finais

Para terminar, gostaríamos de marcar posição afirmando que as contribuições da Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, revelam o seu potencial, sobretudo, nas atividades voltadas para a produção de textos pelos alunos. Embora a Linguística, no momento atual, considere que os indivíduos produzem textos tanto na atividade de interpretação como na atividade que a escola convencionou chamar de produção de textos,

operaremos com a distinção proposta na esfera escolar, para dizer que é, sobretudo, na atividade de produção que podemos flagrar o trabalho do sujeito.

Da perspectiva de Benveniste, a passagem da língua para o discurso supõe um agenciamento de formas no eixo sintagmático. Esse agenciamento deixa marcas tanto na atividade do sujeito em relação ao “eu”, ao “aqui” e ao “agora” da enunciação no interior do enunciado como na atualização do valor do signo com base na relação que uns estabelecem com os outros.

Como para nós o processo de aquisição da língua nunca se acaba, não se restringindo aos processos que diferentes teorias da Aquisição da Linguagem colocam em evidência, que ocorrem, por sua vez, com crianças de tenra idade, sustentamos duas posições. A primeira é a de que as marcas de pessoa, tempo e espaço irrompem no fio do discurso ao mesmo tempo, em uma única tacada.

Essa concepção nos leva a pensar que, no processo de interpretação, as atividades propostas deveriam focalizar, necessariamente, as relações entre as marcas, condição para a conversão da língua em discurso. Por que hierarquizar as categorias, a ponto de primeiro levar o aluno a reconhecer as marcas de pessoa, depois as de tempo, e, por último, as de lugar?

Consideramos que este recurso didático acaba privilegiando a parte e não o todo. O foco, em nossa opinião, deveria ser colocado nas relações, que são construídas de uma só vez.

A segunda está relacionada ao fato de que Émile Benveniste (2005, p. 284-285) não concebe a linguagem como um instrumento, porque faz parte da natureza do homem (concepção que não coincide com as teorias do discurso), fato que poderia nos levar a desconsiderar a interação com o outro no processo de agenciamento das formas.

Se considerarmos as marcas de pessoa, de tempo e de espaço, primeiro em relação ao momento de enunciação, ao presente daquele que diz “eu”, e, posteriormente, a instanciação do passado e do futuro que se definem igualmente em relação ao presente daquele que converte a língua em discurso, não poderíamos afirmar, pensando agora nos desdobramentos da Teoria da Enunciação, de Benveniste, para o ensino de línguas, que elas ocorreriam de acordo com o diapasão que acaba, involuntariamente, nos fazendo operar com o conceito de “certo” e “errado”.

Se os ajustes intersubjetivos são da ordem da linguagem, as produções de textos pelos alunos podem nos revelar que o processo de agenciamento das formas, em muitos contextos, pode ser dissonante. Como o “tu” é igualmente constitutivo da enunciação, já que há um processo de espelhamento entre os sujeitos, nestes contextos, a teoria de Benveniste fará toda a diferença, cabendo ao professor intervir nos processos de aquisição da língua na esfera escolar.

Passaremos, desta perspectiva, do erro aos ajustes de natureza intersubjetiva.

Referências

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MELLO, Vera Helena Dente de; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. *Ciências & Letras*. Porto Alegre, n.45, 2009, p.193-218.
- PAVEAU, Maria-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da linguística – da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2006.
- SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2008.
- _____. **Caderno do Aluno – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais - 7º ano– Volume 1**. São Paulo: SEE, 2014a.
- _____. **Caderno do professor – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais - 7º ano– Volume 1**. São Paulo: SEE, 2014b.

Texto 1

Sr. Ariosto

“Nasci na avenida Paulista, em 1900, numa travessa chamada Antônio Carlos, dia 20 de setembro. Meus pais vieram para cá como imigrantes, deixaram sua família na Europa. Da hospedaria de imigrantes eles já eram tratados para uma fazenda no estado de São Paulo e para lá meu pai foi.

Naquela época não tinha maquinaria, meu pai trabalhava na enxada. Meu pai era de Módena, minha mãe era de Capri e ficaram muito tempo na roça. Depois a família veio morar nessa travessa da avenida Paulista; agora está tudo mudado, já não entendo nada dessas ruas.

Meu pai era mestre de caligrafia, pintava quadros a aquarela e fazia retratos a bico-de-pena, que é uma arte difícil. Ele gostava muito de ler, por isso escolheu esses nomes para nós: Amleto, Telésforo, Ariosto... penso que ele tirou da literatura. Aqui no asilo não tem ninguém com esse nome de Ariosto, sou o único. Pode dizer que sou o Ariosto de *Orlando furioso*.

A avenida Paulista era bonita, calçamento de paralelepípedos, palacetes. As outras ruas eram semi calçadas, cobertas de árvores, de mata. De noite, os “lampioneiros” vinham acender os lampiões e de madrugada voltavam para apagar. Minha rua tinha poucas casas, uma aqui, outra a quinhentos metros. Naquela época faziam casas bem grandes, pé-direito alto, a nossa tinha quintal com pé de laranja, mixirica, ameixa e abacate.

Minha mãe gostava muito de flores e plantava rosas, margaridas, violetas. Todo dia de manhã cedo ia regar as flores com seu regadorzinho. E eu ia atrás dela.

A mamãe levantava cedinho e acendia o fogão a lenha, depois vinha acordar a gente: “Vamos meus filhos, vamos tomar café!”. Mamãe era muito boazinha. Ela servia tigelas grandes, punha o pão, jogava o leite e o café e fazia uma papinha. Mamãe cozinhava macarrão, bife à milanesa, à “parmegiana”, risoto. Antigamente não tinha nada artificial. Hoje, os japoneses quando plantam já põem uma porção de adubo para dar logo, porque é muita gente e a comida não dá. Agora, a barriga fica vazia.

Naquela época existia muito turco, muito mascate, eles carregavam cestas e iam batendo matracas e oferecendo sua mercadoria: “Moça, tenho muita coisa para você, tudo baratinho!”. Passava a carrocinha do italiano com queijo e ele gritava: “O *formaggio*! Olha o *formaggio*! É o barateiro, o barateiro!”.

Armazém de secos e molhados a gente encontrava, mas era muito distante. Dois quilos de café ou dois quilos de açúcar custavam quinhentos réis. O português vendia verdura em casa, um maço de couve custava um tostão.

A minha lembrança mais antiga, quando eu tinha cinco anos, é o padeiro com um saco nas costas. Todo dia me pegava no colo e me ensinava os números: “Esse é o 1, o 2... e esse aqui, redondinho?”.

“Esse eu não sei!”.

“Este aqui é o 3. Se você vai contar até dez, então eu te dou um pão bem gostoso.”

Naquela época não existiam brinquedos. Penso que eles começaram a surgir só depois de 1910, 1911, mas vinham de fora. Eu fazia carrinhos com rodas de carretel de linha e nós brincávamos o dia todo, livremente, nunca me machuquei porque a rua não tinha carros.

Gostava do pica-pau: era um pauzinho com ponta dos dois lados. A gente apostava: “Quero ver se você bate o pica-pau; até onde ele vai?”. A gente batia com outro pauzinho e o pica-pau dava volta e pulava longe. Ou então com diabolô, conhece? Ele tem um vãozinho no meio com carretel. A gente põe o diabolô no carretel e ele fica dançando na linha e quando a gente joga assim ele vai lá... e volta. [...]”

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 154-155. In: SÃO PAULO. **Caderno do professor – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais - 7º ano– Volume 1**. São Paulo: SEE, 2014, p. 76-77.

Texto 2

Como a internet entrou na vida de uma educadora

Um presente de Dia das Mães inesquecível

Em 1996, meu presente de Dia das Mães foi um fax-modem para meu bom e velho computador.

Até então, só conhecia internet de “ouvir falar”. Mas tinha muita curiosidade. Então, meus filhos, 17, 20 e 22 anos na época, tiveram a grande ideia: vamos “conectar” a mamãe! A instalação do *modem* foi um parto. A conexão, um evento. As primeiras incursões, uma aventura.

Passados os primeiros momentos de inocente deslumbramento, o olhar pedagógico entrou em ação e uma pergunta começou a me atormentar: *como incorporar essa novidade à minha prática já sedimentada numa experiência de 25 anos?*

A questão se transformou num desafio: passar de uma usuária comum e primária do computador a uma profissional de ensino que fizesse uso educativo da internet, de uma maneira positiva e crítica. Para isso, era necessária uma visão bem fundamentada dos procedimentos pedagógicos que favorecessem a assimilação e multiplicação dos efeitos e das ações de um recurso como a internet no processo ensino-aprendizagem. Essa visão eu não tinha e nem sabia bem como e onde buscá-la.

Nessa época, 96, 97, assisti a acalorados debates sobre o uso da internet na educação.

As opiniões divergiam em vários aspectos. Porém, uma ideia predominava: internet é uma ferramenta. Só isso. Ou tudo isso, como argumentavam seus mais ardorosos defensores.

Percebi, então, que para nós, educadores, surgia uma nova ferramenta de ensino com características que precisavam ser conhecidas, analisadas e exploradas com propriedade e exaustivamente. Essa foi minha tarefa durante esses dois anos.

Como a escola em que trabalhava – uma escola pública municipal da região do ABC paulista – já contava com dois laboratórios de informática, com 40 computadores

ligados à internet, a possibilidade de usá-los para desenvolver aulas de Língua Portuguesa ficou muito mais viável.

Assim, em 98, com a ajuda de colegas, coloquei no ar um *site* pessoal com conteúdo próprio para trabalhar com meus alunos do Ensino Médio. Porém, apenas uma boa infraestrutura física não é suficiente para garantir, de imediato, a aceitação e o sucesso de projetos que tenham novas tecnologias como suporte. Antigas e consistentes convicções ficam fragilizadas, hierarquias há muito internalizadas são subvertidas, a rotina tradicional da unidade escolar é consideravelmente alterada, novos e complexos padrões se impõem com força e velocidade assustadoras.

Como professora de Língua Portuguesa, coordenadora de área e, posteriormente, coordenadora de projetos, pude, durante esses anos, dividir com meus colegas das diversas áreas, muitas dúvidas e poucas certezas, crenças e descrenças, grandes frustrações e pequenas alegrias, receios, inseguranças, anseios, desejos, revoltas e resignações quanto à possibilidade/ necessidade/urgência/inexorabilidade de mudanças e inovações nas formas de desenvolver nossa atividade docente, principalmente no que diz respeito à incorporação de novas tecnologias a um processo já tão complexo por natureza.

Após passar por diferentes etapas de diferentes aprendizados e adquirir mais habilidades para “mexer com computador”, consegui reunir condições mínimas para associar os recursos que a máquina oferece aos objetivos de uma atividade docente que os novos tempos impõem. Isso não significa muito, nem o final da tarefa, pois, com a velocidade do avanço tecnológico e a mudança da sociedade, essas condições têm que ser revistas quase que a cada dia. A mudança de paradigma é complexa e envolve questões de toda ordem: tecnológica, trabalhista, ideológica, cultural, psicológica, entre outras nada menos difíceis.

Mas é inevitável, uma vez que “A mais nova das linguagens, a informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho. Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social.”

BERTOCCHI, Sonia. Um presente de Dia das Mães inesquecível. In: GONSALES, Priscila (Org.). **Ensinar com Internet, como enfrentar esse desafio**. São Paulo: Cenpec,



2006, v. 2. (Coleção EducaRede – Internet na Escola). In: SÃO PAULO. **Caderno do professor – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais - 7º ano– Volume 1**. São Paulo: SEE, 2014. p.77-78.

