

NARA CAETANO RODRIGUES

**O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR:
UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA**

Florianópolis – SC
2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

NARA CAETANO RODRIGUES

**O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR:
UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis, setembro de 2009.

O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA

NARA CAETANO RODRIGUES

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, Área de Concentração Linguística Aplicada e aprovada em sua fase final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Profª Drª Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profª Drª Rosângela Hammes Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profª Drª Jane Quintiliano Guimarães Silva
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)

Profª Drª Maria Marta Furlanetto
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Profª Drª Nilcéa Lemos Pelandré
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profª Drª Mary Elizabeth Cerutti Rizatti
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Suplentes:

Profª Drª Maria Izabel de Bortoli Hentz
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Profª Drª Maria Inêz Probst Lucena
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis, 29 de setembro de 2009.

Ao Rinaldo, por tudo.

Ao Igor e ao Luan, com a resposta tão esperada:

– Sim. Terminei.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues, por me instigar a fazer uma pesquisa com olhar bakhtiniano, por me acompanhar em toda a trajetória e por acreditar na minha capacidade.

À professora Jane Quintilhano, pela acolhida ao convite para participar da banca e pelas contribuições valiosas na qualificação do projeto.

À professora Maria Marta Furlanetto, pela forma sensível e dialógica com que olha para o trabalho do outro e pelas contribuições na qualificação do projeto.

À professora Nilcéa Lemos Pelandré, pela orientação do artigo de qualificação e pelas contribuições na banca de qualificação do projeto.

À professora Simone Borges Bueno da Silva e ao professor Fábio Lopes da Silva, pela oportunidade de interação com diferentes perspectivas teóricas nas disciplinas do curso.

Às professoras Maria de Fátima Sabino Dias (CED-UFSC) e Maria José Reis (PPGA-UFSC), pelo apoio no início da caminhada e por me ajudarem a pensar nas especificidades da pesquisa em Ciências Humanas.

À Ana Beatriz, Anita, Carla, Claudia, Carlos, Pedro, Roberta e Sofia, pela possibilidade de escuta ativa das vozes que teceram um diálogo, cujos ecos produzirão sentidos que pertencem ao grande tempo.

Aos meus filhos, Igor e Luan, por me amarem incondicionalmente e pelos tantos beijos e abraços de energia.

Ao Rinaldo, por dividir comigo um projeto de vidas e por ser meu ponto de equilíbrio no mundo da vida.

A minha mãe, Maria Nely, por me mostrar desde sempre a imensurável dimensão do amor de mãe e por me ver tão maior do que sou.

A minha avó Júlia, pessoa iluminada, que me ensinou a ter coragem, simplicidade e fé para encarar os desafios da vida.

As minhas irmãs, Iveti e Eni, que, mesmo longe, se fizeram tão presentes, pelas palavras de incentivo que tantas vezes abriram meus dias de trabalho na tela do computador.

A minhas tias, tio e afilhado, pela torcida.

À minha cunhada Roseli, irmã de coração, pelo apoio e carinho com meus filhos.

À família Souza, por me dar a alegria de fazer parte de uma grande família.

À amiga Ana Maria, pela parceria, pela amizade, pelo incentivo e pela atitude responsável na coordenação do projeto de pesquisa, que foi um instrumento fundamental para a realização desta tese.

À amiga Lúcia, pela escuta tão bakhtiniana e pela ternura de sua presença suavizando a aridez da trajetória.

À amiga Nívea, pela interlocução perspicaz e pelas reações-respostas tão imediatas em momentos tão difíceis da escrita.

Aos amigos Inêz, Marise, Claudete, João, Maria Izabel e Nelita, pelo apoio solidário de quem já percorreu o mesmo caminho.

Aos amigos Vidomar, Ana Paula e Rodrigo, pelos diálogos sobre nossos mundos da ética, da cognição e da estética.

À Direção e aos colegas do Colégio de Aplicação pelo apoio para a realização desta pesquisa.

À Elaine, minha ajudante, pelo cuidado com meus filhos e com a manutenção da nossa rotina familiar.

À minha fisioterapeuta, Beatriz, e ao Dr. Rubens Zanella, por terem aliviado tantas vezes minhas dores físicas e até, às vezes, as dores da alma.

À Simone, secretária da Pós-Graduação em Linguística, pela ajuda nos assuntos relacionados a minha vida acadêmica.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa, minha gratidão e meu carinho – em especial, aos muitos amigos/interlocutores que me apoiaram no final da caminhada e não me deixaram nem pensar em desistir.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, de sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos.

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar, analisar e interpretar as vozes que constituem o discurso dos professores da disciplina de LP, na Educação Básica, quando são chamados a se posicionar nos processos de reestruturação curricular desencadeados institucionalmente. O aporte teórico que orienta nosso olhar vem dos estudos do Círculo de Bakhtin sobre alguns fenômenos constitutivos da comunicação discursiva, como linguagem, enunciado, discurso, dialogismo, autoria e excedente de visão, bem como de outros referenciais que foram incorporados ao trabalho, de acordo com a sua relevância para a discussão e interpretação dos dados. O caminho metodológico para a constituição dos dados foi a pesquisa de cunho interpretativista, configurando uma opção pela abordagem qualitativa. Os dados foram gerados no acompanhamento de parte de um processo de reestruturação curricular desenvolvido no espaço institucional da esfera escolar, predominantemente nas reuniões de disciplina/projeto, realizadas nos anos de 2006 e 2007. Os participantes da pesquisa são oito professores de Língua Portuguesa que atuam no Colégio de Aplicação-CED/UFSC. Para proceder à análise dialógica dos discursos dos professores, nossa opção foi por considerá-los na sua condição de enunciados. Dessa forma, partimos da ordem metodológica proposta por Bakhtin (VOLOCHINOV) (1929/1992) e realizamos nossa incursão nas falas dos professores pelos elementos extraverbais da constituição do enunciado: cronotopo, interlocutores e tema(s), os quais são indissociáveis de sua materialidade verbal. Na triangulação desses três aspectos da situação imediata de produção dos discursos, constatamos que o professor tem pouca autonomia para interferir nas decisões sobre aspectos macroestruturais do currículo, como o sistema de recuperação de estudos e a grade curricular. Por outro lado, nas discussões sobre o currículo da disciplina de LP, vimos a emergência de um discurso de autoridade do professor, respaldado e respeitado pela instituição. No discurso dos professores não se encontra uma análise ou interpretação dos documentos oficiais de uma época ou do currículo formal/oficial de uma época, mas uma fala que representa uma posição ocupada, numa determinada época: posição do ser professor de LP na Educação Básica. O discurso do professor sobre o currículo específico da disciplina mostra que ele mobiliza um coro de vozes alheias no seu trabalho de elaboração didática. Ao falar sobre esse processo, o professor vai explicitando a relação que ele estabelece no diálogo com as outras vozes que constituem a sua prática e atravessam o seu discurso sobre a prática. Não uma prática exclusivamente empírica, mas uma prática pautada na interação com os interlocutores privilegiados, que são os alunos, e ressignificada pelos discursos vindos de outras esferas: academia, documentos oficiais, discurso político, família entre outros. Pela descrição densa e escuta dialógica das falas dos professores, foi possível chegar – mais do que às vozes alheias que constituem o discurso do professor – à voz do professor, ou seja, à posição de autoria-professor, e ao excedente de visão que constitui o ser-professor: o aluno. O discurso do professor no processo de reestruturação curricular é extremamente marcado pelo ato de ser professor, que se realiza no acontecimento da aula, na interação com o outro, que é o aluno.

Palavras-chave: discurso do professor; autoria-professor; alteridade; disciplina de Língua Portuguesa; reestruturação curricular.

ABSTRACT

This study aims to identify, analyze and interpret the voices that constitute the discourse of Portuguese Language teachers, in elementary education, when they are asked to take a position in the processes of curricular restructuring initiated in schools. The theoretical support that guides our analysis comes from the studies of the Bakhtin Circle about some phenomena that constitute discursive communication, such as language, enunciation, discourse, dialogism, authorship, and vision surplus, as well as other theoretical bases that have been aggregated to this study, in accordance with their relevance for the discussion and interpretation of the data. The methodological pathway for the constitution of the data was an interpretative research, which characterized an option for a qualitative approach. The data were generated while the researcher accompanied part of a process of curricular restructuring developed within the institutional space of the school discursive sphere, mainly in discipline/project meetings, carried out in 2006 and 2007. The subjects of this research are eight Portuguese Language teachers who work at Colégio de Aplicação – CED/UFSC. In order to develop the dialogic analysis of the teachers' discourses, we decided to take them in their condition of enunciations. Thus, we followed the methodological order proposed by Bakhtin (Volochinov) (1929/1992) and carried out our incursion into the teachers' speeches by the extra-verbal elements of the constitution of the enunciation: chronotope, interlocutors, and theme(s), which are not dissociable from their verbal materiality. In the triangulation of these three aspects of the immediate situation of the production of discourses, we noticed that the teacher possesses little autonomy to interfere with the decisions on macrostructural aspects of curriculum, such as the system for recuperation of studies and the curricular matrix. On the other hand, in the discussions on the curriculum of Portuguese Language, we noticed the emergency of a teacher's authority discourse, supported and respected by the institution. In the teachers' discourse, no analysis or interpretation can be found on the official documents of a period, or on the official/formal curriculum of a period, but rather a speech that represents a position occupied in a given period: the position of being a Portuguese Language teacher in elementary education. The teacher's discourse on the specific curriculum of his/her discipline reveals that s/he mobilizes a chorus of alien voices in his/her work of didactic elaboration. When talking about this process, the teacher reveals the relation that s/he establishes in the dialogue with the other voices that constitute his/her practice and cross his/her discourse on that practice. It is not an exclusively empirical practice, but a practice based on the interaction with privileged interlocutors, the students, and re-signified by the discourses that come from other spheres: the academic environment, official documents, political discourse, family, among others. By means of a dense description and a dialogical listening of the teachers' speeches, we could approach – more than the alien voices that constitute the teachers discourse – the teachers' voice, that is, the position of teacher-authorship, and the vision surplus that constitutes the being-a-teacher: the student. The teachers' discourse in the process of curricular restructuring is extremely marked by the act of being a teacher, which takes place during the happening of the class, in the interaction with the other, which is the student.

Keywords: teachers' discourse; teacher-authorship; alterity; Portuguese Language discipline; curricular restructuring.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO DO CÍRCULO BAKHTINIANO	19
2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM	20
2.2 A NATUREZA SOCIAL DO ENUNCIADO	26
2.2.1 O cronotopo do enunciado	28
2.2.2 O tema do enunciado	31
2.2.3 Os acentos de valor no enunciado	33
2.2.4 A orientação social do enunciado	35
2.2.5 Elementos constitutivos do enunciado	37
2.3 O DISCURSO COMO CONSTRUÇÃO SOCIODIALÓGICA	39
3 A ARQUITETÔNICA DA PESQUISA	47
3.1 O FAZER PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA	48
3.2 LINGUAGEM E EPISTEMOLOGIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS NA CONCEPÇÃO DO CÍRCULO DE BAKHTIN	54
3.2.1 Especificidade do objeto de estudo: o discurso do professor	59
3.2.2 A relação pesquisador – pesquisado	64
3.3 EM BUSCA DE UM CAMINHO METODOLÓGICO	69
3.4 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	71
3.4.1 Participantes da pesquisa	73
3.4.2 Características da instituição pesquisada	74
3.4.3. Instrumentos de pesquisa e geração dos dados	79
3.5 TRATAMENTOS DOS DADOS – ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	81
4 A ESFERA ESCOLAR NA GRANDE TEMPORALIDADE	86
4.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA COMO ESFERA DE ENSINO	87
4.2 CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL	90
4.3 SOBRE A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES	102
4.4 A CONSTITUIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO DISCIPLINA ESCOLAR	108
4.5 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	116
4.6 OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	124
5 A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO IMEDIATA – “REALIDADE PRIMEIRA DA VIDA DO DISCURSO”	137
5.1 CRONOTOPOS DA PEQUENA TEMPORALIDADE	139
5.1.1 Reestruturação Curricular desencadeada pela Instituição	139
5.1.2 Projeto de pesquisa/disciplina de Língua Portuguesa	154
5.2 INTERLOCUTORES	165
5.2.1 Relação entre os professores de Língua Portuguesa	166
5.2.2 Relação professores de Língua Portuguesa & Direção	175
5.2.3 Relação professores participantes & pesquisadora	181
5.3 A DIMENSÃO MACROCRONOTÓPICA DA ESCOLA	185
6 O CURRÍCULO NA VOZ DOS PROFESSORES	188
6.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	189
6.2 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DISCURSIVIZADO PELOS PROFESSORES	215
6.2.1 Plano de ensino – O currículo moldado pelos professores	216
6.2.2 O acontecimento da aula – O currículo em ação	221
6.2.3 Avaliação da elaboração didática – O currículo realizado/avaliado	238
7 A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO DO PROFESSOR: AUTORIA E E ALTERIDADE	272
7.1 O ATO (ÉTICO/RESPONSÁVEL) DO SER PROFESSOR	272
7.1.1 A relação do professor com o conhecimento	273
7.1.2 A construção da autoria-professor	279
7.2 ALUNO: O EXCEDENTE DE VISÃO DO PROFESSOR	284
7.2.1 A constituição do sujeito na/pela alteridade	285
7.2.2 A relação professor-aluno na constituição da subjetividade do professor	287
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
REFERÊNCIAS	301

1 INTRODUÇÃO

A atuação em uma escola de ensino fundamental e médio, vinculada a uma Universidade Federal, faz com que os profissionais que nela atuam busquem, em seu fazer profissional, desenvolver de modo associado o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, é quase uma obrigação dos professores dessa instituição envolverem-se em atividades de investigação relacionadas não só à prática pedagógica como ao aperfeiçoamento acadêmico.

Em 2002, ao repensar nossas atividades de pesquisa, tivemos acesso às reflexões organizadas por Rojo (2000) sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN¹) e a prática de linguagem em sala de aula. Esta leitura funcionou como uma provocação para pensar sobre a relação entre as novas propostas oficiais e o trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa (LP), no Colégio de Aplicação-CED/UFSC², espaço da nossa atuação profissional. Para investigar essa relação, elaboramos o projeto de pesquisa “O ensino da produção textual na escola: o previsto e o construído”, desenvolvido no período de 2002 a 2004.

A partir da organização desse projeto, quase todos os professores que trabalhavam com LP na escola foram convidados a participar das discussões sobre o ensino da *produção textual* previsto nos documentos oficiais e o que efetivamente se desenvolvia nas salas de aula. Ao longo de 2003 e 2004, foram realizadas reuniões sistemáticas, as quais tiveram como desdobramento registros de atividades que documentaram o processo vivenciado na escola à época³.

O que pudemos perceber nas discussões daquele projeto era um desejo de ir além, de ler mais, discutir, trocar mais ideias e experiências, enfim, uma abertura para repensar a própria prática pedagógica. A cada encontro, isto era reafirmado no reconhecimento de que ainda havia muito por conhecer e socializar nessa nova abordagem de ensino. E, nesse ponto, o grupo se deparou com uma grande dificuldade, pois, como a proposta de trabalho com um novo objeto de ensino – o texto e os gêneros textuais/discursivos – era relativamente recente

¹ Abreviamos apenas alguns termos cujas abreviaturas já são de domínio público: Língua Portuguesa = LP; Linguística Aplicada = LA; Ministério da Educação = MEC; Parâmetros Curriculares Nacionais = PCN; Universidade Federal de Santa Catarina = UFSC. Dessa forma, consideramos desnecessário incluir lista de abreviaturas na tese. Ainda, nos capítulos de análise, na apresentação dos recortes das falas, utilizaremos a abreviatura RD, seguida da data, para situar a reunião de disciplina na qual a fala foi registrada.

² A instituição na qual foi realizada a pesquisa está identificada, na tese, por sugestão dos próprios professores sujeitos da pesquisa e da Direção do colégio. Ao longo da tese, nomearemos apenas como Colégio de Aplicação.

³ Conforme Relatório do Projeto, aprovado pelo Colegiado e disponível nos arquivos da Coordenadoria de Pesquisa e Extensão da escola.

em termos de chegada à escola, ainda não havia uma gama de pesquisas aplicadas que permitisse um avanço real nas discussões. Tampouco havia material didático de apoio para a implementação das novas orientações curriculares nas aulas de LP. Constatamos, assim, que os documentos oficiais (BRASIL, 1998b; SANTA CATARINA, 1998) trouxeram novas demandas para os professores de LP, evidenciando uma grande carência de pesquisas envolvendo os conhecimentos conceituais e procedimentais no que se refere ao ensino de língua nas escolas, tomando por referência os novos parâmetros.

A reforma do ensino ocorrida nas décadas de 1980 e de 1990 e oficializada na publicação dos PCN e das Propostas Curriculares estaduais e municipais criou a necessidade de que as escolas chamassem os professores para discutir as implicações das mudanças propostas nestes documentos para a realidade escolar. Assim, foram desencadeados processos de reestruturação curricular na esfera da escola, principalmente no segmento do ensino fundamental, tanto na rede federal quanto nas redes públicas estaduais e municipais de ensino.

As reflexões produzidas na esfera científica influenciaram na elaboração dos documentos oficiais que, apesar de não terem como objetivo se constituírem em referenciais teóricos, incorporaram, em sua constituição, as propostas desenvolvidas por pesquisadores das diversas áreas relacionadas à docência. No caso da disciplina de LP, os PCN incorporaram parte das reflexões de linguistas como Geraldí (1984c) e Franchi (1987) entre outros que, na década de 1980, começaram um movimento, propondo o ensino operacional e reflexivo da língua (BRITO, 1997) e evidenciando a centralidade do trabalho com o texto (leitura e produção) no ensino de língua materna.

As dificuldades de lidar com essas mudanças, encampadas e legitimadas pela última reforma do ensino, que constatamos no Colégio de Aplicação, não são uma realidade que se verifica apenas nessa escola. Isso gerou uma demanda tanto por ações institucionais, como os processos de reestruturação curricular, quanto por atividades de formação que contemplassem as novas recomendações oficiais no âmbito de cada disciplina. Para atender a demanda específica relacionada ao professor de LP, alguns pesquisadores que trabalham na área de Linguística Aplicada (LA) ao ensino têm desenvolvido atividades de formação nas escolas, associadas à reflexão sobre questões que envolvem situações de ensino, visando à qualificação desses profissionais para o trabalho na perspectiva das novas propostas.

Rojo (2000, p. 37), por exemplo, ao discorrer sobre "Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula", aponta, como conclusão de suas experiências com formação inicial e continuada de professores, um conjunto de necessidades complementares: "descrições variadas de gêneros textuais; elaboração teórica de saberes de referência

adequados aos campos de conhecimento aí envolvidos; elaboração de textos de divulgação científica destes saberes de referência, elaboração de programas e materiais didáticos diversificados, que configurem estas práticas renovadas".

Já Machado (2000, p. 20), a partir da análise de uma experiência de assessoria, no que se refere às contradições vivenciadas por quem se aventura não só a refletir sobre, mas a intervir na prática escolar, conclui que "as contradições entre teorias e práticas, entre o dito e a prática real não se encontram apenas em um dos pólos da interação, mas é constitutiva de todos nós".

Furlanetto, por sua vez, analisa a experiência relatada por Machado, vendo como positiva a iniciativa de intervenção didática, apesar dos conflitos explicitados:

Embora a problematização do que possa significar "a teoria na prática" mostre exemplarmente uma relação cheia de conflitos que poderíamos reconhecer como reais, não buscar saída é o mesmo que ceder à importância do "fora" que age "dentro", como se fora uma consciência homogênea a exigir obediência de seus tutelados (FURLANETTO, 2000, p. 12).

Em reflexão mais recente, Furlanetto (2007a) discute o trabalho de consultoria realizado por ela com professores de LP da rede municipal de ensino da capital, com vistas à "Ressignificação da Proposta Curricular do município de Florianópolis". A autora problematiza os percalços da caminhada, recoloca⁴ a questão do fracasso do projeto de educação no País e questiona: "qual a parte da responsabilidade que nos cabe?" (FURLANETTO, 2007a, p. 1520).

As reflexões das autoras citadas mostram que rever concepções e práticas pedagógicas é um processo complexo para o qual não basta apenas a boa vontade dos professores e/ou pesquisadores/formadores. Mas, então, o que mais é necessário para viabilizar a mudança na concepção de ensino de língua e, conseqüentemente, nas práticas docentes? Ou, dito de outra forma, que fatores interferem para que ocorra ou não a mudança? Essa foi uma das inquietações fundantes no processo de definição do **tema da presente pesquisa**⁵, qual seja, a constituição do discurso do professor de LP da Educação Básica, em

⁴ Geraldi (1997b) já falava do fracasso da educação brasileira e questionava a conseqüente atribuição da responsabilidade ao professor.

⁵ Esta pesquisa é parte integrante de um projeto maior intitulado "Os gêneros do discurso nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa" – um dos projetos do grupo de pesquisa "Os gêneros do discurso: práticas pedagógicas e análise de gêneros", certificado pelo CNPq. Esse projeto, aprovado no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV)–UFSC, é coordenado pela Prof^a Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues, assim como o grupo de pesquisa no qual é desenvolvido. O tema desta investigação está alinhado a uma das vertentes do

um processo de reestruturação curricular desencadeado institucionalmente e no qual os professores são chamados a se posicionar.

Como no Colégio de Aplicação havia um movimento dos professores de LP no sentido de construir uma proposta mais sintonizada com as novas teorias para o ensino de língua, para dar continuidade às reflexões desencadeadas no projeto referido acima, no final de 2005, elaboramos (eu e o grupo de professores) o projeto de pesquisa “Leitura e produção textual: uma proposta de revisão curricular de LP de 5ª a 8ª séries”⁶, para ser desenvolvido no período de 2006-2007.

Nossa proposta inicial de pesquisa do doutorado foi atuar no espaço institucional desse projeto, desenvolvendo um trabalho de pesquisa-ação. Entretanto, houve um redirecionamento na pesquisa, considerando que, já no início de 2006, a Direção da Escola desencadeou institucionalmente um processo de Reestruturação Curricular⁷, em todas as disciplinas e níveis de ensino, envolvendo todos os professores e especialistas que atuam no Colégio de Aplicação. Então, mantivemos a opção pela pesquisa qualitativa, mas com uma alteração na forma de intervenção: não mais a coordenação de seminários e proposição de atividades de formação para a equipe de professores, mas a observação participante.

A partir do momento em que a escola se movimentou em direção à realização de um processo de reestruturação curricular, consideramos relevante esse espaço para realização da pesquisa e definimos como “objeto de investigação” as vozes que constituem o discurso do professor no processo de reestruturação curricular desencadeado na instituição. A necessidade de redimensionar o desenho da pesquisa, que deve ser considerada no planejamento prévio, é apontada por Celani (2005) como uma característica do paradigma qualitativo interpretativista de pesquisa.

Não obstante, por uma questão de compromisso ético com os participantes e com a instituição, as atividades previstas, no projeto de pesquisa dos professores da disciplina, que não foram contempladas nas discussões propostas pela Direção da escola, foram contempladas em um conjunto de reuniões específico para tal fim.

Assim, foi no espaço discursivo da escola e focando as falas do professor nessa situação específica, que nos propusemos a investigar, analisar e atribuir sentido às vozes que

referido grupo de pesquisa, cujo enfoque está centrado em aspectos do ensino-aprendizagem de línguas (produção textual, leitura, análise linguística, formação de professores, elaboração de material didático).

⁶ A partir de 2006, o ensino fundamental passou a ter 9 anos. Entretanto, como, no momento em que desenvolvemos esta pesquisa, o Colégio de Aplicação ainda estava organizado, no 3º e 4º ciclos, como segmento de 5ª a 8ª série, mantivemos esta denominação na redação da tese.

⁷ O processo de reestruturação curricular, acompanhado nos anos de 2006 e 2007, faz parte de um processo maior de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio de Aplicação, iniciado em 1997 e permanentemente em constituição.

constituem o discurso sobre currículo de oito professores da disciplina de LP que atuam na Educação Básica. Para tanto, ao longo de 2006 e 2007, acompanhamos o processo de reestruturação curricular desenvolvido no Colégio de Aplicação, principalmente por meio do registro das reuniões de disciplina/projeto (gravações em áudio), anotações pessoais e recolhimento dos documentos recebidos e expedidos pelos professores de LP.

Dessa forma, face às mudanças nas finalidades e no objeto de ensino da disciplina de LP, propostas por documentos oficiais de ensino a partir de 1980, a **questão de pesquisa** que procuramos responder é: Como se constitui o discurso dos professores da disciplina de LP, hoje, ao serem chamados a se posicionar em processos de reestruturação curricular desencadeados na esfera escolar?

Como, em uma pesquisa de base qualitativa, não há variáveis mensuráveis que permitam a formulação de hipóteses que possam ser comprovadas ou refutadas, a partir da observação empírica, partimos do seguinte **pressuposto**: o discurso do professor de LP nos processos de reestruturação curricular, desencadeados na esfera escolar, é constituído por uma multiplicidade de vozes que provêm de diversas esferas de produção de saberes: Estado (discurso da legalidade: PCN, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Propostas Curriculares Estaduais e Municipais); escola (Projeto Político-Pedagógico, planos de ensino, discurso da Direção, dos professores, dos pais, dos alunos...); academia (teorias com as quais o professor dialoga na formação inicial e continuada); experiência profissional e pessoal do professor; sociedade em geral (valoração social da disciplina). Na correlação de forças que se estabelece nessa arena, composta por “milhares de fios dialógicos” (BAKHTIN, 1988, p. 86), entendida aqui (a arena) como o espaço discursivo do processo de reestruturação curricular, emergem discursos que dialogam e se digladiam continuamente, numa luta pela valoração/legitimação de cada saber que será objetificado nas discussões e que poderá constituir o currículo da disciplina. Pela escuta da voz dos professores, procuramos chegar às vozes que dão o tom e o acento de valor à fala deles no processo de reestruturação curricular desenvolvido na escola.

Portanto, o **objetivo geral** desta pesquisa é identificar, analisar e interpretar as vozes que constituem o discurso dos professores da disciplina de LP, na Educação Básica, quando são chamados a se posicionar nos processos de reestruturação curricular desencadeados institucionalmente, a fim de compreender a complexidade desses processos realizados na esfera escolar hoje.

Os **objetivos específicos** são:

- a. Compreender a escola como uma esfera social que se constitui historicamente como **espaço-tempo de ensino**, que situa os discursos (já-ditos e prefigurados) produzidos pelos sujeitos que nela atuam (tratado no capítulo 4).
- b. Identificar os discursos *já-ditos* que interpelam o professor no processo de reestruturação curricular (a que **discursos já-ditos** o professor responde? e a que autoria remetem?) (contemplado na seção 5.1) e explicitar o papel das relações/posições discursivas dos interlocutores na construção do processo de reestruturação curricular (abordado na seção 5.2);
- c. Analisar a reação-resposta dos professores (**compreensão responsiva ativa**) aos discursos que desencadeiam a discussão sobre a reestruturação curricular (o quê, como e por que o professor responde o que responde?) (tratado nos capítulos 6 e 7).

A relevância desta pesquisa pauta-se, dentre outras particularidades, em: a) dar visibilidade à complexidade do processo de reestruturação do currículo de uma disciplina na escola básica; b) vislumbrar a compreensão dessa complexidade pela escuta das vozes que constituem o discurso dos professores da disciplina de LP na instância pesquisada; c) atribuir sentido às vozes dos professores na sua condição de enunciado, considerando as suas condições de produção e sua relação com outros enunciados.

Esperamos, ainda, com esta pesquisa, evidenciar que a reestruturação curricular de uma disciplina é um processo que não pode ser desenvolvido à revelia dos professores – eles precisam estar inseridos na constituição/configuração das mudanças para se implicarem na efetivação delas na sua prática pedagógica. Mas, principalmente, pretendemos desconstruir a visão reducionista e simplista de que a mudança no currículo da disciplina de LP depende só da boa vontade dos professores; há muitas vozes que atravessam os discursos, travam um embate e se entrecruzam nesse processo extremamente complexo e dialógico, ou seja, nesse processo constituído axiologicamente.

Ressaltamos, ainda, a relevância de reflexões, como a proposta nesta pesquisa, sobre como estão ocorrendo os processos de reestruturação curricular nas escolas e como o professor está significando esses processos, pois é preciso ponderar que o professor é quem é responsabilizado pela mudança na sua prática pedagógica. Mas, em que medida ele é chamado para discutir as mudanças? Ou só cabe a ele pô-las em prática? Qual a dinâmica desse processo de mudança: quando, como, o que e por que mudar? O que há no caminho entre as diretrizes apontadas em um documento oficial e a realidade da prática pedagógica dos

professores? Quando é chamado a se posicionar, como são discursivizados na voz dos professores os discursos de “outrem” que influenciam para que ocorra ou não a mudança no currículo da disciplina de LP na escola? Como se constitui a autoria-professor nesse embate dialógico?

Para buscar elementos que viabilizem a reflexão sobre tais questões, nossa opção foi pela escuta do discurso dos professores numa pesquisa longitudinal que possibilitou acompanhar e analisar, se não a totalidade, ao menos uma parte considerável de um processo de reestruturação curricular, desencadeado institucionalmente na esfera discursiva da escola, no qual os professores foram chamados a participar, a assumir a posição de “sujeitos-autores”.

Chervel (1990) não desconsidera a importância do estudo das finalidades teóricas das disciplinas escolares (apontadas pelos documentos oficiais), mas destaca que é fundamental analisar os ensinamentos reais – o currículo em ação (SACRISTÁN, 2000). Dessa forma, o estudo das finalidades “[d]eve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica”. O autor acrescenta, ainda, que “[n]o coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente.” (CHERVEL, 1990, p. 191).

Assim, ouvir a “fala” (discurso) dos professores, compreendendo-a como enunciados situados historicamente e constituídos axiologicamente pode nos dar algumas respostas sobre a complexidade da mudança proposta pelos documentos oficiais de ensino. Como diz Bezerra (2002), ao se referir à análise feita por Bakhtin da relação autor-personagem na obra de Dostoiévski, “As palavras concludentes estariam fora do todo dialógico, coisificariam e humilhariam o ser humano enquanto indivíduo, razão porque se faz necessário escutá-lo, deixá-lo falar, provocá-lo socraticamente para que externar em discurso e como discurso a sua visão de mundo.” (BEZERRA, 2002, p. IX). Por isso, a nossa opção nesta pesquisa é pela investigação das vozes que constituem o discurso do professor de LP – esse profissional que, na sua prática docente, é desafiado por demandas de ordens diversas: novas teorias, mudanças no público escolar, condições de trabalho nem sempre adequadas entre outras –, a fim de melhor compreender a configuração curricular da disciplina hoje, também denominada “crise⁸ no ensino da LP”.

Com relação à organização desta tese, no **capítulo 2** apresentamos alguns princípios fundamentais sobre os quais se constrói a teoria do Círculo de Bakhtin, para que se possa ter

⁸ Por mais que o nosso enfoque seja no ensino de LP, é interessante destacar que Forquin (1993, p. 9-10) também fala de uma “crise da educação”, enfrentada pelos sistemas de ensino a partir dos anos 60, que tem como fator essencial o questionamento ou a crítica sobre a natureza dos conteúdos ensinados na escola.

uma visão das ideias do grupo acerca de alguns fenômenos constitutivos da comunicação discursiva, como linguagem, enunciado, discurso e dialogismo. Vale destacar que outros conceitos-chave da teoria/análise dialógica do discurso, tais como autoria e excedente de visão, foram incorporados à tese nos capítulos de análise, na medida em que a compreensão dos dados demandava convocar outros conceitos.

Como nenhum objeto de pesquisa é virgem, foi preciso “convocar a arena”, pois, como diz Amorim, “somente após ter feito falar e discutir entre si os diferentes autores que atravessam um objeto é que o pesquisador pode tentar ouvir sua própria voz: uma voz que pouco a pouco vai abrindo um lugar na arena” (AMORIM, 2004b, p. 77). Assim, no **capítulo 3**, apresentamos reflexão teórico-metodológica sobre o fazer pesquisa em Linguística Aplicada, mais especificamente, numa abordagem bakhtiniana, focalizando a especificidade do objeto de pesquisa e a relação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa e problematizando a opção pela pesquisa etnográfica de cunho interpretativista. Ainda, nesse capítulo, apresentamos aspectos específicos da constituição/geração⁹ dos dados, dos participantes da pesquisa, do percurso metodológico adotado, do tratamento dos dados e da nossa opção pela análise dialógica do discurso – ADD (BRAIT, 2006).

A fim de ampliarmos a análise da dimensão cronotópica da pequena temporalidade do processo de reestruturação curricular acompanhado, no **capítulo 4** historiamos a constituição da escola como uma esfera social, cuja organização espaçotemporal e hierárquica faz parte das condições de produção dos discursos e dos atos ali produzidos. Apresentamos a concepção de currículo associado à cultura e às práticas escolares e, mesmo que brevemente, procuramos entender a história das disciplinas escolares e sua relação com as finalidades delegadas à escola em cada época. Também historiamos aspectos da constituição da disciplina de LP no Brasil, da reforma educacional dos anos 90, que culmina com a publicação dos PCN e, ainda, discorremos sobre os saberes docentes e a formação inicial dos professores.

No **capítulo 5**, situamos o contexto imediato de produção dos discursos analisados por meio da apresentação das instâncias proposicionais das discussões realizadas na escola (Direção da escola e projeto de pesquisa da disciplina de LP), bem como das instâncias discursivas de encontro (Fórum Pedagógico, reunião de disciplina, reunião de área dentre outras) nas quais ocorreram as interações sociais das quais participamos na geração dos dados. Além disso, procuramos identificar os temas sobre os quais os professores foram

⁹ Devido ao entendimento de que os dados não estão prontos, acabados, no momento da coleta, mas são criados no processo mesmo de sua criação (BAKHTIN, 2003), serão utilizadas as expressões “geração de dados” (cunhada por MASON, 1996) e constituição dos dados, por serem mais coerentes com o referencial teórico-metodológico que sustenta a presente pesquisa.

chamados a se posicionar e problematizamos as relações entre os interlocutores imediatos: professores de LP, Direção e pesquisadora.

No **capítulo 6**, discutimos a reação-resposta dos professores a dois aspectos do grande tema sobre o qual eles foram chamados a se posicionar no Colégio de Aplicação, ao longo dos anos de 2006 e 2007. Focalizamos um aspecto proposto no processo de reestruturação curricular, desencadeado institucionalmente – a concepção de currículo – e outro aspecto discutido via projeto de pesquisa/movimento interno da disciplina – o currículo específico da disciplina de LP.

No **capítulo 7**, fazemos uma análise mais global das discussões realizadas ao longo dos dois anos de acompanhamento do processo de reestruturação curricular realizado no Colégio de Aplicação, no que diz respeito à emergência da autoria-professor e à constituição do sujeito-professor na relação com o seu outro – o aluno.

Por fim, tecemos algumas **considerações finais** sobre os sentidos que atribuímos ao discurso dos professores de LP no Colégio de Aplicação, a partir da auscultação da sua voz e de outras vozes que constituem seu discurso no processo de reestruturação curricular acompanhado e apresentamos algumas possibilidades de **pesquisas futuras** que emergiram a partir da análise empreendida nesta tese.

2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO DO CÍRCULO BAKHTINIANO

Nosso propósito, neste capítulo, é apresentar alguns princípios sobre os quais se constrói a arquitetura do pensamento do Círculo de Bakhtin¹⁰, grupo multidisciplinar de pensadores assim nomeado pela forte influência e produção intelectual de Mikhail M. Bakhtin, filósofo que viveu na Rússia (1895–1975) e dedicou boa parte de sua obra a demonstrar o caráter dialógico da linguagem. A produção teórica do autor teve início por volta de 1920 e se desenvolveu ao longo de mais de meia década. Faraco (2003) esclarece que a obra de Bakhtin não foi publicada segundo a cronologia de sua escritura, nem na Rússia nem no Ocidente; o último texto publicado: “Por uma filosofia do ato”, por exemplo, foi o primeiro a ser escrito (entre 1919-1921). Isso, em parte, deve-se ao contexto político desfavorável e, em parte, à precariedade das condições nas quais o autor escrevia; muitos de seus textos são manuscritos inacabados, reunidos e publicados após a sua morte. No Brasil, as primeiras obras traduzidas e publicadas datam do final da década de 1970, pouco tempo depois de sua redescoberta na União Soviética e no Ocidente, que ocorreu nos anos 1960 e 1970 (MORSON; EMERSON, 2008 [1990]). Uma das obras mais lidas do autor, **Marxismo e filosofia da linguagem**, cuja primeira publicação na Rússia data de 1929, tem uma autoria controvertida: alguns pesquisadores a atribuem a Bakhtin; outros, a V. N. Volochínov, que junto com P. N. Medvédiev e outros intelectuais russos formavam o chamado Círculo de Bakhtin.

Como nosso objetivo não é investigar a autoria questionada das obras de Mikhail Bakhtin, nem as controvérsias geradas pelos críticos de sua produção acadêmica¹¹, faremos referência à teoria de Bakhtin ou do Círculo de Bakhtin, a exemplo do que faz Rodrigues (2005, p. 152, grifo da autora), considerando que “há convergência na concepção de

¹⁰ “Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petesburgo (à época rebatizada de Leningrado).” (FARACO, 2003, p. 14-15)

¹¹ Para uma reflexão mais aprofundada sobre a obra e o pensamento de Bakhtin, podem ser consultados os estudos dos pesquisadores americanos Katerina Clark e Michael Holquist (1998[1984]); do pesquisador francês Tzvetan Todorov (1981) e o estudo dos também americanos Gary Morson & Caryl Emerson (2008[1990]). Vale destacar que estes últimos consideram os outros dois primeiros trabalhos como “tentativas de reduzir o pensamento de Bakhtin a uma unidade sistemática” (MORSON & EMERSON, 2008, p. 25). Diferindo também da visão dos dois primeiros estudos citados, podemos acrescentar, ainda, a obra do italiano Augusto Ponzio (PONZIO, 1998), recentemente traduzida para o português (PONZIO, 2008), que traz um diálogo do autor com Bakhtin e com outros autores contemporâneos. Além dessas fontes, podemos ter acesso a alguns esclarecimentos do próprio Bakhtin, através das entrevistas que o autor concedeu a Viktor Duvakin, em 1973, que também tiveram tradução recente para o português (BAKHTIN & DUVAKIN, 2008).

linguagem entre membros do Círculo; a grande maioria dos textos é de autoria de Bakhtin, produzidos durante o período de 1919 a 1975; e a denominação corrente que os pesquisadores dão ao grupo e sua obra é *Círculo de Bakhtin*.”. Não obstante, nas citações, indicaremos a autoria de Voloshinov nas obras de 1926 (VOLOSHINOV, 1926) e de 1930 (VOLOSHINOV, 1993) e, no caso da obra de 1929 (**Marxismo e filosofia da linguagem**), manteremos a opção dos tradutores brasileiros, referenciando como Bakhtin (Volochinov).

As reflexões do Círculo de Bakhtin tinham como principais focos uma abordagem da filosofia da linguagem, em seu sentido amplo, e a análise estilística e literária. Não obstante, a opção pela ancoragem teórica da presente pesquisa, que se desenvolve na esfera da escola, na teoria dialógica da linguagem deve-se, entre outras razões, ao que defende Rodrigues (2005, p. 153):

É como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na lingüística aplicada, pois as suas idéias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980.

A seguir, procuraremos delinear alguns princípios do pensamento bakhtiniano, a fim de explicitar a abordagem teórica que guiará o olhar para o discurso dos professores de LP nos processos de reestruturação curricular – foco de análise nesta pesquisa.

2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

Começaremos nossa incursão pelas obras do Círculo de Bakhtin¹² por um diálogo que parece fundante nas reflexões do grupo. Em **Marxismo e filosofia da linguagem**, publicado pela primeira vez em 1929, como já dito, Bakhtin discute a natureza do objeto de estudo da filosofia da linguagem retomando as duas principais tendências do pensamento lingüístico-filosófico da época: o subjetivismo idealista (SI), que concebe a língua como um

¹² Como as obras do Círculo de Bakhtin, em sua maioria, foram escritas e publicadas na Rússia entre 1919 e 1975 e algumas das obras referenciadas nesta pesquisa tiveram edições recentes em português (vide, por exemplo, BAKHTIN, 2008), colocamos entre colchetes o ano da 1ª edição em russo somente na primeira vez em estas obras foram citadas, nas citações seguintes são referenciadas pelo ano da edição consultada. Nas referências bibliográficas, informamos a data provável da escritura dos textos entre parênteses e a data da edição/tradução consultada ao final da referência, seguindo a cronologia apresentada por Faraco (2003). Entretanto, no caso das coletâneas **Estética da criação verbal** e **Questões de literatura e de estética**, referenciamos apenas a data da edição consultada (BAKHTIN, 2003 e BAKHTIN, 1988, respectivamente), considerando que os vários textos reunidos nas publicações foram escritos em diferentes momentos.

ato individual de fala, regido pelas leis da psicologia individual, e o objetivismo abstrato¹³ (OA), que concebe a língua como um sistema estável, imutável, de formas regidas por leis essencialmente linguísticas.

No diálogo que estabelece com essas duas orientações, Bakhtin não apresenta apenas contraposições; ele reconhece alguns avanços dos estudos da época e discorda de outros posicionamentos. Não obstante, para o autor, o maior equívoco das duas orientações é tomarem, como ponto de partida para a reflexão sobre a língua, a enunciação monológica.

Para Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 72), tanto os adeptos de uma tendência quanto de outra fazem um recorte do objeto de pesquisa, analisando apenas uma de suas facetas. No subjetivismo idealista, “o psiquismo individual constitui a fonte da língua.” Vendo o fenômeno linguístico como um processo criativo ininterrupto de atos individuais de fala, os adeptos dessa corrente acreditam que

A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas a sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 73, grifos do autor).

Já no objetivismo abstrato, Bakhtin dialoga diretamente com seu principal representante, Saussure¹⁴, não só apresentando contrapalavras aos princípios fundadores do pensamento do linguista suíço, como trazendo o ponto de vista deste, sobre a língua e a linguagem, na forma de discurso citado:

Tomada como um todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade.

¹³ O próprio autor reconhece (em nota de rodapé) que os termos utilizados não recobrem “todo o conteúdo e a complexidade das orientações definidas”, mas opta pelo seu uso por não encontrar denominação mais adequada (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 72).

¹⁴ O pensamento do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) ficou conhecido pela obra denominada **Curso de Lingüística Geral**, organizada por dois discípulos seus, Charles Bally e Albert Sechehaye, a partir de anotações de um outro aluno, feitas em cursos ministrados por Saussure, na Universidade de Genebra, entre 1907 e 1913. (BOUQUET; ENGLER, 2002). Não obstante, em 2002, foi publicada, na França, a obra **Écrits de Linguistique Générale**, organizada por Simon Bouquet e Rudolf Engler, a partir da edição de manuscritos do linguista, encontrados em sua residência, em 1996. O pensamento saussureano, presente nos manuscritos, traz uma visão de língua/linguagem diferente daquela apreendida por seus discípulos, explicitada no **Curso de Lingüística Geral** e com a qual Bakhtin dialogou em sua época. Apesar da constatação de que há outras possibilidades de compreensão do pensamento de Saussure, mantivemos na revisão de literatura as reflexões feitas por Bakhtin, que denotam o embate de ideias de uma época, entre correntes de pensamento que, a partir dos elos presentes na cadeia da comunicação discursiva naquele momento, suscitaram aquelas contrapalavras.

A língua, ao contrário, é um todo em si mesma e um princípio de classificação. A partir do momento em que lhe atribuímos o maior destaque entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 1922 *apud* BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 86).

Bakhtin destaca, ainda, que é indispensável, para Saussure, “partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos de linguagem com referência a suas formas estáveis e autônomas (auto-regulamentadas).” (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 86).

Há, nas duas tendências, pontos sobre os quais Bakhtin se posiciona de modo mais enfático; por exemplo, quando diz que o objetivismo abstrato soluciona de maneira incorreta o problema da natureza concreta do objeto da filosofia da linguagem, pois, segundo o autor,

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino.¹⁵ Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 108).

Quando se refere ao subjetivismo idealista, o autor enfatiza que a teoria da expressão¹⁶, que serve de fundamento a essa tendência, “deve ser completamente rejeitada”, com base na assunção de que “O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A enunciação enquanto tal é puro produto da interação social” (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 121, grifos do autor).

Como, para o autor, nenhuma das tendências traz uma solução para o problema da definição do objeto real da filosofia da linguagem, após uma longa problematização dos limites das correntes de pensamento ligadas à filosofia da linguagem e à linguística geral, Bakhtin apresenta sua proposição sobre o que constitui a realidade fundamental da língua¹⁷:

¹⁵ Sobre essa citação, vale trazer a ressalva feita por Furlanetto (2007b): “Isso foi a filologia que fez. Saussure diz (p. 154): ‘Não, a língua não é um organismo, ela não é uma vegetação que existe, independentemente do homem, ela não tem uma vida própria, levando a um nascimento e morte. [...] ela não morre por si mesma, ela não degenera, ela não cresce...’ ‘Jamais alguém assinalou, com efeito, no globo o nascimento de uma língua nova.’” (SAUSSURE, 2002, p. 154).

¹⁶ A teoria da expressão é definida por Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 111) como “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”.

¹⁷ Rodrigues (2005, p. 155) chama a atenção para o fato de que há situações, como nesse caso, em que o termo “língua” é empregado no sentido de “discurso”, opondo-se à noção de língua como sistema abstrato de formas.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 123, grifos do autor).

O autor postula o conceito de língua como linguagem verbal/discurso e defende que, para a análise desse objeto, é preciso considerar tanto a sua situação concreta de interação quanto o contexto social mais amplo.

Bakhtin (Volochinov) não desconsidera a importância dos outros tipos de comunicação com os quais a comunicação verbal se entrelaça – em alguns casos, esta pode até desempenhar um papel de complemento em relação àqueles, mas seu foco está na linguagem verbal e nas “unidades reais da cadeia verbal”: as enunciações.

A noção de enunciação ou de enunciado desponta como um dos eixos centrais do pensamento bakhtiniano. Na obra **Marxismo e filosofia da linguagem**, ele apresenta alguns postulados básicos sobre os quais vai discorrer longamente em textos posteriores:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 125, grifo do autor).

Ao apresentar as limitações das correntes do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato¹⁸, segundo o autor, ambas monológicas, Bakhtin (Volochinov) (1992) vai delineando sua teoria da natureza sócio-dialógica da linguagem e estabelecendo as fronteiras que demarcam o objeto de estudo do Círculo: a interação verbal que se realiza por meio de enunciados.

Quando discute a interação verbal como parte de um intercâmbio social mais amplo, no texto sobre a construção do enunciado, Volochinov lembra que a língua “não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em ‘regras’ e ‘exceções’ gramaticais. A língua não é de nenhum modo um produto morto, petrificado da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue a vida social.” (VOLOSHINOV,

¹⁸ Vale ressaltar, como faz Brait, que as críticas de Bakhtin às duas tendências “não têm por função demolir a perspectiva dos estudos lingüísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências”. Na análise que faz das duas tendências, “Bakhtin tem em mira uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem”. (BRAIT, 2007, p. 70).

1993, p. 246). Eis a premissa básica sobre a qual se constrói toda a arquitetura do pensamento bakhtiniano: “A enunciação é de natureza social.” (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 109).

O caráter dialógico da linguagem começa a ser apontado como essencial na delimitação da visão bakhtiniana da palavra-enunciado. O autor usa a metáfora da ponte para ilustrar as *duas faces*¹⁹ da palavra, evidenciando que ela sempre parte de um locutor e dirige-se a um outro/uma coletividade. Esse caráter inegavelmente dialógico e social da enunciação coaduna-se com a visão do autor da palavra como signo ideológico:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 36, grifos do autor).

Como esclarece Faraco (2003, p. 46), a palavra ‘ideologia’ não é usada nos estudos do Círculo com o sentido marxista de “mascaramento do real”, mas compreendendo “o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política”. O termo também é usado no plural como: “estudo das ideologias, abarcando este todas as áreas da criatividade intelectual humana citadas acima”.

O autor destaca ainda que o adjetivo *ideológico* é usado com o sentido de *axiológico*, pois “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo”, enfatizando que, para o Círculo, o enunciado é *sempre ideológico* (FARACO, 2003).

Na teoria do Círculo, é feita, ainda, uma distinção entre ideologia do cotidiano, que consiste na “totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana” e os “sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc.” (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 118). Há, entre essas duas instâncias de produção ideológica, uma relação de imbricação e de interdependência. Se, por um lado, os sistemas ideológicos estabelecidos constituem-se a partir da ideologia do cotidiano e mantêm “um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano, alimentam-se de sua seiva”, por outro, esses sistemas são determinantes para tal ideologia, pois dão o tom a ela. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 119).

¹⁹ Bakhtin (Volochinov) compara o signo ideológico, por sua dupla face, com Jano – deus romano que podia ver o passado e o presente, o que lhe permitia examinar as questões em todos os seus aspectos.

Por mais que não reconheça a atividade mental interior isolada, Bakhtin admite a existência de um nível inferior na ideologia do cotidiano, no qual ele coloca as atividades mentais desprovidas de um auditório social determinado, as quais são denominadas de “abortos da orientação social” e de “farrapos ideológicos”, nos quais não se pode identificar leis sociológicas (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 120).

O destaque maior é dado, no entanto, para os níveis superiores da ideologia do cotidiano, os quais se constituem de palavras e entoações que passaram pela expressão externa, isto é, dirigem-se a um auditório social, provocando reações de adesão e/ou rejeição. Para o pensamento do Círculo,

Os níveis superiores da ideologia do cotidiano que estão em contato direto com os sistemas ideológicos, são substanciais e têm um caráter de responsabilidade e de criatividade. São mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas. São capazes de repercutir as mudanças da infraestrutura sócio-econômica mais rápida e mais distintamente. Aí justamente é que se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos. Logo que aparecem, as novas forças sociais encontram sua primeira expressão e sua elaboração ideológica nesses níveis superiores da ideologia do cotidiano, antes que consigam invadir a arena da ideologia oficial constituída. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 120).

De um lado, essas novas correntes da ideologia do cotidiano travam uma luta para se infiltrarem nos sistemas ideológicos constituídos e, de outro, precisam de alguma forma assimilar as abordagens ideológicas desses sistemas.

Na crítica que faz ao excesso de biologismo na obra de Freud, em detrimento do sociológico, Bakhtin (2004, p. 88)²⁰ diz que é na ideologia do cotidiano “que se acumulam aquelas contradições que, após atingirem certo limite, acabam explodindo o sistema da ideologia oficial.”, destacando o caráter mais plástico da ideologia do cotidiano em relação à ideologia oficial.

A seguir, discorreremos sobre a natureza social do enunciado, focalizando, principalmente, os aspectos de sua dimensão extraverbal: elemento espaçotemporal (cronotopo), elemento semântico (tema) e elemento axiológico (valoração).

²⁰ Embora a obra original tenha sido assinada por V. N. Voloshinov, Paulo Bezerra, na tradução para o português, atribui a autoria a Mikhail Bakhtin.

2.2 A NATUREZA SOCIAL DO ENUNCIADO

Ao falar da incapacidade da linguística (como ciência) para resolver o problema do significado (sentido) material para o objeto estético, já em 1924 o conceito de enunciado é apontado na obra do Círculo:

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. Não há enunciados neutros, nem pode haver; mas a lingüística vê neles somente *o fenômeno da língua, relaciona-os apenas com a unidade da língua*, mas não com a unidade de conceito, de prática de vida, da história, do caráter de um indivíduo, etc. (BAKHTIN, 1988, p.46, grifos do autor).

A discussão mais aprofundada acerca da natureza social do enunciado é apresentada pelo Círculo de Bakhtin em três outros momentos distintos de sua produção intelectual: a) no texto “Discurso na vida e discurso na arte”, escrito em 1926 (traduzido para o português apenas para fins didáticos); b) no texto “A construção do enunciado”, escrito em 1930²¹; e c) no texto “Os gêneros do discurso”, escrito entre 1952 e 1953, que constitui um esboço de um livro que Bakhtin pretendia escrever no período compreendido entre os anos 50 e 70²².

Voloshinov (1926), ao refletir sobre o discurso na vida e na arte, defende o caráter social da arte (e, por extensão, da poética) não abordado pelo método formal, que considera apenas a forma material da obra, ignorando seu criador e seus contempladores (interlocutores). Outro ponto de vista²³ também refutado pelo autor é aquele para o qual a investigação estética se resume à experiência individual do criador ou da pessoa que contempla a obra. O método sociológico para análise do enunciado é apontado como a alternativa ao método formal utilizado para investigação estética, incluindo aí a análise do enunciado poético.

Para demonstrar as limitações do método formal para o estudo da literatura e da arte em geral, Voloshinov (1926) opta por analisar os enunciados da *fala da vida e das ações*

²¹ Como já dito, a autoria desses dois textos é atribuída a Voloshinov.

²² Conforme explicação do tradutor Paulo Bezerra, em um adendo, na tradução do texto para o português (BAKHTIN, 2003, p. 446-447).

²³ Novamente, aparece o diálogo com as duas principais tendências do pensamento linguístico-filosófico da época: o objetivismo abstrato (método formal) e o subjetivismo idealista (apontado aqui como estudo da psique do contemplador e/ou do criador).

cotidianas. Assim, para contrapor-se à análise estritamente linguística do discurso verbal, o autor propõe a consideração da situação extraverbal que para ele é constitutiva do enunciado e se compõe dos seguintes elementos:

- a) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores;
- b) *o conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores;
- c) *sua avaliação comum* dessa situação (VOLOSHINOV, 1926, p. 5).

Como o discurso verbal é semiotizado pela palavra, uma limitação da análise puramente linguística, segundo o autor, é ignorar a capacidade da palavra de refração de uma determinada realidade, pois, para além da (in)capacidade de refletir tal realidade, a palavra como signo ideológico tem a capacidade de criar uma outra realidade. Há todo um conjunto de aspectos da realidade refratada no discurso que não cabe na parte verbal do enunciado, mas é constitutivo de sua significação (sentido).

Segundo Voloshinov (1926), o discurso verbal não reflete a situação extraverbal como um espelho, pois ele traz em si uma análise, uma avaliação da situação, chegando a esboçar uma ação futura. Por outro lado, a situação extraverbal também não é simplesmente a causa externa, que de fora age sobre o enunciado. Para o autor,

[...] *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação* [seu sentido]. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida (VOLOSHINOV, 1926, p. 5, grifos do autor).

É na parte extraverbal (presumida) do enunciado que o caráter social da linguagem se confirma como essencial para a compreensão da natureza social do enunciado como unidade da comunicação discursiva que faz parte de um intercâmbio social maior.

A compreensão dos enunciados depende do conhecimento das “conexões com o contexto extraverbal da vida”, sem o que eles perdem sua significação (sentido). Voloshinov (1926, p. 6) destaca que “o horizonte comum do qual depende um enunciado pode expandir tanto no espaço como no tempo”.

No texto “La construcción de la enunciación” (VOLOSHINOV, 1993, p. 159), também é dada ênfase ao fenômeno de dupla dimensão do enunciado: uma parte verbal e uma parte extraverbal. Nesse texto, o autor também ressalta que o contexto extraverbal – determinante da significação (atribuição de sentido) da parte linguística do enunciado – é constituído por três aspectos: a) *o onde* e *o quando* se desenvolve a interação verbal; b) o

argumento/tema do enunciado; e c) a valoração do enunciado – atitude dos participantes frente à situação.

A seguir, trataremos de cada um dos três elementos em subseções específicas, destacando, ainda, como essencial na constituição da parte extraverbal, a relação que se estabelece entre os participantes da interação. Essa orientação social do enunciado é denominada por Voloshinov (1993) como *auditório* e por Bakhtin (Volochinov) (1992) como *auditório social e horizonte social*.

2.2.1 O cronotopo do enunciado

Na obra **Questões de literatura e de estética** (1988)²⁴, composta por ensaios que, seguindo uma linha histórica, focalizam desde o romance grego até a obra de Rabelais, Bakhtin analisa a importância da natureza cronotópica da arte literária. Para construir a sua teoria do cronotopo, o autor começa pelo exame dos aspectos do tempo e do espaço, primeiramente no romance grego (Século XVII), na análise do qual interessa-nos a discussão sobre um dos elementos cronotópicos constitutivos dos enredos que Bakhtin considera o mais importante: o encontro. Para além de sua relevância nos diversos gêneros de esfera literária, Bakhtin destaca que o motivo do encontro é um dos mais universais em outros campos da cultura e em diferentes esferas da vida e da sociedade. Ele acrescenta, ainda, referindo-se ao mundo da vida fora da literatura:

O cronotopo real do encontro tem constantemente lugar nas organizações da vida social e nacional. Todos conhecem os vários tipos de encontros sociais organizados e o significado deles. Na vida de um estado, os encontros são também muito importantes; veja-se, por exemplo, os encontros diplomáticos, sempre regulamentados com rigor, onde o tempo, o lugar e a composição dos que se encontram são estabelecidos segundo o grau da pessoa que é encontrada. Enfim, é concebível por todos a importância dos encontros (que

²⁴ A questão do espaço-tempo é discutida por Bakhtin na análise do romance de educação – uma modalidade específica do gênero romance. O autor esclarece que tal recorte é feito uma vez que, devido à amplitude da tarefa, é preciso certa limitação, mas acentua que “toda tarefa teórica só pode ser resolvida com base em um material histórico concreto.” (BAKHTIN, 2003, p. 217). De acordo com nota dos organizadores do livro **Estética de criação verbal**, no qual foi publicado o esboço “O tempo e o espaço nas obras de Goethe”, Bakhtin chegou a entregar à editora o livro **O romance de educação e sua importância na história do realismo**, entretanto o manuscrito foi extraviado nos anos de guerra e só foram recuperadas partes do plano geral da obra e materiais preparatórios para o livro (BAKHTIN, 2003, p. 446). A questão do cronotopo também é abordada em estudos sobre o gênero romance nas obras de Rabelais (BAKHTIN, 1987 [1965]) e de Dostoiévski (BAKHTIN, 1997[1929/1963]).

às vezes determinam diretamente todo o destino de um indivíduo) na vida e na rotina cotidiana de cada pessoa (BAKHTIN, 1988, p. 223-224).

No segundo tipo de romance sobre o qual o autor discorre – *de aventuras e de costumes* –, interessam-nos as noções de transformação e de identidade, as quais “estão profundamente unidas na imagem folclórica do homem.” (BAKHTIN, 1988, p. 235).

Amorim (2006, p. 103-105) esclarece que o campo do tempo é a dimensão do movimento, das transformações incessantes e inevitáveis e dos acontecimentos. A autora associa o conceito de cronotopo, como produção da história, a um “lugar coletivo, espécie de matriz espaçotemporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem.” Ela cita o seguinte exemplo:

Bakhtin mostra que à visão do sujeito individual e privado corresponde um tempo individualizado e desdobrado em múltiplas esferas: o tempo de cada um dos sujeitos, em função de suas múltiplas vivências. Já numa visão do homem como sujeito público, que se define inteiramente pela esfera social, corresponde um tempo coletivo e único: tempo partilhado por todos em esferas comuns de atividade (AMORIM, 2006, p. 105-106).

Bakhtin discute ainda o cronotopo na biografia e na autobiografia antigas e no romance de cavalaria, chegando às “insólitas *amplidões espaço-temporais*” no romance de Rabelais (BAKHTIN, 1988, p. 282, grifos do autor). Dentre os cronotopos analisados por ele, aparece a estrada (“caminho da vida”), espaço-tempo no qual ocorrem os encontros das mais diferentes pessoas (romance de cavalaria) e onde se marca o transcurso do tempo. Já na Inglaterra do fim do Século XVIII, surge um novo território para os acontecimentos do romance: o castelo; nos romances de Stendhal e Balzac, segundo Bakhtin (1988, p. 352), tem papel fundamental o *salão-sala de visita*, pois é onde ocorrem os diálogos, revelam-se as ideias e as paixões dos heróis. O autor cita, ainda, o cronotopo da *soleira*, que “é o cronotopo da *crise* e da *mudança* de vida”, cujo significado na literatura é sempre metafórico e simbólico, pois a “palavra ‘soleira’ já adquiriu, na vida da linguagem (juntamente com seu sentido real), um significado metafórico; uniu-se ao momento da mudança da vida, da crise, da decisão que muda a existência (ou da indecisão, do medo de ultrapassar o limiar).” (BAKHTIN, 1988, p. 354).

Por fim, vale destacar que o autor atribui ao cronotopo um significado temático: “Eles são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. Pode-se dizer francamente que a eles pertence o significado principal gerador do enredo.” Bakhtin atribui também um significado

figurativo ao cronotopo, que “como materialização privilegiada do tempo no espaço é o centro da concretização figurativa, da encarnação do romance inteiro”. Nele cabem os elementos abstratos do romance que gravitam ao redor do cronotopo: “as generalizações filosóficas e sociais, as idéias, as análises das causas e dos efeitos, etc.” (BAKHTIN, 1988, p. 355-356).

Como cada cronotopo pode incluir muitos pequenos cronotopos, Bakhtin ressalta, ainda, que eles “podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas.” (BAKHTIN, 1988, p. 357).

Para confirmar a relevância desse aspecto para o todo da nossa pesquisa, vale trazer o que diz Amorim (2006, p. 106): “no trabalho de análise dos discursos e da cultura, quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, podemos dele inferir uma determinada visão de homem.”

Antes de passarmos ao próximo elemento constitutivo do enunciado, é importante levar em conta o que afirma Bakhtin (1988, p. 361) sobre a articulação entre os elementos constitutivos do contexto extraverbal: “qualquer fenômeno, nós, de alguma forma, o *interpretamos*, ou seja, o incluímos não só na esfera da existência espaçotemporal, mas também na esfera semântica. Essa interpretação compreende também um elemento de apreciação”. Dessa forma, na próxima seção, passamos ao tema/argumento do enunciado e, na sequência, à avaliação/entoação, fechando com a discussão sobre o *auditório* como essencial na elucidação da natureza do enunciado.

2.2.2 O tema do enunciado

A diferenciação que Bakhtin faz entre tema e significação na língua marca a importância fundamental do contexto extraverbal – do momento histórico – para a compreensão da concretude do tema. Este é entendido pelo autor como unidade temática, individual e não reiterável, como próprio do enunciado, constituído tanto pelas formas linguísticas da língua quanto pelos elementos não verbais da situação. Já a significação é definida como “os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos”, não têm existência concreta independente, são abstratos e fundados sobre uma convenção. Mas há entre o tema e a significação uma relação de interdependência, pois o tema necessita de uma certa estabilidade da significação para manter o elo com o que o precede e com o que o segue, ou seja, para ter sentido, por isso não se pode estabelecer uma fronteira definida entre tema e significação na língua. Como *aparato técnico para a realização do tema*, a significação é vista como o *estágio inferior da capacidade de significar* e pode ser estudada no sistema da língua; enquanto o tema, considerado o *estágio superior real da capacidade de significar*, é o contexto de ocorrência do enunciado para sua compreensão. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 128-131).

Para melhor explicitar a diferença entre tema e significação, o autor traz a noção de compreensão ativa, a qual nos permite apreender o tema, pois “[a] cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas [contrapalavras], formando uma réplica” (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 132) no processo de atribuição de sentido.

Além dessa concepção de tema, construída na relação com a significação, presente em Bakhtin (Volochinov) (1992), em outras obras Bakhtin amplia as possibilidades de sentido da palavra. Ao falar da obra de Dostoievski, Bakhtin aponta, como “o tema fundamental de todas as obras”, “a própria orientação do homem em relação ao discurso do outro e à consciência do outro”. (1997, p. 208), dando margem à compreensão do tema como assunto da obra. Em outro momento, ao falar da obra de Rabelais, Bakhtin volta a discutir a questão do “tema”:

Examinemos uma história desse gênero que gozava de grande popularidade. Seu tema é extremamente simples: um monge tem o costume de passar as noites com uma mulher casada, até o dia em que o marido o pega em flagrante e castra-o.
[...]

Um dos temas mais difundidos na literatura recreativa latina nos séculos XII e XIII era o da superioridade do clérigo sobre o cavaleiro em matéria de amor. (BAKHTIN, 1987, p. 257).

Já na discussão que faz sobre a natureza do enunciado, Bakhtin diz que “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetal e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Assim, além do tema e da significação, Bakhtin diz que toda a palavra possui também um acento de valor *apreciativo*, sem o qual não há palavra, pois toda enunciação tem uma *orientação apreciativa*. Para o autor, somente os elementos do sistema da língua não possuem valor apreciativo; para a compreensão do tema e das significações que o compõem, a apreciação social é indispensável. Ele acrescenta, ainda, que a “evolução semântica da língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social”. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 135-136).

Bakhtin defende que a palavra, mesmo tendo como uma de suas propriedades o fato de ser una, tem uma pluralidade de significações (sentidos) em tantos quantos forem os contextos possíveis da sua existência. Na sua teoria, o autor ressalta que

A mudança de acento avaliativo da palavra em função do contexto é totalmente ignorada pela lingüística e não encontra nenhuma repercussão na sua doutrina da unicidade da significação. Embora os acentos avaliativos sejam privados de substância, é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 107).

Como se pode perceber, estamos tratando aqui em separado de aspectos que são constitutivos de um mesmo e único fenômeno – o enunciado. A separação do cronotopo/tema/argumento da valoração e dos interlocutores tem aqui como finalidade específica tornar o texto mais claro, ao explicitar os conceitos básicos postulados pelo Círculo de Bakhtin.

2.2.3 Os acentos de valor no enunciado

Dentre os aspectos do enunciado, Voloshinov (1926, p. 6) dá especial ênfase à valoração, a qual, juntamente com os demais elementos do contexto extraverbal, possibilita a compreensão dos juízos de valor que organizam o comportamento e as ações de um grupo social determinado. Esses juízos de valor sociais não enunciados verbalmente têm na entoação a sua expressão mais pura, que se situa na fronteira entre o verbal e o não-verbal, entre o dito e o não-dito (presumido).

Voloshinov (1926, p. 8) fala da dupla orientação social da entoação: na direção do interlocutor, procurando sua simpatia, sua adesão, e na direção do objeto enunciado, o qual o autor denomina de “terceiro participante” e de “herói”. Todos os aspectos da entoação são determinados por esta dupla orientação, que é também responsável pela sua inteligibilidade. Temos assim três participantes na interação social: o falante, o interlocutor e o tema (o que ou o quem) da fala.

O autor admite que a avaliação de um enunciado na vida compreende o próprio discurso verbal, mas imprescindivelmente engloba a situação extraverbal. Voloshinov (1926, p. 9) assim conclui sua definição da compreensão/avaliação de um enunciado:

A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação [entoação] está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles.

Em Voloshinov (1993, p. 261-266), encontramos a entoação definida como o vínculo que se estabelece entre o enunciado, sua situação e seu auditório, incluída no estudo da forma que, ao lado do conteúdo e do sentido, permite a realização do enunciado. E, ainda, como *a expressão sonora da valoração social* da situação e do auditório, responsável não só pela escolha das palavras mais adequadas, sua disposição, mas pelo sentido do enunciado. Dessa forma, a mudança de auditório provoca uma mudança da orientação social do enunciado, que

se manifesta na entoação – a qual compreende não só o tom de voz como também a posição do corpo inteiro do falante, seus gestos, seus movimentos.

A entoação, sinalizada como fundamental na atribuição de sentido ao enunciado, aparece no texto “Os gêneros do discurso” como expressividade ou entonação expressiva. Considerando que os gêneros do discurso são formas típicas do enunciado, não formas da língua, eles “se prestam de modo bastante fácil a uma reacentuação”. (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Os gêneros são apontados no texto “O discurso no romance” como um dos fatores responsáveis pela estratificação da língua. Bakhtin (1988, 96) considera que os elementos da língua (lexicológicos, semânticos, sintáticos, etc.) “adquirem o perfume específico dos gêneros dados: eles se adequam aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e às entonações desses gêneros”.

No texto sobre a natureza do enunciado e os gêneros do discurso, o autor traz novamente a noção de significação (“As palavras da língua não são de ninguém”) e tema²⁵, ao especificar três aspectos da palavra: um no qual a palavra está no sistema da língua e não pertence a ninguém: palavra da língua neutra; um segundo, no qual a palavra está carregada de ecos dos outros enunciados: palavra *alheia* dos outros; e, por último, a palavra compenetrada da minha expressão, com a qual eu opero em uma situação real, com uma intenção discursiva determinada: a *minha* palavra. Bakhtin (2003, p. 294) fala, ainda, dos “enunciados investidos de autoridade que dão o tom” em cada época e em cada círculo social em que se vive. Ele cita os modelos de antologias escolares, destinados a ensinar a língua materna às crianças, que são sempre expressivos e podem caracterizar-se como um processo de *assimilação* das palavras *do outro*.

Bakhtin (2003, p. 294-295) diz que a palavra alheia é constitutiva de todos os nossos enunciados, pois o nosso discurso “é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, o qual assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.”. O que não ocorre com a palavra como unidade da língua, desprovida de uma posição valorativa determinada.

²⁵ Enunciações individuais, cuja expressão é “determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 293).

2.2.4 A orientação social do enunciado

Como já sinalizado nas seções anteriores, para o Círculo de Bakhtin, a orientação social está presente em qualquer enunciado do homem, seja verbal ou gestual – inclusive no discurso interior, pois o discurso é sempre dialógico. A ausência de uma orientação social no discurso do indivíduo caracteriza-se por um predomínio do “homem animal”, guiado pelos instintos, sobre o “homem social”, isto é, o estado mental patológico conhecido como “loucura”.

O carácter dialógico da linguagem está na constituição de todo enunciado, mesmo que o locutor esteja falando consigo mesmo, por exemplo, quando precisa tomar uma decisão. Nesse caso, trava-se uma luta entre vozes que se contrapõem e coincidem com as opiniões e valorações da classe a que pertencemos. Assim, um aspecto fundamental na orientação do enunciado para o outro é a correlação sócio-hierárquica dos interlocutores da situação – estes denominados de *auditório*. O autor destaca que a mudança no auditório determina a mudança na orientação social do enunciado. Inclusive, ele retoma o papel da educação de ensinar o homem a levar em conta o auditório ou “saber comportar-se em sociedade” (VOLOSHINOV, 1993, p. 257).

Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 112), ao apresentar a sua tese sobre a interação verbal como “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, destaca a importância da *situação social mais imediata* na determinação do todo do enunciado.

O enunciado sempre será dirigido a um interlocutor, que, mesmo que não seja real, está presente como um “representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”, pois o locutor supõe “um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” e que contempla as várias esferas discursivas dos grupos sociais com os quais nos relacionamos (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p.112).

O enunciado é determinado tanto na sua forma quanto no seu estilo pela situação e pelos participantes nela envolvidos. Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 113) defende que “[a] situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, pois somente o grito inarticulado de um animal não possui uma orientação social, um *auditório* ou um *horizonte social*. Ao se referir à orientação externa do discurso, na sua teoria do romance, Bakhtin faz a seguinte referência metafórica:

O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviamos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. *Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado.* (BAKHTIN, 1988, p. 99, grifos do autor).

Vale destacar que uma das principais críticas à teoria psicológica de Freud (BAKHTIN, 2004) é justamente o fato de o psicanalista considerar que o que o paciente diz vem das profundezas do inconsciente, ignorando a interpretação ideológica do comportamento, ou seja, a orientação social de todo o enunciado.

A própria situação social imediata da interação médico-paciente – a sessão de psicanálise – é negligenciada na sua condição de acontecimento social, como se a fala do paciente expressasse apenas a dinâmica da sua alma individual. Para Bakhtin (2004, p. 79), “entre o médico e o paciente pode haver diferenças de campo, de idade, de posição social e, por último, diferença de profissão. Tudo isso complexifica as relações mútuas e a luta entre eles”, e, poderíamos acrescentar, orienta o discurso do paciente para o seu interlocutor, o médico, diante do qual o discurso se contorce e se molda em função da reação resposta ativa dele.

Assim, Bakhtin considera as “vivências psíquicas” do falante expressas no enunciado como “apenas uma interpretação unilateral, simplificada e cientificamente incorreta de um fenômeno social mais complexo”, que envolve não só a relação imediata dos interlocutores, mas toda a situação social do contexto extraverbal, que é constitutivo do enunciado verbalizado. (BAKHTIN, 2004, p. 79).

Nesta seção, discutimos a natureza extraverbal do enunciado e a orientação social do enunciado, o qual sempre parte de alguém e se dirige para alguém. A seguir, abordaremos os elementos constitutivos do enunciado a partir da discussão sobre os gêneros do discurso nos quais os enunciados se materializam, e que são responsáveis pelo acabamento do enunciado.

2.2.5 Elementos constitutivos do enunciado

No texto “Os gêneros do discurso”, encontramos a definição de gênero associada à de enunciado: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

Para Bakhtin (2003, p. 264), em qualquer corrente de estudo, é fundamental ter uma noção precisa da natureza do enunciado e dos diversos tipos de enunciados [os gêneros do discurso], pois “todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (orais e escritos) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação”. Em qualquer campo da investigação linguística, a historicidade da investigação e as relações da língua com a vida dependem do conhecimento da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros do discurso, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

A importância do estudo do enunciado deve-se à assunção de seu caráter de “unidade real da comunicação discursiva”, pois, difere do estudo das unidades da língua como sistema, que não considera o papel do *outro* no processo de comunicação discursiva. Na concepção de Bakhtin (2003, p. 274), “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

A **alternância dos sujeitos do discurso** – apontada como uma peculiaridade do enunciado – é o que determina os limites precisos do enunciado, que sempre terá um princípio (os já-ditos) e um fim (a compreensão responsiva que gerará outros enunciados). Nas mais diferentes situações de comunicação discursiva, essa alternância dos sujeitos delimita as fronteiras, contorna os enunciados, desde a forma mais simples da interação face a face, até as formas mais complexas de campos especializados da comunicação cultural (científica, artística).

Bakhtin (2003, p. 278) resume as contribuições que o estudo do conjunto do enunciado pode dar para os estudos linguísticos, ao apresentar as propriedades presentes no enunciado: é delimitado de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso; tem contato imediato com a realidade (a situação extraverbal); possui relação imediata com

enunciados alheios; dispõe de plenitude semântica e capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro interlocutor.

O autor aponta como outro elemento constitutivo do enunciado a **conclusibilidade** vinculada à alternância dos sujeitos do discurso e à possibilidade de resposta, que, por sua vez, depende da inteireza acabada do enunciado. O autor apresenta três fatores que determinam essa inteireza acabada do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 282):

- a. A exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado – a qual diverge nos campos da vida – onde ela pode ser plena: quando os gêneros do discurso têm uma padronização maior; e nos campos da criação – onde a exauribilidade é muito relativa, a mínima necessária para permitir a ocupação de uma posição responsiva.
- b. A *intenção discursiva* de discurso ou *vontade discursiva* do falante. Esse elemento determina a própria escolha do objeto, as suas fronteiras e a sua exauribilidade semântico-objetal, além de determinar a escolha da forma do gênero para a construção do enunciado.
- c. As formas estáveis *de gênero* do enunciado – É na escolha do gênero que a intenção discursiva se realiza, adaptando-se ao gênero escolhido.

Mesmo que, *em termos* teóricos, desconheçamos inteiramente a existência dos gêneros, é apenas através de gêneros diversos que nós falamos. O nosso discurso é moldado pelas formas de gênero, sejam elas mais padronizadas (formas mais elaboradas ou oficiais) ou mais flexíveis, plásticas e criativas (comunicação cotidiana).

São os gêneros que organizam o nosso discurso e permitem a comunicação discursiva, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 283), “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez [a] cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Diante da diversidade discursiva existente, a vontade do falante é que determina a escolha “em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”.

A **relação do enunciado com seu autor e com os demais participantes da comunicação discursiva** é apontada por Bakhtin como o terceiro elemento constitutivo do enunciado. Em vários momentos da discussão sobre a natureza do enunciado, Bakhtin (2003) usa a metáfora do “elo na cadeia da comunicação discursiva” nos mais diversos campos de atividade humana, para caracterizar a relação de um enunciado com os enunciados que o precedem e com os que o sucedem. Os enunciados se conhecem, refletem-se entre si e trazem ecos e ressonâncias de outros enunciados da mesma esfera discursiva. Nesse sentido, cada

enunciado é sempre uma resposta, que “rejeita, confirma, completa, baseia-se” nos enunciados existentes, isto é, leva-os em conta na sua constituição (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Fazendo alusão ao texto bíblico, Bakhtin diz que o falante não é um Adão, que só se relaciona com objetos virgens, sobre os quais é o primeiro a falar, pois um objeto de discurso “já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes”, os quais sempre têm uma expressão verbalizada. O autor reitera que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Nesta seção, foram discutidos os elementos constitutivos do enunciado; na sequência, alguns aspectos da dimensão dialógica do enunciado serão desdobrados numa seção à parte, dada a sua importância para a análise dos dados na presente pesquisa.

2.3 O DISCURSO COMO CONSTRUÇÃO SOCIODIALÓGICA

Na sua teoria do romance, Bakhtin dedica boa parte de sua explanação para demonstrar as diferentes formas e graus da orientação dialógica do discurso para os discursos de *outrem*. Por mais que o foco do autor fosse a prosa romanesca, suas reflexões podem se estender para outros campos de estudo, uma vez que tratam de fenômenos de linguagem, presentes em todas as esferas da comunicação discursiva. Ao discorrer sobre a relação do falante com o objeto de seu discurso, Bakhtin (1988, p. 86) enfatiza que “todo discurso concreto (enunciação [enunciado]) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele”.

Bakhtin usa a metáfora do raio para representar o jogo dialógico que produz o sentido do discurso, mas ele ressalta que a refração do discurso-raio ocorre pela incidência de cores e luzes “não no próprio objeto [...], mas pela sua refração naquele meio de discursos alheios, de apreciações e de entonações através do qual passa o raio, dirigindo-se para o objeto. A atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem.” (BAKHTIN, 1988, p. 87).

Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 46-47), ao falar do caráter refratário e deformador do signo ideológico, diz que “[o] ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”, pois “aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser.”. O signo ou o objeto é, portanto, utilizado como uma arena de encontro e de confronto de ideias, valores, posições de sujeitos reais.

O enunciado-discurso se constrói voltando-se não só para os discursos já-ditos sobre o objeto, mas também para os elos subsequentes na complexa corrente da comunicação discursiva. Retomamos aqui a importância do *auditório*, do *outro* ou dos *outros* para quem se constrói o enunciado. A esse traço constitutivo do enunciado, Bakhtin (1988) chama de *direcionamento* ou *endereçamento* a alguém, que pode ser um interlocutor direto do diálogo cotidiano, uma coletividade ou qualquer destinatário²⁶ determinado pelo campo de atividade humana no qual o enunciado se insere.

No texto “O discurso no romance”, Bakhtin (1988, 89-90) esclarece que a dialogicidade interna, encontrada em todas as esferas do discurso vivo, compreende, além do já-dito, o discurso-resposta futuro. O autor refere-se a um meio plurilíngue de discursos alheios que “é dado ao locutor não no objeto, mas no âmago do ouvinte, como seu fundo aperceptivo preche de respostas e objeções”. Esse fundo aperceptivo da compreensão, sobre o qual se orienta qualquer enunciado, não é linguístico, mas expressivo-objetal, pois todo discurso é orientado para o ouvinte e para a resposta, não podendo esquivar-se à influência do discurso-resposta, que o determina diretamente e é antecipado pelo locutor.

Bakhtin (1988, p. 91) salienta que essa possível resposta antecipada participa da formação do discurso e da compreensão *ativa* (*sentido atual*), atribuindo ao discurso elementos novos, seja de oposição ou de adesão; o mundo particular do ouvinte no discurso do falante provoca uma interação de diversos contextos, pontos de vista, horizontes, sistemas de expressão e acentuação, isto é, diversas “falas” sociais. Segundo o autor,

Na vida real do discurso falado, toda compreensão correta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao *seu próprio* círculo, expressivo e objetal e está indissolivelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência. Em certo sentido, o primado pertence justamente à resposta, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra. (BAKHTIN, 1988, p. 90, grifos do autor).

²⁶ Em Bakhtin (Volochinov) (1992), aparece também a expressão “representante médio”, para definir o auditório social do enunciado.

Uma vez introduzido no fluxo contínuo da complexa corrente da comunicação discursiva, um discurso pode ter um número ilimitado de participantes, entretanto, Bakhtin (2003, p. 333) aponta que o falante, além de procurar e antecipar um destinatário imediato (segundo) do qual conta com a compreensão responsiva, ele conta, ainda, com um supradestinatário superior. Este terceiro elemento, cuja compreensão responsiva o falante “pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico”, é constitutivo do discurso do enunciado total e pode assumir diferentes expressões ideológicas concretas em diferentes épocas (Deus, o povo, a história...).

A existência desse supradestinatário está ligada à natureza da palavra que não permite a *inaudibilidade* ou *irresponsividade*, pois sempre espera ser *ouvida*, entendida, ou seja, obter uma compreensão responsiva seja dos destinatários presentes, seja de alguma instância superior deslocada em diferentes sentidos, de modo ilimitado.

As atividades responsivas potenciais estão na essência do enunciado, que é sempre endereçado a alguém, direcionado a um outro, participante ativo da comunicação discursiva. Esse destinatário não necessariamente é o participante interlocutor imediato do diálogo cotidiano; ele pode ser “uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural” e até mesmo um outro indefinido (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Como já discutido nas seções anteriores, a presença do outro é constitutiva de todo discurso, que, segundo Bakhtin (1988), orienta-se sempre para o conhecido, para a opinião pública, para o já-dito e, até, para o não dito, mas presumido. Mesmo esta sombra de discurso do outro é determinante, provoca no falante contorções, incita-o a reagir, seja para aderir, para confrontar, para polemizar, para se reavaliar; enfim, toda palavra está sempre povoada pela voz do outro. Como diz Bakhtin (1988, p. 88),

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Na reflexão que faz sobre o discurso na obra de Dostoiévski²⁷, Bakhtin (1997, p. 181) refere-se ao discurso como um fenômeno concreto, complexo e multifacetado, como “a

²⁷ Mais uma vez, vale salientar que, apesar de Bakhtin privilegiar o romance na sua análise, “as lições aí formalizadas não se limitam à linguagem literária, mas estendem-se, enquanto categorias discursivas, a qualquer discurso, literário ou não”. (BRAIT, 2007, p. 71).

língua em sua integridade concreta e viva”, para o estudo do qual o autor aponta a necessidade de criação de uma nova disciplina, a metalinguística. As relações dialógicas fazem parte de um conjunto de aspectos da vida concreta do discurso, que ultrapassam os limites estritamente linguísticos, pois são relações extralinguísticas que não podem ser estudadas como relações lógicas, pertencentes ao sistema da língua. Manifestando posições de diferentes sujeitos, as relações dialógicas se situam no campo do discurso, pois se materializam nos enunciados integrais que trazem a voz desses diferentes sujeitos.

Como já dito, Bakhtin (2003, p. 326) pontua que o enunciado não é como um espelho refletindo a expressão de algo dado e acabado, que já existe fora dele, pois ele sempre cria algo novo, singular, que não existia antes dele. Como cada enunciado é sempre dialógico, o autor diz que

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes das matrizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Essas vozes se manifestam em maior ou menor grau na compreensão do *sentido* personificado na palavra, não na relação com o objeto (coisa) em sua materialidade pura: “Quando nas linguagens, gírias e estilos começam a se fazer ouvir as vozes, estas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora).” (BAKHTIN, 2003, p. 327).

As relações dialógicas “não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais”, as vozes dizem respeito a posições *integrais*, de pessoas integrais. Bakhtin (1988, p. 99) refere-se às “linguagens” como possíveis relações dialógicas, como pontos de vista sobre o mundo.

A diferença entre as relações lógicas presentes na língua-sistema e as relações dialógicas presentes na vida do discurso não se encontram fechadas na materialidade linguística, mas no encontro dialógico que se realiza no enunciado – quando a palavra assume sua condição de ponte entre dois sujeitos, duas consciências, dois juízos de valor diferentes.

O outro é condição de existência do discurso que, como vimos, sempre se constitui a partir do já-dito de muitos outros e se orienta para um outro do qual se antecipa uma compreensão responsiva ativa, também determinante de todas as facetas do enunciado, desde

a composição estilística até o seu tom. As palavras de outrem sempre estão presentes na nossa fala, entretanto há diferentes formas e níveis de enquadramento do discurso do outro (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992), que resultam de escolhas feitas de acordo com a valoração atribuída às diferentes vozes e com as intenções discursivas do falante.

O caráter dialógico do discurso pode se realizar na forma de apreensão ativa da fala do outro em algumas manifestações do discurso bivocal, presente nos diálogos romanescos em prosa, cuja “bivocalidade autêntica não se esgota neles e permanece no discurso, na linguagem como uma fonte inexaurível de dialogicidade, pois a dialogicidade interna do discurso é acompanhamento indispensável da estratificação da língua, a consequência de sua superpovoação de intenções plurilíngues.” (BAKHTIN, 1988, 132).

Um dos casos de discurso bivocal que nos interessa é o que Bakhtin (1997), na análise do romance de Dostoiévski, chama de *skaz*, que ele caracteriza como uma orientação voltada para o discurso do outro. Essa voz do outro já vem acentuada, carregada de pontos de vista e apreciações, e é trazida pelo autor/locutor para o plano do seu discurso a fim de atingir suas próprias intenções discursivas.

A paródia é outro caso de introdução de uma voz alheia no discurso do falante, o qual se torna um palco de luta entre a sua voz e a do outro, investidas de orientações semânticas opostas. O emprego do discurso do outro de modo irônico ou ambíguo é bastante utilizado no discurso prático da vida, casos como “no diálogo em que um interlocutor muito amiúde repete literalmente a afirmação de outro interlocutor, revestindo-a de novo acento e acentuando-a a seu modo com expressões de dúvida, indignação, ironia, zombaria, deboche, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 195).

Há casos em que o falante se apropria da palavra alheia, reveste de suas intenções e a utiliza como se fosse sua própria palavra, entretanto, nem todas as palavras se prestam a esta apropriação, algumas vêm tão acentuadas que permanecem alheias, como que aspeadas, denotando um estranhamento. Bakhtin considera difícil e complexo esse processo de dominar e submeter as palavras alheias às próprias intenções e acentos, pois “A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem.” (BAKHTIN, 1988, p 100).

Por outro lado, Bakhtin (1997, p. 195) destaca que, ao introduzirmos as palavras do outro na nossa fala, as tornamos bivocais, pois as revestimos de algo novo, que vem da nossa compreensão e do nosso acento de valor atribuído a elas.

Nos casos citados, as palavras do outro propriamente ditas são usadas pelo falante para expressar suas próprias ideias. Mas o autor fala também da situação em que a palavra alheia, mesmo permanecendo fora do discurso do falante, influi e determina a sua palavra.

Na polêmica velada, o discurso do outro é sentido mesmo sem estar presente, como, por exemplo, no linguajar cotidiano, quando o discurso incorpora indiretas, alfinetadas, o discurso aviltado, empolado, auto-renegado, ressalvado, evasivo, etc. Segundo Bakhtin (1997, p. 197), o “discurso se torce na presença ou ao pressentir a palavra, a resposta ou a objeção do outro”, pois a construção do discurso é determinada pela capacidade do falante de sentir a palavra do outro e reagir diante dela.

Já a réplica caracteriza-se por um diálogo bastante tenso, pois o falante reage com todas as suas forças às palavras do outro, antecipando-as e reelaborando-as. Mesmo não pronunciadas, as palavras do outro influenciam, inquietam o locutor e o levam a mudar seu discurso, o que caracteriza não só a existência de duas vozes, mas de dois acentos de valor diferentes. (BAKHTIN, 1997, p. 197-199).

Por mais que o seu objeto de análise, nesse caso, seja a prosa literária, o autor não deixa de fazer ressalvas quanto à presença dessas variedades de discurso em outras esferas da atividade humana:

[...] ouvimos de modo muito sensível e sutil todas essas nuances nos discursos daqueles que nos rodeiam, nós mesmos trabalhamos muito bem todas essas cores da nossa paleta verbal. Percebemos de modo muito sensível o mais íntimo deslocamento da entonação, a mais leve descontinuidade de vozes no discurso cotidiano do outro, essencial para nós. Todas essas precauções verbais, ressalvas, evasivas, insinuações e ataques são registrados pelos nossos ouvidos e são familiares aos nossos próprios lábios. (BAKHTIN, 1997, p. 202).

Em todas as esferas da vida humana e da criação, nós temos a transmissão da fala do outro na forma do discurso citado. Bakhtin (1988, p. 140-141) destaca que:

Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros. A todo instante se encontra nas conversas “uma citação” ou “uma referência” àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que “se diz” ou àquilo que “todos dizem”, às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc.

Na obra **Marxismo e filosofia da linguagem**, toda a terceira parte é dedicada ao estudo das formas de apreensão ativa do discurso de outrem, o discurso citado, caracterizado

por Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 144, grifos do autor) como “o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*.”.

O discurso do outro entra não só na composição temática, mas na construção sintática do discurso do falante por meio de determinados procedimentos de transmissão (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre), que se manifestam nas formas da língua. Não obstante, esses procedimentos de transmissão não são neutros: o falante faz um enquadramento interpretativo do discurso de outrem, que também é dialógico e, portanto, altera o seu significado (sentido), seja pela reconsideração, reacentuação, chegando até a deturpação. Por isso, Bakhtin (1988, p. 141) enfatiza que, no estudo das formas de transmissão do discurso alheio, “não se pode separar os procedimentos de elaboração desse discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissolivelmente ao outro.”, ou seja, é preciso situar a interação.

Bakhtin associa, ainda, o processo de escolha e assimilação da palavra do outro ao processo de formação ideológica do homem. O autor ressalta que, nesse caso, a palavra de outrem “procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como *palavra autoritária* e como a *palavra interiormente persuasiva*” (BAKHTIN, 1988, p. 142-143, grifos do autor). Essas duas categorias podem se unir numa mesma palavra, entretanto o mais comum é a divergência entre elas.

A palavra autoritária se impõe “independentemente do grau de sua persuasão interior”, pois ela “está organicamente ligada ao passado hierárquico” e sua transmissão não permite um enquadramento que lhe provoque modificações de sentido. Ela não se confunde com as palavras que a interpretam, permanece isolada, exigindo um destaque seja pelo uso de aspas seja na forma como será escrita. Assim, os procedimentos de enquadramento da palavra autoritária não permitem um contato familiar, pois ela não permite o jogo de convergência, divergência, aproximação, distanciamento. Como esclarece Bakhtin (1988, p. 144),

O discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. Também ela não permite qualquer jogo com o contexto que a enquadra, ou com seus limites, quaisquer comutações graduais ou móveis, variações livres criativas e estilizantes. Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra. Ela se incorpora indissolivelmente à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade – com ela permanece e com ela cai.

Com a palavra interiormente persuasiva ocorre o contrário, pois ela se entrelaça com a nossa palavra, chegando a ser difícil distingui-las. Bakhtin (1988, 145-146) diz que, na nossa consciência, “a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem. Sua produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade.”

Nos processos de transmissão e de enquadramento da palavra interiormente persuasiva, ocorre uma interação máxima com o contexto, uma influência dialogizante recíproca, caracterizando uma flexibilidade que pode torná-la onipresente no contexto, sem deixar de se materializar vez por outra como palavra alheia isolada, colocada em relevo. (BAKHTIN, 1988, p. 147).

Não poderão ser esgotadas aqui todas as possibilidades discursivas da inter-relação das múltiplas vozes que formam “os milhares de fios dialógicos” que constituem o discurso. Não obstante, a revisão aqui apresentada já cria as condições necessárias para um olhar teoricamente orientado para o discurso dos professores – que é o nosso objeto de investigação.

Como já ressaltado na introdução, além do aporte teórico central do pensamento do Círculo de Bakhtin, respaldada no caráter interdisciplinar/transdisciplinar (MOITA LOPES, 1998) ou (in)disciplinar da LA (MOITA LOPES, 2006), essa pesquisa conta com subsídios teóricos de outras áreas que permitem compreender o discurso dos professores sobre o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, a partir das exigências demandadas para a análise dos dados, outros referenciais foram incorporados ao trabalho, bem como foram referenciados outros conceitos da teoria/análise dialógica do discurso, fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin, como se verá nos capítulos seguintes.

3 A ARQUITETÔNICA DA PESQUISA

Alguns pressupostos do pensamento bakhtiniano foram fundamentais para a construção de nosso percurso metodológico e serão referenciados neste capítulo, no qual estabelecemos um diálogo entre autores de diversas áreas que viabilizaram a arquitetura da presente pesquisa.

Na análise que fez do discurso de Dostoiévski, Bakhtin (1997), p.183), ao discutir a natureza extralinguística das relações dialógicas, falava da necessidade de uma nova área para tal estudo: “Essas relações se situam no campo do discurso, pois ele é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias”. Assim, Bakhtin, já na década de 1920²⁸, defendia a criação de um novo conjunto de disciplinas, no campo da linguagem, que ele denominou de Metalinguística²⁹. Para o autor, a Linguística da época, ao trabalhar com dados acabados da língua-sistema, ignorando a situação social de produção dos discursos, não abordava a totalidade do fenômeno linguístico materializado no enunciado – unidade da comunicação discursiva não segmentável em partes menores.

Rodrigues defende que, hoje, nas ciências linguísticas há um conjunto de disciplinas que, de certa forma, contempla os estudos apontados por Bakhtin como lacunas nas investigações linguísticas da época. Segundo a autora, “as diferentes vertentes da análise do discurso, teorias da enunciação, semântica de vezo discursivo e a LA” são exemplos de áreas da Linguística que se dedicam ao estudo da língua-discurso hoje (RODRIGUES, 2005, p. 156).

Para confirmar a pertinência da inserção da presente investigação (cuja base epistemológica provém da análise/teoria dialógica do discurso) na área da LA, neste capítulo, inicialmente, serão tecidas algumas considerações sobre as formas de investigação mais utilizadas nas pesquisas em LA com foco nas questões de ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, serão apresentados alguns princípios do pensamento bakhtiniano sobre sua concepção de linguagem e epistemologia nas Ciências Humanas, para que se possa ter uma

²⁸ Embora a edição da obra aqui consultada (BAKHTIN, 1997) tenha sido feita a partir da reedição russa publicada nas décadas de 1950/1960, as ideias fundamentais já se encontravam na obra cuja primeira publicação em russo foi em 1929.

²⁹ Rodrigues (2008) considera que atualmente esse termo pode ser retomado pela expressão “estudos do discurso”.

melhor apreensão das ideias do autor acerca de alguns fenômenos constitutivos da comunicação discursiva implicados no fazer pesquisa.

A especificidade do objeto de pesquisa e a relação entre o pesquisador e os demais participantes da pesquisa receberão uma atenção especial, por se constituírem como eixos fundamentais para desenvolver uma pesquisa que tem como objeto de investigação o discurso e como concepção teórico-metodológica os pressupostos bakhtinianos.

Também serão discutidos alguns aspectos da etnografia, na perspectiva do interpretativismo, a fim de aproximar essa metodologia da fundamentação teórica e do campo de investigação das pesquisas em LA, no sentido de justificar a opção pela abordagem etnográfico-interpretativista, iluminada pela arquitetura proposta por Bakhtin, nesta área de estudos da linguagem.

Por fim, será delineado o percurso particular adotado para o tratamento dos dados na presente pesquisa e a constituição destes, por meio da explicitação de quem são os participantes da pesquisa, das características da instituição pesquisada, dos instrumentos de pesquisa utilizados na geração dos dados no campo escolhido e dos passos da análise.

3.1 O FAZER PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

A sala de aula de línguas vem sendo tomada por linguistas como objeto de pesquisa há algum tempo. Já no início da década de 1990, Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 135) alertavam que as investigações se realizavam dentro de um paradigma positivista de pesquisa. Assim, os linguistas aplicados não focavam o processo de ensino-aprendizagem, mas procuravam relações de causa e efeito no que antecede o processo e nos seus resultados.

Moita Lopes (1994, p. 330), com base nos dados dos Catálogos dos IX e X Congressos Internacionais de LA da década de 1990 (AILA-90 e 93), destaca a persistência dos métodos quantitativos de pesquisa que, devido ao seu status privilegiado, não são questionados. Não obstante, o autor chama a atenção para as formas inovadoras de fazer pesquisa em LA, as quais, devido à diferença na tradição epistemológica, podem revelar conhecimentos não alcançados pela pesquisa na tradição positivista.

O autor defende a pesquisa interpretativista, apontando para a natureza do objeto de estudo nas Ciências Sociais, que exige a utilização de meios e procedimentos distintos dos usados nas Ciências Naturais para produzir conhecimento. A inadequação do fazer científico

positivista deve-se ao fato de que o objeto de investigação nas Ciências Sociais faz uso da linguagem.

Outra característica da pesquisa interpretativista é que “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). A multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social não pode ser controlada com variáveis, nem tratada estatisticamente, o que não permite a formulação de generalizações. Segundo o autor, estas não interessam à pesquisa em Ciências Sociais, uma vez que distorcem a realidade, padronizando-a em experimentos, diferentemente do que ocorre na visão interpretativista, que possibilita a intersubjetividade, isto é, “os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem.” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Essa intersubjetividade permite uma aproximação da realidade pela contraposição dos significados construídos pelos atores sociais, uma vez que os aspectos processuais do mundo social é que são focados.

Quanto às formas de fazer pesquisa interpretativista, o autor apresenta como possibilidade mais adequada para tratar de aspectos sociais a pesquisa etnográfica, originada na Sociologia e na Antropologia, por focalizar o contexto social da perspectiva dos participantes. Neste tipo de pesquisa, “é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes (sendo o observador-participante incluído aqui) têm do contexto e o todo do contexto social”, diferentemente do que ocorre na pesquisa positivista, que considera somente a observação do pesquisador (MOITA LOPES, 1994, p. 334).

A pesquisa de LA, com foco no processo de ensino-aprendizagem, hoje, tem utilizado este paradigma, visando a interpretar os significados construídos pelos participantes na sala de aula, por meio da utilização de instrumentos de pesquisa como: elaboração de diários, gravações em vídeo e áudio, entrevistas, análise de documentos. Essa diversidade de instrumentos permite a triangulação dos dados pela possibilidade de ter, pelo menos, três interpretações sobre o ocorrido. No caso da presente pesquisa, por exemplo, as anotações da pesquisadora trazem um registro que já vem de certa forma interpretado, as gravações contêm as falas dos participantes, e os documentos produzidos representam de alguma forma parte do que está ocorrendo no campo. Esse conjunto de dados possibilita uma visão mais ampla e complexa do fenômeno observado, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do mesmo.

Com relação à abundância de dados, que pode dificultar a interpretação, Moita Lopes (1994, 336) sugere como procedimento de análise de dados: (1) procurar regularidades que possibilitem a formação de um arquivo de dados relacionados às questões em análise e (2)

confrontar esses dados com dados provenientes de outros instrumentos ou de novas investigações.

O autor diz que “a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções e compreendê-lo”, o que mostra a complexidade do desafio e também pode revelar o motivo do fascínio pelo fazer pesquisa em LA.

De acordo com Celani (1998, p. 136), as metodologias utilizadas na área de LA, nos últimos anos, tendem mais para a abordagem qualitativa, e os tipos de pesquisa desenvolvidos incluem a etnográfica, a microetnográfica, a colaborativa, a participativa e a pesquisa-ação em sala de aula. A autora se reporta aos volumes 17 e 18 da publicação *stricto sensu* da área de LA – **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, destacando que se percebe claramente “uma maior aproximação com as Ciências Sociais, com trabalhos de base antropológica, com pesquisa-ação e com pesquisa de natureza participativa e etnográfica.” (CELANI, 1998, p. 138-139).

Referindo-se à sala de aula, como contexto focalizado nas pesquisas em LA, a partir dos anos 90, Kleiman (2001, p. 16) defende que

[...] as abordagens interpretativistas são privilegiadas a fim de entender os vários objetos que são, por sua vez, nesse contexto construídos: as práticas discursivas de letramento, a interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor, a construção de identidades. Assim, elementos unificadores importantes desses trabalhos, então e hoje, são, por um lado, a abordagem discursiva e, por outro, a abordagem metodológica: considera-se que a realidade do ensino e aprendizagem na sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisa interpretativas, qualitativas que permitam descrever o contexto natural da aula.

A autora destaca que a recente linha de pesquisa de formação do professor segue quadro semelhante ao apresentado na década de 90 para as pesquisas que abordavam questões de sala de aula, pois as abordagens metodológicas da nova linha investigam o conhecimento de situações como: “(a) alunos e alunos-professores em formação nas suas interações como seus docentes universitários; (b) professores em atuação na sala de aula, pondo em evidência seus processos de formação; (c) professores refletindo sobre suas práticas; (d) professores interagindo com seus colegas no cotidiano escolar” (KLEIMAN, 2001, p. 21).

Com a ampliação das situações-foco de interesse dos linguistas aplicados, surgem novas questões para se pensar, dentre elas, a necessidade de se rever e relativizar conceitos

estabelecidos sobre os aspectos metodológicos, como a relação entre os participantes da pesquisa e posturas e procedimentos éticos.

Kleiman (1998) defende o diálogo com os indivíduos envolvidos no estudo, referindo-se à pesquisa colaborativa, e destaca a relevância social da pesquisa para a vida das pessoas como um fator que se sobrepõe à construção de teorias. A autora reconhece os riscos da aplicação, mas aponta, como possibilidades para avaliar a relevância dos resultados da pesquisa: (a) o desenvolvimento de pesquisa/intervenção, mesmo que fujam mais radicalmente dos paradigmas dominantes, b) “o contínuo envolvimento de linguistas aplicados em projetos práticos de formação de professores e de renovação das práticas escolares”, e (c) “a produção de trabalhos de divulgação da pesquisa e de mediação entre a universidade e a escola”. (KLEIMAN, 1998, p. 72).

Cavalcanti (1998) faz uma reflexão sobre o fazer pesquisa em LA, ao discutir sua relação como pesquisadora com os participantes de uma pesquisa com professores indígenas, os quais a fizeram repensar conceitos desenvolvidos em sua vida acadêmica. Ela reflete sobre a mudança na sua posição de pesquisadora na medida em que passou a ter um papel duplo de pesquisadora e formadora de professores. Sobre seus estudos com povos indígenas, ela assim se manifesta:

O que aprendi até agora, quero acreditar, é ouvir, observar e estar sempre pronta a fazer mudanças e ajustes onde e quando for necessário. Isto inclui, principalmente, fazer mudanças no trabalho de pesquisa para abrir espaço para as prioridades dos professores indígenas. Estas mudanças e ajustes são todos parte do fazer pesquisa aplicada como a entendo hoje: os interesses de todos os participantes sendo levados em consideração e, dentro do possível, os interesses do grupo sendo tomados como prioridade. (CAVALCANTI, 1998, p. 199).

A autora assim resume a relação entre o pesquisador e os demais participantes da pesquisa: “se o pesquisador não *experimenta de dentro*, não há como construir uma visãoêmica e não há como derivar modificações no modo de ser e de agir do mundo acadêmico.” (CAVALCANTI, 1998, p. 200, grifo da autora). Opinião, de certa forma, partilhada por Moita Lopes (1998, p. 124), ao defender um modo de fazer pesquisa em LA que privilegia o conhecimento produzido, considerando a visão que os participantes têm do contexto social, em pesquisa de natureza colaborativa ou etnográfica – metodologias bastante utilizadas em LA.

Signorini (2006) aprofunda a discussão sobre a relação entre os participantes da pesquisa, ao falar da participação ativa do pesquisador e de seus instrumentos como

constitutivos da prática estudada. O pesquisador, como observador participante, colabora para a produção da situação que descreve. Ela entende que a própria constituição e organização dos dados pelo analista já é uma produção de conhecimento. No caso do seu foco de análise, o estudo da língua em uso no campo aplicado, Signorini (2006, p. 187) defende que interessa “pensar a pesquisa enquanto intervenção e o pesquisador enquanto agente dessa intervenção, e não as maneiras de neutralizar essa dimensão de sua relação com seu objeto”. Nessa perspectiva, ela reforça a ideia de que o objeto de investigação não é dado de antemão, ele vai se constituindo e transformando no processo mesmo de sua constituição³⁰.

Celani (2005, p. 109), quando discute a ética na pesquisa em LA, considerando as especificidades do paradigma qualitativo-interpretativista, também toca na questão da relação entre pesquisador e participantes da pesquisa, focando o papel destes últimos no desenvolvimento da pesquisa. Para a autora, não existe uma linguagem “científica” que possa “descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados”. Ela defende que os sujeitos da pesquisa são, além de participantes, parceiros do pesquisador, pois “[a] construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações.”. A autora chama a atenção para a necessidade de os participantes terem um papel mais ativo no desenvolvimento da pesquisa, podendo até mesmo questionar seus métodos e resultados.

Essa possibilidade de redimensionar o desenho da pesquisa deve ser considerada no planejamento prévio, pois, no paradigma qualitativo-interpretativista, atualmente utilizado na pesquisa educacional crítica, há o entendimento da pesquisa como uma “situação aberta, com um fim não previsível.” (CELANI, 2005, p. 110).

Para esta autora, tais questões têm a ver com uma postura ética na pesquisa em LA, tanto na sala de aula quanto na formação contínua de professores. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³¹ é também uma forma de diálogo entre o pesquisador e os participantes, pois proporciona o entendimento dos objetivos da pesquisa, do papel dos participantes e, inclusive, informa sobre a liberdade de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Celani destaca que o pesquisador não pode deixar de se perguntar em que medida a pesquisa pode ser útil aos participantes, nem pode excluí-los da etapa final de apresentação dos resultados, pois, na teoria crítica, “a participação de todos não é apenas um meio, mas é

³⁰ Voltaremos a essa questão, na próxima seção, ao apresentar as reflexões do Círculo de Bakhtin sobre a pesquisa em Ciências Humanas.

³¹ Documento exigido pelo Conselho Nacional de Saúde e regulamentado pela Resolução 196/96, homologada pelo Ministério de Estado da Saúde, em 10 de outubro de 1996.

respeitada como um fim em si mesma, pois tem a emancipação como fim último.” (CELANI, 2005, p. 111).

Sobre ética e poder na pesquisa, Moita Lopes (1996, p. 10) salienta que o respeito aos interesses do pesquisado, o direito a saber o que se passa em seu contexto social e a preservação de sua identidade são aspectos de natureza ética relevantes em qualquer contexto de atuação do pesquisador em LA. O autor qualifica como inaceitável, no seu ponto de vista, “a noção de objetividade positivista que implica a possibilidade de ver o mundo social como existindo separadamente do ser humano, envolvendo, portanto, a possibilidade de controlar o pesquisado para evitar contaminação no resultado da investigação”. O autor ressalta também a questão da intersubjetividade típica da construção discursiva, na visão interpretativista de pesquisa, como parte do próprio ato de investigação como prática social. Portanto, o envolvimento do pesquisado na pesquisa e sua consciência sobre esse processo são elementos constitutivos do ato de investigação. Moita Lopes (1996, p. 10) assim explica essa relação: “nas várias metodologias de natureza interpretativista, o pesquisado e suas percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos, e a sua relação interacional com o pesquisador são parte da própria investigação.”

Paiva (2005, p. 46), ao falar sobre as pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas, que, muitas vezes, expõem as deficiências das escolas sem apresentar nenhum retorno aos pesquisados, diz que essa postura só “contribui para desestabilizar o que já está fragilizado” – o que a autora qualifica como “irresponsável” e “não solidário”.

Quanto ao acesso ao conhecimento produzido, Moita Lopes (1996) traz a problemática de que, se, por um lado, os atores sociais têm direito ao conhecimento produzido nas pesquisas das quais participaram, por outro, o pesquisador precisa “ter cuidado para que sua pesquisa não seja usada para tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade.” Com a ampliação dos contextos institucionais nos quais se faz pesquisa em LA e considerando que a construção de significado viabilizada no fazer pesquisa está impregnada de relações de poder, o autor faz um alerta: “os resultados de nosso trabalho podem ser usados para desempregar, condenar, criar incompetência”. (MOITA LOPES, 1996, p. 11).

Como contribuição para as reflexões sobre ética na pesquisa em LA, destacamos, ainda, as considerações de Paiva (2005) sobre dois aspectos advindos das especificidades da pesquisa nessa área, bem como da opção pelas investigações de base etnográfica. A primeira questão apontada pela autora diz respeito à relação entre pesquisadores. Ela traz o exemplo da própria Linguística, citando as disputas no interior de determinadas correntes teóricas, e comenta o desprezo para com os “profissionais que fazem investigações na área do ensino,

considerada como inferior e não científica, principalmente se a opção é por uma metodologia qualitativa, sem tratamento estatístico.” (PAIVA, 2005, p. 49).

A segunda questão discutida pela autora diz respeito à relação entre pesquisador e pesquisado (PAIVA, 2005, p. 53-56). Ela trata de aspectos como: a importância de a coleta de dados não alterar a rotina da instituição; a necessidade de os participantes serem informados sobre os objetivos da pesquisa; a oportunidade que o informante deve ter de ler as transcrições e dar seu aval antes de concluído o trabalho³²; que o pesquisador não imponha suas crenças, por mais que esteja convicto de que algo é bom.

Com base nas discussões desses linguistas aplicados, podemos perceber que as questões relacionadas à ética na pesquisa têm uma ligação estreita com a especificidade do fazer pesquisa nesta área. Assim, a posição dos participantes e as possíveis consequências das pesquisas na vida deles precisam ser analisadas de acordo com o contexto institucional, evitando-se, desse modo, prejuízos para ambos os envolvidos e mesmo para a imagem das instituições.

Por outro lado, as reflexões sobre o fazer pesquisa em LA, hoje, apontam algumas especificidades dadas tanto pela natureza do objeto – práticas de linguagem de sujeitos – quanto pelas metodologias privilegiadas atualmente na área, dentro do paradigma qualitativo-interpretativista. A seguir, abordaremos a questão do fazer pesquisa na perspectiva teórica adotada na presente pesquisa, ou seja, segundo a teoria/análise dialógica da linguagem proveniente dos estudos do Círculo de Bakhtin.

3.2 LINGUAGEM E EPISTEMOLOGIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS NA CONCEPÇÃO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Acreditou-se, por muito tempo, que o rigor, a cientificidade e o método só estariam assegurados se estivessem ancorados em matrizes ou categorias preestabelecidas, dadas e acabadas – o que teve e tem sua validade se considerarmos as especificidades do objeto de estudo das ciências exatas e naturais. Entretanto, “[a]s ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem

³² Os professores de LP do Colégio de Aplicação receberam versão preliminar da tese por e-mail e, quando manifestaram interesse, a pesquisadora imprimiu o texto na íntegra ou partes da análise para que eles tivessem acesso às falas reproduzidas antes de o trabalho ser encaminhado para defesa, quando ainda poderiam se manifestar sobre a pesquisa, caso discordassem de algo.

em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)" (BAKHTIN, 2003, p. 312), decorre daí uma incapacidade de abarcar esse novo objeto – "ser expressivo e falante" – utilizando métodos da generalização e da formalização, consolidados nas outras ciências.

Em uma pesquisa que tem como objeto de análise o discurso de professores, a investigação se dará por meio da análise das interações verbais constituídas na esfera discursiva escolar, que se realizam entre sujeitos do discurso reais, em um determinado contexto interativo. Segundo Bakhtin, as categorias da Linguística³³ e da Semiótica não abrangem a dimensão dialógica das interações dessa natureza, pois "[a] lingüística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados e nem as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa do falante" (BAKHTIN, 2003, p. 324).

Assim, foi preciso buscar uma metodologia³⁴ que pudesse viabilizar o trabalho com dados inacabados, que se constituem no processo mesmo de sua coleta e análise. Como diz Bakhtin, "também se cria o objeto no processo de criação", embora ele reconheça que "é bem mais fácil estudar o próprio *criado*". Segundo o autor,

Frequentemente, toda a análise científica se reduz à revelação de todo um dado, já presente e pronto antes da obra (o que foi encontrado de antemão pelo artista e não criado). É como se todo o dado se recriasse no criado, sofresse transformação em seu interior. A redução ao que foi dado e preparado de antemão. O objeto pronto, os meios lingüísticos prontos para sua expressão, o próprio artista pronto, sua visão de mundo pronta. (BAKHTIN, 2003, p. 327).

Por outro lado, o estudo de um processo que não é/está dado conduz a estratégias de investigação que permitem a inserção do pesquisador no interior do universo pesquisado, a fim de poder atribuir sentido ao complexo conjunto de elementos que constitui o objeto investigado, nesse caso, o discurso de professores de LP acerca do currículo de sua disciplina, produzido nesse espaço social que é a escola.

³³ A crítica feita por Bakhtin à Linguística é anterior aos estudos das Ciências Linguísticas Modernas, que começam a ter divulgação maior e reações-resposta no meio acadêmico, no Brasil, somente a partir da década de 1980. Entretanto, sua crítica ainda é pertinente para refletirmos sobre a epistemologia nas Ciências Humanas e Sociais hoje.

³⁴ Sobre essa necessidade de criar uma metodologia, podemos trazer o que diz o próprio Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 104), referindo-se às inovações no campo das ideologias: "Os criadores – iniciadores de novas correntes ideológicas – nunca sentem necessidade de formalizar sistematicamente. A sistematização aparece quando nos sentimos sob a dominação de um pensamento autoritário aceito como tal." Este é, pois, o caso do paradigma positivista, que impõe um rigor e uma cientificidade não condizentes com os fundamentos epistemológicos da presente pesquisa, o que nos leva a buscar uma outra alternativa metodológica.

Os dados desta pesquisa, portanto, foram gerados no desenvolvimento de um processo que se constituiu nas interações verbais (orais e escritas) do grupo de professores que participou da pesquisa. Assim, é preciso entender essas interações na sua condição de discursos que se realizam por meio de enunciados, produzidos na esfera discursiva da escola. O enunciado, entendido aqui no sentido atribuído por Bakhtin (2003, p. 332), "não é uma unidade da língua (nem uma unidade do 'fluxo da língua' ou 'cadeia da fala') mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado mas *sentido*." É esse o sentido que o autor atribui aos enunciados, ao defender a existência de dois planos no discurso: o plano da repetitividade da língua e o plano da não-repetitividade do enunciado, dada a sua condição de acontecimento. (BAKHTIN, 2003, p. 369).

A crítica feita por Bakhtin aos estudos da Linguística de sua época deve-se principalmente ao fato de que ela não trabalhava com o enunciado em si, mas com a sua segmentação em constituintes imediatos (fonemas, frases, orações), ou seja, trabalhava com a língua na sua condição de sistema, à qual só se pode atribuir significado, uma vez que não abrange a dimensão social – lugar de produção dos sentidos. Por outro lado, o signo, visto como signo ideológico, pertence ao mundo das ideologias; nessa acepção, a palavra é uma forma flexível e variável, parte das mais diversas enunciações e sua compreensão é orientada pelo contexto. Assim, o enunciado jamais poderá ser neutro, pois ele sempre terá um horizonte temporal, espacial, temático e axiológico, que o situará ideologicamente.

A opção pela análise da língua na sua condição de discurso, cuja compreensão é variável e dependente do contexto concreto de enunciação, decorre de premissas bakhtinianas como a de que

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 95, grifos do autor).

Como, para Bakhtin (2003, p. 329), a natureza específica dos enunciados não foi compreendida pela Linguística da época uma vez que ela fazia um recorte de certos aspectos do discurso, o que pretendemos nesta pesquisa é o estudo da "fala" dos professores nos seus aspectos que ultrapassam os limites dessa Linguística. Isso demanda um estudo bem mais complexo e denso, uma vez que

o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe *em termos reais* (apenas como *texto*). Só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 328, grifos do autor).

Partindo desta concepção de enunciado, a palavra linguística e abstrata não é o foco da nossa investigação, e sim os sentidos que se vão construir na interação, ou seja, a língua na sua integridade viva e concreta: o discurso dos professores. Este entendido como fenômeno social que envolve a língua como sistema em uma de suas dimensões, mais a situação social (a ampla mais a imediata) e os interlocutores.

De acordo com Bakhtin (2003), a Linguística de sua época relegava a segundo plano a função comunicativa da linguagem. Os parceiros da comunicação discursiva, segundo o autor, apareciam nos cursos de linguística geral (inclusive no de Saussure³⁵) desempenhando papéis diferentes: o falante desempenhava um processo ativo de produção do discurso; já ao ouvinte cabia a recepção passiva, apenas como entendedor do discurso do falante, ou seja, ele não era visto como um participante real da comunicação discursiva. Ocorre que, para Bakhtin (2003, p. 271), o processo da comunicação discursiva é complexo e amplamente ativo: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Esse processo não se reduz à reduplicação da fala; a reação-resposta ativa do interlocutor é constitutiva do discurso do falante, como diz Bakhtin ao comentar que “ele [o falante] não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.”. O próprio enunciado do falante já é uma resposta a outros enunciados antecedentes com os quais estabelece relação, pois “[c]ada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.”, isto é, um enunciado sempre está respondendo a outros já-ditos, bem como sempre desencadeia outros enunciados-resposta (BAKHTIN, 2003, p. 272).

³⁵ “O fundamento da doutrina de Saussure é a distinção entre língua (*la langue*) como sistema de signos e formas interligadas, que determina normativamente cada ato particular de fala e é o objeto específico da linguística, e fala (*la parole*) como emprego individual da língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 447).

Bakhtin define o enunciado como sendo a unidade real da comunicação discursiva que não corresponde necessariamente a uma unidade da língua (fonema, sílaba, palavra, oração). A diferença está no fato de que, enquanto os limites das unidades da língua são relativos e convencionais, os limites do enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Bakhtin (2003, p. 275) assim esclarece:

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativa responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou.

Como o objeto das Ciências Humanas é o homem que fala³⁶, Bakhtin diz que a especificidade das relações dialógicas requer um estudo especial³⁷, pois estas relações "são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural." (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Assim, para atribuir sentido ao discurso dos professores, foi preciso que a pesquisadora se constituísse como participante dos processos de interação, a fim de compreender como o conhecimento dos professores da disciplina de LP foi discursivizado nos enunciados que constituíram seu discurso no processo de reestruturação curricular analisado. Como a “compreensão do enunciado é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 331), a análise dos enunciados possibilitou uma compreensão-resposta ativa de alguns dos enunciados que antecederam a fala dos professores e com os quais sua fala estabeleceu algum tipo de relação, bem como possibilitou inferir possíveis reações-resposta ativas previstas pelos falantes.

Nesta seção, vimos necessidade de abordar a concepção de pesquisa nas Ciências Humanas e o conceito de enunciado³⁸, a fim de melhor explicitar a articulação entre a perspectiva teórica e a perspectiva metodológica adotadas na pesquisa. A seguir, focalizaremos dois aspectos que consideramos fundamentais para refletir sobre a opção pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativo-etnográfico, fundamentada na concepção

³⁶ Os termos “fala” e “palavra” estão sendo usados no sentido de enunciado, conforme o sentido do termo cunhado por Bakhtin.

³⁷ Conforme já citado, o autor defende a criação da Metalinguística para o estudo dos fenômenos linguísticos na sua totalidade.

³⁸ Outros conceitos relevantes para a compreensão da perspectiva teórica adotada nesta tese serão abordados nos próximos capítulos.

dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin: o objeto de estudo e a relação entre pesquisador e participantes da pesquisa.

3.2.1 Especificidade do objeto de estudo: o discurso do professor

O primeiro ponto sobre o qual vamos refletir a seguir é o que se refere às especificidades do objeto de investigação: os enunciados que compõem o discurso, no nosso caso, mais especificamente, o discurso-resposta do professor.

Bakhtin (Volochinov) (1992) postula que “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social”. A linguagem é um fenômeno social extremamente complexo que envolve diferentes esferas da realidade: a física (som – fenômeno puramente acústico); a fisiológica (processo de produção e recepção do som) e a psicológica (atividade mental). Entretanto “*a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem” (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 70-71).

As categorias da Linguística à qual Bakhtin (Volochinov) se refere servem para o estudo da língua como sistema, não na sua realização em contextos concretos, na sua relação *imediata* com a realidade e com a pessoa viva falante (sujeito), ou seja, a língua como discurso, pois “[o] objeto da lingüística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 324).

Nesta investigação, interessa o estudo do enunciado como unidade “no grande diálogo da comunicação discursiva”. Por isso, não é possível garantir o rigor científico, utilizando categorias das ciências naturais ou exatas. A especificidade do objeto, ou melhor, do discurso do sujeito a ser estudado, exige o reconhecimento de que há um campo novo para o estudo do qual o rigor é de outra natureza. Bakhtin assim se manifesta sobre o “objeto de estudo” dessa “nova ciência”:

O enunciado (produção de discurso) como um todo entra em um campo inteiramente novo da comunicação discursiva (como unidade desse novo campo) que não se presta à descrição e à definição nos termos da lingüística

[...]. Esse campo é dirigido por uma lei específica e para ser estudado requer uma metodologia especial (BAKHTIN, 2003, p. 371).

Ainda que Bakhtin não proponha uma metodologia acabada para a pesquisa em Ciências Humanas, ao longo da explicitação de sua “teoria” ele vai apresentando elementos que nos permitem buscar um caminho metodológico, após o conhecimento das especificidades do objeto a ser investigado. Quando ele diz que “[n]enhum fenômeno da natureza tem ‘significado’, só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Por isso qualquer estudo dos signos, [...] começa obrigatoriamente pela compreensão”, está apontando o texto, na sua condição de enunciado, como “o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas.” (BAKHTIN, 2003, p. 319). O autor destaca, entretanto, que essa compreensão não pode levar a tomar textos ou fragmentos de textos, ou a estudar as criações sócio-culturais do homem como fenômenos da natureza: “estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação”. Sobre o estudo deste “objeto” específico, Bakhtin diz que, ao estudarmos “o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Ainda com relação ao objeto de estudo, Bakhtin enfatiza que é necessário realizar uma “delimitação precisa dos objetos de investigação científica. O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios.” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Vendo dessa perspectiva, a própria denominação “objeto de estudo” torna-se questionável, uma vez que não há objetificação como nas ciências naturais, pois o foco do estudo aqui recai sobre as relações entre sujeitos, ocorrendo, portanto, o que Bakhtin chama de processo de personificação. Assim, a tarefa do pesquisador em ciências humanas passa pela interpretação³⁹ da fala dos sujeitos que exprimem a si mesmos nas interações sociais, que se realizam por meio de enunciados.

Vale destacar, ainda, que, como dito anteriormente, para realizar um estudo com tais características, Bakhtin insistia que era preciso uma nova ciência, pois defendia que entre os enunciados “existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem lingüísticas”, uma vez que os enunciados não têm analogias consigo. (BAKHTIN, 2003, p. 371).

³⁹ Interpretação aqui entendida como reação-resposta aos enunciados que constituem os sujeitos participantes e também como enunciado por meio do qual o pesquisador se encontra com um outro, que se torna também seu interlocutor (AMORIM, 2004a).

Bakhtin nos mostrou que havia um campo inexplorado pela ciência, um universo de conhecimentos a ser construído. Ele nos lançou o desafio de estudar as relações dialógicas que constituem a comunicação discursiva entre sujeitos reais, nas diferentes esferas sociais. Mas como fazê-lo, se o autor não nos apontou uma metodologia?

Assumimos, neste trabalho, que a pesquisa de cunho etnográfico-interpretativista, na interface entre a LA e a Educação, pode viabilizar a construção de um percurso metodológico coerente com as especificidades do “objeto” a ser estudado, apresentadas por Bakhtin, bem como com a complexidade do espaço discursivo da escola.

Considerando que um objeto de pesquisa precisa ter uma materialidade que permita a análise e que o estudo do homem e sua linguagem sempre passa pelo texto na sua condição de enunciado (BAKHTIN, 2003), a opção metodológica deve considerar as peculiaridades dos dados produzidos, recolhidos e analisados. No caso de um processo como o de reestruturação do currículo de uma disciplina em uma determinada escola ou rede de ensino – que envolveu discussões, leitura e elaboração de documentos –, cujo material de análise constituiu-se, portanto, de textos (enunciados) verbais orais e escritos, a pesquisa interpretativa de cunho etnográfico configurou-se como possibilidade metodológica.

Ludke (1998) comenta a mudança de paradigmas na pesquisa em educação, mostrando que há necessidade de um estatuto epistemológico próprio às ciências sociais:

As generalizações extraídas de constatações de pesquisa nunca passam de tentativas, sujeitas a constantes revisões. A validade só pode ter sentido dentro de determinado contexto e as relações de causa e efeito deixaram de ser perseguidas, já que implicam um reducionismo incompatível com a densidade do objeto de estudo da pesquisa em educação. (LUDKE, 1998, p. 26).

Essa preocupação contempla as especificidades do objeto de pesquisa apontadas anteriormente, fundamentadas no pensamento bakhtiniano, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 407), “[q]uanto mais profundo o indivíduo, isto é, quanto mais próximo do objeto individual mais inaplicáveis os métodos de generalização; a generalização e a formalização obliteram as fronteiras entre o gênio e a mediocridade”.

Como Bakhtin, ao discutir a pesquisa em Ciências Humanas, não estava pensando particularmente na esfera discursiva escolar⁴⁰ como *locus* específico do seu estudo, serão

⁴⁰ Esfera discursiva escolar é diferente de espaço geográfico da escola. Ela é entendida aqui como esfera de atividade humana, esfera de produção de discurso.

apresentadas a seguir as considerações de autores que se dedicaram às especificidades da pesquisa em educação, tomando a escola como campo de investigação.

André (1997, p. 1-2) historia as origens do movimento de aproximação dos pesquisadores educacionais à etnografia, que tem início no final da década de 1970. A abordagem antropológica surgiu como alternativa às “análises de interação”, orientadas teoricamente pelos princípios da psicologia comportamental, perspectiva na qual os instrumentos primavam pelo grande volume de dados e rigor no tratamento estatístico. Como consequência, a metodologia era supervalorizada e a teoria ficava relegada a segundo plano. Era preciso dispor de uma alternativa para ultrapassar tais limitações, pois o contexto espaço-temporal das interações na sala de aula é “permeado por uma multiplicidade de significados” que fazem parte de um universo cultural que não podia continuar sendo ignorado pelos pesquisadores.

Segundo André (1997, p. 2),

Para entender e descrever esse universo, o pesquisador deve fazer uso da observação participante, que envolve observação, anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são sempre considerados inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade.

Não só a pesquisa com enfoque nas interações na sala de aula, mas também as investigações sobre avaliação curricular se beneficiaram e ao mesmo tempo fortaleceram a aproximação da etnografia com a educação. Aqui, há uma identificação com o objeto de pesquisa específico sobre o qual estamos discorrendo – o discurso dos professores de LP sobre o objeto de ensino de sua disciplina –, por isso vale citar o trabalho de Parlet e Hamilton, comentado por André:

Na proposta desses autores deve ser dada atenção especial ao contexto particular em que se desenvolvem as práticas escolares, devem ser levadas em conta as dimensões sociais, culturais, institucionais que cercam cada programa ou situação investigada e devem ser retratados os pontos de vista dos diferentes grupos envolvidos no programa ou na situação avaliada. (ANDRÉ, 1997, p. 3).

Com o objetivo principal de compreender a realidade escolar, para poder modificá-la, os pesquisadores comentados pela autora recorreram à abordagem etnográfica buscando

“revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica.” (ANDRÉ, 1997, p. 4). A autora apresenta, dentre as razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana, o fato de que

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Como diz Sarmiento (2003, p. 152), a pesquisa etnográfica impõe "uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sociocultural) das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares."

André (1997) cita algumas contribuições que essa abordagem trouxe para a pesquisa educacional, como o deslocamento do “foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação” e o surgimento das “pesquisas do cotidiano escolar”, decorrentes de um trabalho de campo sistemático e prolongado. Mas, pensando no objeto de investigação da presente pesquisa, consideramos fundamental a seguinte contribuição:

A consideração dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações, princípio fundamental da etnografia, levou os pesquisadores da área da educação a buscarem as representações e as opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar. (ANDRÉ, 1997, p. 4).

Tura (2003, p. 183) também recupera, mesmo que brevemente, a problemática que desencadeou a emergência de novas metodologias de pesquisa que favoreceram a aproximação dos pesquisadores “dos ambientes escolares, do espaço de interação entre alunos e professores, das condições concretas de realização do ensinar e do aprender.”

A fim de atender à necessidade de novas metodologias para realizar a análise da realidade escolar, a autora defende a observação própria da prática antropológica como procedimento de investigação da pesquisa etnográfica. Para tanto, Tura aponta algumas

vantagens da observação antropológica: “focaliza mais amplamente o contexto sociocultural do ambiente escolar, o que inclui a genealogia dos acontecimentos, articulações com outros ambientes sociais e temporalidades e a análise da construção de subjetividades e identidades nos processos de socialização que ali se realizam.” (TURA, 2003, p. 189).

A autora retoma a noção de “descrição densa”, recomendada por Geertz (1989), para demonstrar a complexidade da observação de cunho antropológico:

Esse é um procedimento que possibilita realizar mais do que a mera descrição de fatos, porque parte do pressuposto de que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas e com tradições que foram sendo incorporadas pelo grupo em ritos e costumes, que têm sua gênese em situações distantes do momento em que são vividos. A descrição densa é o esforço de articulação entre fatos, o envolvimento na lógica de sua organização, o decifrar dos aspectos obscuros, o buscar pistas para desvendar certos mistérios. Tudo isso exige que a atividade fundamental do pesquisador seja a interpretação/reinterpretação dos acontecimentos. Esta é a forma de tornar os símbolos inteligíveis. É a maneira de se aprender a hierarquia estratificada de estruturas significantes, que está na base de práticas e costumes sociais. (TURA, 2003, p. 190).

Considerando que o pesquisador é um elemento fundamental na pesquisa etnográfica e que a alteridade é um conceito central na teoria bakhtiniana, serão apresentadas, na seção seguinte, reflexões acerca do papel do pesquisador e da sua relação com os demais participantes da pesquisa.

3.2.2 A relação pesquisador – pesquisado

O segundo ponto que queremos elucidar refere-se à forma como o pesquisador é visto por Bakhtin e pelos defensores da etnografia educacional. Para tanto, nosso objetivo, a seguir, é discorrer sobre algumas especificidades do papel do pesquisador no campo e da sua relação com os participantes da pesquisa.

Bakhtin (2003, p. 329) fala de uma tríade viva de relações que constitui o enunciado como um conjunto de sentidos: a relação com os enunciados dos outros, a relação com o objeto e a relação com o próprio falante. Para o autor, “Não foi compreendida a natureza específica, dialógica da inter-relação dos conjuntos semânticos, das posições semânticas, isto é, dos enunciados”. Além disso, nas Ciências Humanas, o pesquisador passa a fazer parte desse conjunto de sentidos que será por ele estudado: “Pode-se dizer que o interpretador é

parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico.” (BAKHTIN, 2003, p. 329).

A situação de pesquisa é um acontecimento discursivo, portanto composto de enunciados que pressupõem uma compreensão responsiva dialógica:

A compreensão dos enunciados integrais e das relações entre eles é de índole dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação da pesquisa). (BAKHTIN, 2003, p. 332).

Essa abordagem dialógica da pesquisa em Ciências Humanas, que considera a palavra do outro como *enunciação* dirigida a alguém, está fundada na ideia de que o conhecimento é uma questão de *voz*, pois o objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante* (AMORIM, 2004a, p. 17-19).

Embora com objetivos distintos dos demais participantes, o pesquisador é mais um interlocutor nas interações de que participa e sua postura é uma questão essencial, pois faz toda a diferença na relação que ele estabelece com os participantes da pesquisa. Segundo Amorim, “[s]e, enquanto pesquisador, eu decido me excluir do campo enunciativo, eu reduzo o outro, aquele que fala, à condição de objeto.” (AMORIM, 2004a, p. 277). Portanto, essa relação não é dialógica, embora possa ser lógica em pesquisas com outra abordagem teórico-metodológica que tendam para uma perspectiva mais monológica.

Entender a relação pesquisador-pesquisado como dialógica, ou seja, entre sujeitos de discurso reais que produzem sentidos, é trabalhar na perspectiva da personificação e não da coisificação. Bakhtin (2003, p. 408) assim esclarece essa relação entre pessoas e não entre objetos: “Perguntas e respostas não são (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Pergunta e resposta supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal”, isto é, coisifica-se e não abre possibilidade para atribuição de sentido.

Considerar o pesquisador como um dos partícipes no campo pesquisado não significa que haja uma total identidade com os participantes da pesquisa, pois isso levaria a uma simples dublagem no processo de compreensão do outro e inviabilizaria a produção de novos

conhecimentos. Bakhtin considera unilateral e falsa a concepção de que “para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro.” Mas admite que “certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 365).

Para que tenhamos uma questão de pesquisa, é preciso reconhecer que há um desconhecido, um diferente, mesmo quando o pesquisador pertence à mesma classe social – ou ao mesmo grupo de trabalho, como no caso da presente pesquisa. Sobre essa questão, Amorim (2004a, p. 31) se manifesta postulando que há “uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo.”; além disso, a perspectiva teórica provoca o estranhamento necessário na situação de pesquisa.

A relação com o outro é constitutiva do nosso ser no mundo – não como identidade, mas como alteridade, pois, desde a nossa concepção até a nossa morte – dois marcos da nossa existência sobre os quais não temos o menor controle –, é o outro que nos completa. Geraldi (2002) alerta para essa “incompletude que é fundante” e ressalta que, no mundo da vida (da ética), nós "estamos expostos e quem nos vê, nos vê com o ‘fundo’ da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele." (GERALDI, 2002, p. 4, grifos do autor).

O pesquisador, assim, vai para o campo ciente de que é na lacuna existente entre o conhecido e o mistério que o outro significa, nas perguntas que só o outro pode nos responder – ou até mesmo nos levar a formular – que se produzirá um saber, um conhecimento que transformará a ambos: “Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.” (BAKHTIN, 2003, p. 366, grifo do autor).

O entendimento do pesquisador como um partícipe da cena enunciativa, compondo o conjunto de enunciados que forma o discurso nos leva a buscar um caminho metodológico que reconheça o pesquisador como sujeito ativo que dialoga – no sentido amplo do termo – com os demais participantes da pesquisa.

Sarmiento (2003) faz referência ao paradigma interpretativo, que surge como oposição ao positivismo no estudo da experiência humana, e à relação de interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento. De acordo com o autor, “o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma

interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social.” (SARMENTO, 2003, p. 142). Esta posição é semelhante à dos linguistas aplicados, apresentada na seção anterior.

Para que a interpretação ultrapasse a descrição superficial, o pesquisador precisa ter clareza da necessidade de imersão no campo a ser observado/investigado. Os métodos da etnografia escolhidos devem considerar o que diz Erickson (2001, p. 12) sobre a atuação do pesquisador: “O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes”. A partir dessa compreensão, optamos por uma pesquisa longitudinal, que permitisse acompanhar um processo de reestruturação curricular ao longo de dois anos.

A etnografia trouxe muitas contribuições para o estudo do cotidiano da escola; dentre elas André (1997, p. 4) destaca “a atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado.” Essa atitude é coerente com a investigação de um “objeto” que não está dado, mas que se vai constituindo no decorrer da pesquisa, na relação entre os participantes, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 332), o “observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado”. Como visto anteriormente, Cavalcanti (1998) também partilha dessa opinião.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador não vai a campo com hipóteses rígidas já formuladas; ele precisa ter sensibilidade e estar aberto para perceber as pistas que vão surgindo e que abrem possibilidade para novas categorias. André (1997, p. 6) enfatiza que esse é “o momento de fazer as mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, de rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários.” – entendimento também presente nas reflexões de Celani (2005) e Signorini (2006).

Assim, é preciso um movimento ao mesmo tempo de estranhamento e de pertença. Como diz Oliveira (2000), o referencial teórico da área do pesquisador e a documentação histórica podem contribuir para guiar o “olhar etnográfico”, permitindo que se chegue a um verdadeiro “encontro etnográfico”, no qual seja possível um diálogo constituído pelas várias vozes dos participantes da pesquisa.

Nas suas reflexões sobre a pesquisa em Ciências Humanas, Bakhtin estava preocupado com questões epistemológicas que estão no cerne da teoria que defendeu, as quais têm primazia sobre a questão do método. Geertz (1989), ao conceber a etnografia como uma

descrição densa, epistemologicamente fundamentada em uma teoria interpretativa da cultura, também não se ateve aos métodos usados para a realização da pesquisa. Para este autor, a etnografia vista como o que os praticantes da antropologia social fazem não é uma questão de método, mas uma questão do esforço intelectual empreendido.

Não obstante, entender a etnografia como a prática dessa descrição densa – e, poderíamos acrescentar, dialógica – não significa abrir mão de todo e qualquer método. Assim, um esclarecimento parece pertinente:

renunciar à idéia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garanta, não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que **não anteporemos o método à experiência**, que **não cremos que haja um só caminho** ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar... conhecer. (NAJMANOVICH [s/d] *apud* GERALDI, 2004b, p. 603, grifos nossos).

Amorim (2004a, p. 31), a partir do conceito bakhtiniano de lugar exotópico, aponta para onde devem convergir as ações/escolhas metodológicas do pesquisador em Ciências Humanas: “Os métodos, as técnicas e os projetos podem tratar de modo mais ou menos explícito a questão da alteridade, mas eles contêm sempre estratégias de encontro. Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele”.

Nesta seção, ao explicitar as especificidades do objeto de estudo e refletir sobre o papel do pesquisador nos campos da Linguística Aplicada, da Filosofia da Linguagem, da Antropologia e da Educação, alguns delineamentos do percurso metodológico da presente investigação já se foram configurando.

Na sequência, a partir da convergência possível nas reflexões apresentadas nessas áreas distintas de produção de conhecimento, mas complementares no que se refere às questões metodológicas, a questão específica do método desta pesquisa será melhor explicitada.

3.3 EM BUSCA DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

Bakhtin (2003, p. 313) questiona se a ciência é capaz de operar com a singularidade dos enunciados, se "eles não iriam além dos limites do conhecimento científico generalizador". O que procuramos evidenciar aqui é que a ciência feita a partir de uma abordagem positivista, com dados acabados, evocando neutralidade – duvidosa – e tratando o homem que fala e sua fala como coisa, não é capaz de trabalhar com tal unidade da vida da linguagem.

Já a pesquisa etnográfica de cunho interpretativista, defendida por linguistas aplicados e pesquisadores das áreas da Antropologia e da Educação, opõe-se às pesquisas que objetivam a generalizações, a partir do entendimento de que “[c]ompreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade.” (GEERTZ, 1989, p. 24).

Como a ciência moderna permite o diálogo entre diferentes autores e teorias, é possível aproveitar determinadas categorias do pensamento de um autor, bem como buscar novas categorias de outras teorias para iluminar os fenômenos observados. Como diz Bakhtin (2003, p. 372), “[n]enhuma corrente científica (nem charlatona) [il.] é total, e nenhuma corrente se manteve em sua forma original e imutável. Não houve uma única época na ciência em que tenha existido apenas uma única corrente (embora quase sempre tenha existido uma corrente dominante).” As discussões recentes sobre a transdisciplinaridade na LA, como as organizadas por Signorini & Cavalcanti (1998) e por Moita Lopes (2006), são uma mostra da atualidade do pensamento bakhtiniano sobre o fazer pesquisa tendo como objeto de investigação a linguagem, bem como evidenciam a relevância dessa teoria para desenvolver pesquisas em tal área.

Entender as falas dos professores como enunciados significa entender que elas estão orientadas por um contexto enunciativo, constituído de elementos como: o papel dos participantes (ser professor efetivo ou substituto, recém formado ou experiente; graduado, especialista, mestre ou doutor; participante ou pesquisador; coordenador de disciplina ou de projeto de pesquisa), as posições assumidas, as especificidades da esfera discursiva escolar, o momento sócio-histórico da instituição.

Além disso, para interpretar as falas dos professores, é necessária uma compreensão de outros enunciados com os quais elas dialogam. Assim, além do contexto enunciativo imediato, há que se considerar que o saber dos professores sobre o seu fazer também é resultado de um diálogo de cada professor com enunciados que vêm da sua experiência de

aluno, de sua experiência como professor, dos conhecimentos teóricos de referência a que teve acesso na graduação, pós-graduação e em outras atividades de formação de que participa/participou (palestras, projetos, seminários).

Para desenvolver uma pesquisa com tais características, na área da LA, a pesquisa qualitativa emergiu como uma opção metodológica cuja episteme tem afinidades com a teoria de base bakhtiniana, que orientou não só o olhar lançado sobre os dados, mas também a própria constituição destes.

Na postura dos defensores da pesquisa qualitativa numa abordagem interpretativista, nas diversas áreas abordadas aqui, há um diálogo – no sentido amplo do termo – com a discussão presente nos apontamentos de Bakhtin sobre a pesquisa em Ciências Humanas.

Sobre esse diálogo, vale trazer mais uma vez o que diz o próprio Bakhtin (2003, p. 331): “Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.)”.

As relações dialógicas entre o pensamento de Geertz e Bakhtin não se dão no âmbito de um diálogo real – “tipo mais externamente notório e simples de relações dialógicas” –, mas porque ambos propõem um outro modo de fazer pesquisa nas Ciências Humanas. No entanto, mesmo que não houvesse concordância, o diálogo estaria configurado na possibilidade de atribuição de sentido aos enunciados dos autores, entendidos como “posições integrais” de “pessoas integrais”, situadas num tempo e espaço históricos. São enunciados que respondem a outros enunciados e se abrem para a resposta na forma de enunciados futuros; são “elos na cadeia da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Com ancoragem na discussão sobre as metodologias utilizadas em LA, nos pressupostos bakhtinianos sobre a pesquisa em Ciências Humanas, na especificidade do objeto de investigação e na relação pesquisador e participantes da pesquisa, procuraremos, a seguir, delinear o percurso metodológico traçado para a presente investigação, no que se refere à constituição do conjunto de dados de análise e ao tratamento dos dados.

3.4 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

De acordo com Minayo (1992, 1994), ao se definir a amostragem em uma pesquisa qualitativa é preciso se questionar sobre quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado. Nesse sentido, a escolha dos professores que estavam discutindo a reestruturação curricular, na escola pesquisada, configurou-se como a mais pertinente para a compreensão da constituição discursiva desse processo, uma vez que eles são os principais agentes na implementação ou não das mudanças propostas nos documentos oficiais de ensino.

A autora acrescenta, ainda, que a “amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1992 *apud* MINAYO, 1994, p. 43), por isso fizemos a opção pela escuta da voz dos professores ao longo do processo de reestruturação curricular, por um período de dois anos.

Assim, a fim de atingir o objetivo geral desta pesquisa, que é investigar as vozes que constituem o discurso dos professores de LP, quando são chamados a se posicionar nos processos de reestruturação curricular, o Colégio de Aplicação-CED/UFSC, escola pública da rede federal de ensino, foi escolhido como campo de observação empírica⁴¹.

⁴¹ A necessidade de rever os currículos das disciplinas no ensino fundamental, em função da mudança nas finalidades e no objeto de ensino, entretanto, dá-se também nas redes estaduais e municipais de ensino. No âmbito municipal, cabe às Secretarias de Educação, vinculadas às Prefeituras Municipais, a definição de programas de formação e/ou reestruturação dos currículos das escolas da rede municipal de educação básica. A Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São José/SC, em fevereiro de 2007, com o objetivo de reafirmar e rever o documento de sua proposta curricular, desencadeou um processo de formação continuada para os professores de toda a Rede Municipal de Ensino. Para que os professores participassem dos oito encontros, que totalizaram 64 horas, foi montado um cronograma, com suspensão de aulas, previsto no Calendário anual das escolas de toda a rede.

Considerando a pouca frequência de programas dessa natureza – formação continuada/reestruturação curricular, na qual os professores são chamados a se posicionar, com carga horária definida, suspensão de aulas e equipe de formadores qualificados nas áreas específicas –, entendemos que fosse relevante investigar a constituição dos discursos dos professores durante esse processo. Assim, com o objetivo de ampliar o campo de observação empírica, no período de fevereiro a outubro de 2007, acompanhamos o processo de reestruturação curricular promovido pela Secretaria de Educação do Município de São José, por meio do desenvolvimento e registro do Programa de Formação Continuada com os Professores de LP do ensino fundamental da referida rede municipal.

Não obstante, considerando que os dados gerados nos dois anos de acompanhamento do processo de reestruturação curricular no Colégio de Aplicação, somados aos dados gerados nos oito meses do processo de formação continuada dos professores de LP da rede municipal de ensino, ganharam uma proporção inimaginada no início da pesquisa, tornou-se inviável proceder à descrição e à análise da totalidade dos dados gerados nos dois campos. Dessa forma, foi necessário tomar a decisão, extremamente difícil, de fazer um recorte, a fim de viabilizar a pesquisa para o período do doutorado. Dado a imbricamento entre si dos dados gerados por diferentes instrumentos em cada campo de pesquisa, não nos pareceu possível efetuar o recorte no interior de um campo; dessa forma a opção foi pela análise dos dados gerados no Colégio de Aplicação e pelo arquivamento dos dados gerados no segundo campo. A opção pelo recorte apoiou-se, também, na sugestão feita pela Prof^a Dr^a Nilcéa Lemos Pelandré, quando do exame de qualificação

A escolha desse campo deveu-se, ainda, ao fato de que, no Colégio de Aplicação, os professores já vinham discutindo as mudanças no currículo da disciplina de LP em atividades de pesquisa, desenvolvidas na forma de projeto, e nas reuniões de disciplina. Ainda, conforme exposto na introdução, o tema e o problema desta pesquisa foram motivados pela participação da pesquisadora nesse movimento interno dos professores da disciplina de LP na escola⁴².

Aliado a isso, no ano de 2006, a Direção da escola desencadeou um processo de reestruturação curricular, constituído por reuniões periódicas, paradas pedagógicas, palestras e seminários, que se estenderam ao longo de 2007⁴³.

As discussões desse processo ocorreram majoritariamente na **reunião de disciplina**, que é uma atividade semanal, cuja participação é obrigatória para todos os professores e tem um horário fixo, definido pela Comissão de Horários da escola, correspondente a duas horas/aula semanais.

Também ocorreram momentos de discussão, determinados pela Direção da escola, nas seguintes instâncias: reunião de coordenadores de todas as disciplinas, reunião de todos os professores de cada série, reunião de todos os professores da área de Linguagens, Códigos e Tecnologias⁴⁴, que compreende as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa⁴⁵.

Dessa forma, acreditamos que a escuta das vozes dos professores, por meio do acompanhamento de parte significativa desse processo, possibilita-nos explicitar a complexidade da constituição discursiva da reestruturação curricular na escola e contribui para a atribuição de sentido às escolhas curriculares na disciplina de LP hoje.

Vale salientar que, uma vez tendo participado do processo de geração dos dados na Prefeitura Municipal de São José, estes se constituíram como enunciados cuja dimensão dialógica suscita uma reação responsiva. Sendo assim, certamente as vozes dos professores da rede estão imbricadas nos milhares de fios dialógicos que teceram todo o processo de análise e discussão dos dados gerados no Colégio de Aplicação.

⁴² Vale lembrar que a pesquisadora atua como professora na escola em questão e durante o doutoramento esteve afastada das atividades de ensino.

⁴³ A Direção deu continuidade ao processo de reestruturação curricular do Colégio de Aplicação nos anos de 2008 e 2009.

⁴⁴ A direção da escola seguiu a delimitação de área recomendada nos PCN.

⁴⁵ Participam da reunião de área os professores que trabalham com essas disciplinas em todos os segmentos de ensino (Séries Iniciais – 1º e 2º Ciclos –, 5ª a 8ª série – 3º e 4º Ciclos do ensino fundamental – e ensino médio).

3.4.1 Participantes da pesquisa

Nesta seção, são apresentadas algumas informações mais objetivas, depreendidas a partir da análise geral dos dados, a fim de identificar os participantes da pesquisa: idade, tempo de experiência profissional, regime de trabalho, carga didática e número de alunos por professor. Os dados de natureza mais subjetiva são problematizados quando da discussão sobre os interlocutores, na seção 5.2.

O grupo participante da pesquisa foi composto por 8 professores⁴⁶ de LP de ensino fundamental e Médio que atuavam no Colégio de Aplicação, com idade entre 22 e 53 anos. A experiência profissional era de 1 a 26 anos de atuação na Educação Básica. Os participantes são identificados na tese pelos seguintes nomes fictícios: Ana Beatriz, Anita, Carla, Carlos, Claudia, Pedro, Roberta e Sofia. Excetuando-se os dois últimos nomes que foram atribuídos pela pesquisadora, os demais foram sugeridos pelos próprios professores.

Há duas categorias funcionais no quadro docente da escola: professores efetivos⁴⁷ e professores substitutos. Os primeiros pertencem ao quadro funcional da instituição em regime de dedicação exclusiva e possuem estabilidade no emprego. Sua carga horária semanal em sala de aula é de 12 a 15 h/a, tendo como fator multiplicador 2, o que significa 24 a 30 horas de ensino em sala de aula regular, mais 2 horas semanais/série para a recuperação de estudos (atendimento de alunos no turno oposto ao de aulas na série). Como o colégio está vinculado a uma instituição federal, no Plano de Trabalho Individual os professores efetivos podem destinar até 14 das 40h semanais⁴⁸ para atividades de pesquisa e extensão, desde que regulamentadas por projeto aprovado pelo colegiado⁴⁹ da escola, após análise favorável de um

⁴⁶ Como um professor substituto participou do grupo somente no ano de 2006 e um professor efetivo participou somente no ano de 2007, embora participassem efetivamente das reuniões em cada ano 7 professores, o total de sujeitos da pesquisa foi de 8 professores.

⁴⁷ Dos quatro professores efetivos que atuavam na escola no primeiro ano da pesquisa, três participaram efetivamente de todo o processo de geração dos dados; um não participou das reuniões de disciplina por estar em um cargo administrativo, para o qual são destinadas 30 horas do total das 40h/semanais de trabalho. Assim, em 2006, os sujeitos de pesquisa foram 3 professores efetivos e 4 professores substitutos. No segundo ano da pesquisa, com o retorno de um professor efetivo que estava afastado para formação e a saída de uma professora substituta, o grupo ficou constituído por 4 professores efetivos e 3 professores substitutos.

⁴⁸ Esses dados têm por fonte a Resolução nº 032/CEPE/90, de 13 de setembro de 1990, a qual dispõe sobre a distribuição das atividades docentes (ensino, pesquisa, extensão, administração e formação) e sobre o regime de trabalho dos professores da carreira de 1º e 2º graus. Esta denominação da carreira será mantida na tese, apesar de, em 2008, ter ocorrido alteração para carreira de Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, em função de um enquadramento realizado pelo Ministério da Educação.

⁴⁹ O Colegiado é uma instância deliberativa, composta pelo diretor da Escola (Presidente), professores representantes das diversas disciplinas, coordenadores, representantes de pais e de alunos. As decisões aprovadas nesse colegiado passam ainda por mais duas instâncias: Conselho de Unidade do Centro no qual o colégio está

parecerista. Os professores substitutos são contratados por 6 meses em regime de 20 ou 40 horas semanais, sem dedicação exclusiva, podendo ter seus contratos renovados a cada 6 meses até completar dois anos, quando o professor é desligado da instituição, só podendo retornar, na condição de substituto, após um intervalo de 2 anos. Os professores substitutos só podem destinar horas para ensino; assim, quando têm um contrato de 40 horas semanais de trabalho, assumem uma carga didática em sala de aula de aproximadamente 20 horas semanais, mais as duas horas de recuperação de estudos. Dois dos professores substitutos participantes da pesquisa trabalhavam apenas no Colégio de Aplicação: Carla e Carlos (ambos formados há dois anos) e dois trabalhavam em outras escolas: Roberta e Sofia⁵⁰, perfazendo uma carga horária de 30 a 40 horas semanais de ensino em sala de aula. Como os professores efetivos (quatro) são contratados em regime de dedicação exclusiva, a maioria dos professores de LP (seis) trabalhava em apenas uma escola, no período da pesquisa.

Considerando que, no Colégio de Aplicação, a carga horária da disciplina de LP é de 5 aulas semanais por turma no ensino fundamental (5^a a 8^a série) e de 4 aulas semanais no ensino médio, os professores efetivos geralmente preenchem sua carga de ensino trabalhando com o programa de uma série e os professores substitutos, com os programas de duas séries⁵¹. Assim, no momento da pesquisa, o número total de alunos por professor era de 75 a 125, uma vez que havia três turmas⁵² de cada série nos dois segmentos e o número de alunos por turma era de 25⁵³.

3.4.2 Características da instituição pesquisada

O Colégio de Aplicação pertence à rede pública federal de ensino e foi fundado em 1961⁵⁴, “com o objetivo de servir de campo de estágio aos alunos dos cursos de Licenciatura e

lotado e Conselho Universitário (do qual participam o Reitor e representantes de todos os centros da universidade).

⁵⁰ Como Sofia atuava no ensino médio e participou de menos de um terço das reuniões, uma vez que trabalhou na escola apenas em 2006, suas falas não aparecem nos recortes reproduzidos na análise, cujo foco recaiu sobre aspectos do currículo de LP de 5^a a 8^a série, mais especificamente.

⁵¹ Entretanto, as duas professoras substitutas (Roberta e Sofia) que atuavam em outras escolas trabalhavam com três a quatro séries/programas no total e um número de alunos superior a 250.

⁵² À exceção do 1^o Ano de ensino médio, que possui 4 turmas.

⁵³ O número de turmas e de alunos por turma é regulamentado pela Resolução nº 013/CEPE/92.

⁵⁴ Conforme Portaria nº 673, de 17 de julho de 1961, da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação (Fonte: Regimento Escolar do Colégio de Aplicação, 2007, p. 2).

Educação” da instituição de ensino superior a que está vinculado e também de campo de experiências pedagógicas.⁵⁵

A escola localiza-se no campus universitário, em um bairro residencial próximo ao centro da cidade⁵⁶, no qual fica situada a sede da instituição. Como o ingresso na escola é por sorteio público, os alunos que a frequentam residem em diversos bairros, não ficando restritos àquele no qual ela está localizada. O número total de alunos nas 36 turmas é de aproximadamente 900 alunos, e o número de professores é de 120, sendo 9 de LP. O funcionamento da escola ocorre nos turnos matutino e vespertino, atendendo todas as séries dos níveis de ensino fundamental e Médio⁵⁷.

Em 2007, a Direção Geral do colégio apresentou à comunidade escolar, como fruto das discussões de 10 anos do Projeto Político-Pedagógico⁵⁸, o Regimento Escolar e a Organização Didática do Colégio de Aplicação. Segundo consta na apresentação do documento, o Projeto Político-Pedagógico foi construído “democraticamente com a participação ativa de docentes, alunos, servidores e famílias”; assim, os documentos produzidos ao longo desse processo constituem-se como um retrato de um momento escolar e refletem “o pensamento institucional e sua concepção de homem, sociedade e mundo”.

De acordo com o Regimento Escolar, a filosofia norteadora da ação pedagógica do Colégio de Aplicação “tem sua origem e seu fim na prática social concreta. O contexto histórico-social no qual vivem docentes e educandos constitui o fundamento do trabalho” desta escola. Seu objetivo geral é “proporcionar a transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos”.

A estrutura organizacional pedagógica e administrativa do colégio, conforme o Regimento Escolar, é constituída de: Colegiado; Diretor Geral; Diretor de Ensino; Assessoria Pedagógica; Coordenadoria Administrativa; Supervisão Escolar; Orientação Educacional; Coordenadorias de Apoio ao ensino fundamental e Médio; Coordenadoria de Estágio; Coordenadoria de Pesquisa e Extensão; Coordenadoria de Comunicação, Divulgação e Eventos; Biblioteca; Secretaria Escolar; Corpo Docente; Corpo Discente; Serviço Técnico-

⁵⁵ Fonte: Agenda Escolar/2005 do Colégio de Aplicação.

⁵⁶ A cidade é a capital do estado e possui uma população em torno de 450 mil habitantes.

⁵⁷ O ensino fundamental com duração de 9 anos foi criado através da Lei nº 11274/2006, incluindo crianças de 6 anos de idade. No ano de 2007, o Colégio de Aplicação implantou somente uma turma de 1º ano, tendo em vista a necessidade de discussão e reivindicação referente às condições na sua estrutura física, pedagógica e de recursos humanos (Fonte: Documento síntese do PPP, elaborado no segundo semestre de 2007 e disponível no site da escola).

⁵⁸ Uma parte das discussões está registrada em COSTA, BIANCHETTI, EVANGELISTA (Orgs.), 2003.

Administrativo. As atribuições de cada função ou órgão estão definidas no Regimento Escolar do Colégio de Aplicação.

As discussões sobre questões pedagógicas e administrativas ocorrem nas seguintes instâncias discursivas institucionais de encontro⁵⁹:

- a. **Reunião de disciplina** – Essa reunião é um espaço de encontro instituído para todas as disciplinas da escola – não necessariamente concomitante para todas. Há um horário destinado a ela, correspondente a duas horas-aula, na grade semanal de todos os professores. Nos últimos 5 anos (2004-2008), a reunião de disciplina de LP tem ocorrido na segunda-feira pela manhã, das 10h⁶⁰ às 12h, na sala de projetos dos professores de LP (sala 17, Bloco D). Essa reunião tem uma periodicidade regular entre os professores dos segmentos de 5ª a 8ª série e de ensino médio, que possuem uma organização curricular diferente do segmento das Séries Iniciais do ensino fundamental.
- b. **Reunião de série** – É um encontro organizado pela equipe pedagógica com a finalidade de reunir os professores das diversas disciplinas de uma determinada série para discussões sobre o andamento das atividades naquela série e outros assuntos relacionados aos alunos (não envolvendo a discussão sobre nota). Normalmente ocorre uma reunião por mês, na Sala de Reuniões da escola, em horário convencionado no início do ano letivo, em turno oposto ao das aulas daquela série e, preferencialmente, em horário diferente do das reuniões de disciplina.⁶¹
- c. **Conselho de Classe** – É uma instância de discussão que tem caráter deliberativo, sendo um momento de reflexão, avaliação, decisão, ação e revisão do processo de ensino-aprendizagem. O conselho de classe é constituído pelos docentes da turma, Orientador Educacional, Coordenador de Apoio Administrativo e no máximo 20% de representatividade de educandos da turma, sob a coordenação do Supervisor Escolar. Este é responsável pelo planejamento dos conselhos, realizados trimestralmente. A ata do conselho de classe é redigida por um

⁵⁹ Esses dados foram sistematizados a partir de informações presentes no Regimento Escolar e de anotações feitas pela pesquisadora ao acompanhar as discussões na instituição, nos anos de 2006 e 2007.

⁶⁰ Em alguns casos, quando há uma pauta extensa e urgente, o grupo antecipa o início da reunião, ampliando aproximadamente uma hora.

⁶¹ No período de geração dos dados, o horário das reuniões dos professores de 5ª e de 8ª série coincidia com o da reunião de disciplina de LP. A reunião de série era priorizada e o professor deixava de participar da reunião de disciplina, quando havia a sobreposição das duas.

docente escolhido para secretariar os trabalhos e a participação dos alunos representantes de turma dá-se no primeiro momento do Conselho, quando é realizada a avaliação da turma. (Fonte: **Regimento Escolar e Organização Didática**, 2007, p. 25-26).

- d. **Reunião de Área** – É uma reunião cuja periodicidade depende das demandas institucionais e tem por objetivo a discussão de assuntos que envolvam os professores das áreas específicas. A Direção do Colégio de Aplicação adotou o agrupamento das disciplinas em áreas tal como sugerido nos PCN para o ensino médio (BRASIL, 1999). Desse modo, os professores de LP reúnem-se com os professore de Língua Estrangeira, Educação Física e Arte na área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa reunião não tem um local específico. As reuniões de área realizadas em 2007 ocorreram na Sala de Línguas (Inglês). O horário é o da reunião de disciplina de LP, LE, EF e Arte, cuja coincidência já está prevista pela Comissão de Horário, na grade de horários de todos os professores das disciplinas da área.
- e. **Reunião ampliada de disciplina** – Essa reunião também não tem uma periodicidade definida *a priori* e tem por objetivo reunir os professores dos três segmentos da escola: ensino fundamental – Séries Iniciais; ensino fundamental – 5ª a 8ª série e ensino médio, que atuam numa determinada disciplina ou área. O espaço também não está definido *a priori*, podendo a reunião ser realizada na Sala de Reuniões, em uma sala de aula de ensino fundamental (Bloco B) ou das Séries Iniciais (Bloco A). Ocorre preferencialmente no horário destinado à reunião de disciplina/área (segunda-feira, das 10h às 12h). Além das reuniões dessa instância, nos anos de 2006 e 2007, os professores de Séries Iniciais participaram também das reuniões de área.
- f. **Reunião de Coordenadores de disciplina**⁶² – Essa reunião é convocada pela Direção com o objetivo de discutir e encaminhar assuntos, principalmente pedagógicos, que devem ser levados pelos coordenadores de disciplina para serem discutidos pelos professores nas reuniões de disciplina. Tal reunião ocorre geralmente na Sala de Reuniões e não tem uma periodicidade pré-definida; foi

⁶² As discussões realizadas em todas as instâncias dizem respeito a todos os professores, tanto efetivos quanto substitutos, entretanto, considerando que os cargos de Coordenador de disciplina e representante de disciplina no Colegiado são exercidos pelos professores efetivos, nas reuniões dessas duas instâncias participam predominantemente professores efetivos; excetuando-se os casos em que só há professores substitutos na disciplina.

bastante utilizada, em 2007, como instância de encaminhamento de questões relacionadas à reestruturação curricular.

- g. **Colegiado** – É o órgão máximo consultivo e deliberativo nas questões administrativas e nas pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão, definindo a política do colégio, em consonância com sua comunidade escolar e legislação vigente. É presidido pelo Diretor Geral do colégio e composto por: quatro representantes do segmento das Séries Iniciais (preferencialmente um para cada série), um representante de cada disciplina e/ou área, dois representantes dos servidores técnico-administrativos, dois representantes do corpo discente, através do Grêmio Estudantil, um representante dos pais, através da Associação de Pais e Professores, os representantes do Colégio de Aplicação nos seguintes órgãos: Conselho Universitário, Comissão Permanente Progressão Docente, Comissão Permanente de Pessoal Técnico Administrativo, Conselho de Unidade, Coordenadores de Estágio e de Pesquisa e Extensão. As reuniões convocadas pelo presidente do Colegiado, quando necessário, ocorrem semanalmente, nas quartas-feiras à tarde, na Sala de Reuniões da escola. (Fonte: **Regimento Escolar e Organização Didática**, 2007, p. 4-5).
- h. **Reunião Geral** – É uma reunião convocada pelo Diretor Geral, da qual devem participar todos os professores da instituição, para discussão de assuntos pedagógicos e administrativos. Não tem periodicidade pré-definida, ocorre geralmente no auditório, mediante convocação com pauta definida e comunicada com antecedência. Geralmente ocorre no final da tarde, havendo redução no horário das aulas ou suspensão do último período de aula, para viabilizar a participação de um número máximo de professores.
- i. **Seminários, Fóruns Pedagógicos e Palestras**, organizados com finalidades específicas, em momentos específicos.

Quanto à estrutura física⁶³, a escola desenvolve suas atividades em quatro pavimentos de alvenaria. No bloco A, estão localizadas as salas do setor administrativo, uma sala para consultório médico, uma sala para gabinete odontológico, uma sala de reuniões, 4 salas para projetos e uma sala de convivência para Professores e Técnico-Administrativos. No

⁶³ Os dados têm por referência o documento-síntese do Projeto Político-Pedagógico, publicado no *site* da escola. Disponível em: <www.ca.ufsc.br>. Acesso em: 20/03/09.

bloco B, funcionam a Biblioteca (com mais de 19.000 exemplares de 12.000 títulos⁶⁴, conectada ao sistema Pergamum – Sistema Integrado de Bibliotecas), a Brinquedoteca, salas de Recuperação de Estudos, 4 salas de projetos, 2 salas de aula, uma sala de vídeo, uma sala para aula de dança, 2 salas-ambiente para práticas de Teatro, 2 salas-ambiente para práticas de Música, 3 salas para aulas de recuperação de estudos, um pátio coberto, um bar e uma cozinha para os funcionários terceirizados. No bloco C, estão localizadas 7 salas de aula do segmento de Séries Iniciais do ensino fundamental, cozinha na qual é preparada a merenda fornecida pelo MEC para os alunos, pátio coberto, um depósito para alimentos, um depósito para material de Educação Física e uma sala para xérox. No bloco D, ficam os 7 laboratórios (Física, Química, Biologia, Línguas Estrangeiras, Matemática, Educação Física e Informática), 10 salas de estudos dos professores por disciplina, 14 salas de aula dos segmentos de Séries Finais do ensino fundamental e do ensino médio; um auditório com capacidade para aproximadamente 120 lugares e 2 salas de vídeo. Em todos os blocos, há banheiros masculinos e femininos. A escola possui ainda um espaço denominado Casinha de Artes, com três salas para práticas de Artes Plásticas. Na parte externa, há um parque para crianças, uma quadra de esportes descoberta e um campo de areia para futebol.

3.4.3. Instrumentos de pesquisa e geração dos dados

Como já mencionado, os dados foram gerados durante o acompanhamento de uma parte do processo de reestruturação curricular desencadeado pela escola nas diversas instâncias discursivas indicadas pela Direção, principalmente nas reuniões de disciplina cuja pauta estava relacionada ao tema da pesquisa, nos anos de 2006 e 2007.

Foram utilizadas as seguintes estratégias/técnicas para geração de dados:

a) O acompanhamento das discussões do processo de reestruturação curricular e demais discussões sobre currículo, principalmente às referentes ao segmento de 5^a a 8^a série, por meio da **observação participante**, com o uso dos seguintes instrumentos:

– registro das discussões realizadas nas reuniões de disciplina e das discussões da reestruturação curricular institucional: anotações dos professores

⁶⁴ Conforme dados disponíveis em:

<http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/estatistica/estat_acervo_geral_tabela.php>. Acesso em: 20/08/09.

participantes, listas de presença com pauta e encaminhamentos das discussões e anotações pessoais da pesquisadora;

– gravação em áudio das reuniões de disciplina, realizadas no período de maio/2006 a novembro/2007 (cerca de 50h de gravação);

A apresentação das falas será feita de modo simplificado, pela indicação da data da reunião e identificação do nome do participante autor da fala. Para maior destaque das falas em relação ao texto da tese, será utilizada fonte 10 e itálico e, para diferenciar esses dados das citações, não será feito recuo nem deslocamento. O mesmo procedimento será adotado na apresentação dos recortes de documentos utilizados como dados de análise.

b) Também foi feita **pesquisa documental**, por meio da análise de:

– documentos diversos recebidos e expedidos pelos professores (circulares, informativos, memorandos), durante o processo de reestruturação curricular institucional;

– textos autobiográficos dos participantes da pesquisa sobre sua trajetória como professores de LP (formação, experiência profissional);

– planos de ensino da disciplina de LP, no segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental – anos letivos: 2005, 2006 e 2007;

– textos lidos no processo de reestruturação curricular;

– Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa; Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

– registros de atividades didáticas elaboradas, desenvolvidas e avaliadas pelos professores durante o processo de reestruturação curricular;

– resoluções internas e demais documentos que regulamentam as atividades no Colégio de Aplicação, como Regimento Escolar, Agenda Escolar, Relatórios do Projeto Político-Pedagógico e outros;

– alguns textos de jornais e revistas relacionados a questões abordadas na pesquisa.

A apresentação dos recortes dos documentos utilizados será feita pela identificação da natureza do documento (carta, memorando, documento oficial...), autoria (preservando a identidade da instituição) e data, quando houver.

3.5 TRATAMENTOS DOS DADOS – ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Após situar o paradigma qualitativo como perspectiva metodológica, na qual se ancora a geração dos dados da presente pesquisa, coerente com os pressupostos teóricos provenientes dos estudos do Círculo de Bakhtin, e apresentar objetivamente os dados sobre os participantes da pesquisa e instituições pesquisadas, na sequência delinearemos o percurso metodológico particular desta pesquisa, no que se refere à análise dos dados⁶⁵.

A partir dos conceitos centrais do pensamento bakhtiniano e do método sociológico apontado pelos membros do Círculo de Bakhtin, Brait (2006) defende que é possível estabelecer uma teoria/análise dialógica do discurso, cujo procedimento analítico essencial é “chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura.” (BRAIT, 2006, p. 24).

Considerando que o nosso “objeto” de investigação é o discurso dos professores, assumimos como desenho particular desta pesquisa a análise dialógica do discurso (ADD), procurando seguir seus fundamentos gerais, que consistem em “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate.” (BRAIT, 2006, p. 24).

A reunião de disciplina/projeto e as instâncias de discussão (reunião de área, palestra, seminário...) são interações que se realizam na esfera discursiva da escola. Por mais que no interior da reunião (encontro predominante na geração dos dados) circulem gêneros como pauta, informe, ata, intervenção, exposição e relato (SOUZA e SILVA, 2005), consideramos o gênero reunião como um todo.

Dada a especificidade das interações verbais no gênero reunião, em que o “índice da totalidade do enunciado, que abriga a possibilidade de suscitar uma reação de resposta, nem sempre é facilmente perceptível pelo analista” (SOUZA e SILVA, 2005, p. 172), na transcrição das falas o acabamento do enunciado foi considerado no momento em que há uma conclusibilidade mínima da fala. Assim, as falas sobrepostas foram intercaladas na fala do interlocutor que estava com a palavra até que ele concluísse minimamente sua fala, seja pela interrupção da fala, seja pela passagem da palavra a outro interlocutor.

As gravações e transcrições das reuniões foram dados extremamente pertinentes; entretanto, há alguns documentos cotejados ao longo do período de constituição dos dados

⁶⁵ A exemplo do que faz Cavalcanti (2006), assumimos os princípios da pesquisa etnográfica na geração dos dados; para a análise dos dados, o percurso metodológico segue também os princípios da abordagem teórica.

que se mostraram fundamentais na composição do mosaico que configura o processo de reestruturação curricular. Os textos encaminhados para leitura, os encaminhamentos escritos da Direção, uma carta da Associação de Pais e Professores, somados às anotações diversas da pesquisadora e de alguns professores, tudo isso foi se configurando como “peças” que iam revelando facetas, completando lacunas que permitiam certos sentidos e não outros. Muitas explicações para o posicionamento final dos professores ou para uma inferência da Direção foram encontradas em meio às pequenas “peças” que pareciam avulsas, mas que, no processo/trabalho de reconstituição das interações, desvelaram sentidos.

Na análise das “falas” dos interlocutores que participaram do processo de reestruturação curricular, a perspectiva de análise adotada partiu da “ordem metodológica para o estudo da língua”, postulada por Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 125). Apoiamo-nos nessa proposta de análise, tendo em vista que o autor critica as pesquisas das formas da comunicação ideológica divorciadas do problema da linguagem e do problema da comunicação social. Segundo Bakhtin (Volochinov) (1992, p. 126), “[u]ma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico.” Assim, delineamos o percurso da análise do discurso dos professores, procurando contemplar os seguintes elementos:

- a. Investigação de alguns aspectos da constituição da esfera escolar na grande temporalidade e da situação mais imediata em que se realizaram os enunciados que constituem o discurso dos professores no processo de reestruturação curricular analisado:
 - quando?
 - onde?
 - tema?
 - interlocutores? (relação entre eles).
- b. Análise dos enunciados com os quais dialogam os enunciados dos professores, tanto os “já-ditos” (teorias linguísticas, documentos oficiais, documentos que circulam na escola, formação inicial/continuada, experiência profissional/pessoal entre outros) quanto os antecipados (prefigurados), apreendidos nas reações-respostas dos professores, e os índices de valor presentes nos enunciados.
- c. Problematização da constituição da autoria-professor e da voz do aluno como excedente de visão do professor nos discursos que constituem o processo de reestruturação curricular analisado.

Como esclarece Voloshinov (1926), pela via do método sociológico não se chega a uma fórmula química, mas é possível encontrar uma “fórmula” científica para qualquer domínio da *criação ideológica*. Assim, esse nos pareceu um caminho metodológico condizente com o aporte teórico e com a área na qual se situa o estudo, bem como com nosso objeto de investigação, a saber, o discurso do professor.

Uma vez definida a abordagem teórico-metodológica, a porta de entrada nos dados para a análise estava aberta, mas a trajetória carecia de uma escolha, pois havia vários caminhos. A volta à ordem metodológica proposta por Bakhtin (Volochinov) deu segurança para o primeiro passo: o contexto mais amplo de produção dos discursos foi o início da inserção nos dados. Como os sentidos estão atrelados não só à pequena temporalidade da realidade do contexto imediato das falas, foi preciso ampliar o horizonte de investigação da esfera discursiva da escola, olhando-a na sua constituição na grande temporalidade. Como a escola é uma esfera extremamente complexa, escolher quais fios desse enorme tecido puxar foi penoso, pois tudo parecia relevante. Então, a escolha recaiu sobre: a constituição da escola como espaço-tempo de ensino, a concepção e níveis de organização do currículo, a história do português como disciplina escolar no sistema de ensino brasileiro, a reforma do ensino dos anos 1980-1990 no Brasil e o documento oficial que leva a reforma para a escola (PCN), os saberes docentes e a formação do professor. (Estes aspectos são abordados no capítulo 4).

O segundo passo da análise foi a entrada na situação imediata de produção dos enunciados, descrevendo as instâncias propositivas das discussões e as instâncias discursivas de encontro e explicitando as relações entre os interlocutores. A partir do exame das listas de presença, pautas das reuniões e documentos recebidos e expedidos, fizemos um primeiro agrupamento das reuniões, observando: a) quais foram pautadas para abordar temas propostos pela Direção; b) quais abordaram temas propostos via projeto de pesquisa e c) quais reuniões foram realizadas para atender a outras demandas⁶⁶. Após a transcrição⁶⁷ das falas dos professores, gravadas nas reuniões cuja pauta estava relacionada à reestruturação curricular, na sequência da análise, a partir do mapeamento dos discursos já-ditos, chegamos a cinco temas⁶⁸ sobre os quais os professores foram chamados a se posicionar e a sua reação-resposta. Então, de acordo com o tema proposto para discussão, formamos cinco blocos de dados compostos por: transcrições das falas dos professores, listas de presença com a pauta das

⁶⁶ Estas reuniões foram excluídas das etapas seguintes de análise por não estarem diretamente relacionadas ao tema da pesquisa – reestruturação curricular.

⁶⁷ As transcrições foram feitas pela pesquisadora.

⁶⁸ Na ausência de um termo mais apropriado, denominamos “temas” os discursos já-ditos em torno dos quais a direção organizou as discussões da reestruturação curricular na escola e, ainda, os tópicos propostos via projeto para serem discutidos pelos professores.

reuniões, documentos recebidos pelos professores para leitura e discussão, documentos elaborados pelos professores em resposta às solicitações feitas, textos teóricos/de divulgação recebidos, lidos e discutidos pelos professores (textos sobre currículo divulgados pelo MEC e PCN), documentos de caráter regulamentador, como LDB, resoluções internas da instituição, Regimento Escolar, ou de caráter informativo, como a Agenda Escolar, e textos de jornais e revistas, relacionados às discussões feitas.

Não obstante, esse segundo passo não pôde ser segmentado em momentos estanques; na medida em que foram sendo analisadas e descritas as discussões, que deram tessitura à abordagem dos vários temas nas reuniões, ora um aspecto, ora outro, mostrava-se mais significativo para a compreensão do discurso dos professores. A análise da orquestração das várias vozes mostrou-se uma tarefa extremamente árdua, uma areia movediça, cheia de incertezas, uma vez que a opção pela pesquisa etnográfica de base interpretativista exigia uma descrição densa e o referencial teórico-metodológico apontava para/determinava uma análise dialógica. Por outro lado, para tornar viável a redação da tese, era preciso organizar, apresentar e analisar os dados/enunciados de modo a dar visibilidade às vozes e às suas condições de produção. Mas como estabelecer uma hierarquia, como escolher algumas vozes e não outras, se, numa pesquisa com esse aporte teórico-metodológico, cada indício, cada voz tem seu sentido, seu lugar na atribuição de sentido ao todo discursivo? Os discursos dos professores no processo de reestruturação curricular acompanhado constituíram um mosaico, cujo todo foi formado por todas as peças e por cada peça individualmente. Segmentá-las para fins de análise significava desconstruir a arquitetura bakhtiniana, na qual todos os aspectos envolvidos estão interligados e são responsáveis pelos sentidos do todo do discurso. Como separar as peças? Que critério adotar? A opção foi por descrever a abordagem dos temas desde a sua proposição pelas duas instâncias formais (Direção e projeto de pesquisa), passando pela sua discussão pelos professores (embate entre os discursos já-ditos e prefigurados) e chegando à resposta formalizada (reação-resposta dos professores) e aos desdobramentos do tema, quando eles ocorreram (Conforme sintetizado no capítulo 5).

Na impossibilidade da apresentação e discussão de toda a análise empreendida dos vários temas propostos e reações-respostas do professor, fizemos a difícil escolha de dois aspectos discutidos para uma exposição mais detalhada: a concepção de currículo apresentada pela Direção aos professores e as discussões específicas sobre o currículo da disciplina de LP. (Esses dois aspectos foram discutidos no capítulo 6).

A partir da análise, confrontação e triangulação dos dados, em alguns momentos foram emergindo as vozes que deram a tessitura aos discursos que constituíram o processo de

reestruturação curricular e foi se explicitando o embate entre os diferentes pontos de vista, a valoração para determinados subtemas, e chegamos à constituição do discurso do professor ou às vozes que dão o tom ao discurso do professor.

Assim, em decorrência da análise das discussões/dos dados (viabilizada por uma descrição densa e dialógica das falas dos professores), em maior ou menor grau, foi se configurando a importância dos aspectos organizativos da escola, a questão das posições hierárquicas dos interlocutores, a emergência de discursos mais autoritários ou mais polêmicos como constitutivos do discurso do professor. Mas, sobretudo, emergiu, nas falas, a “alma” das práticas discursivas analisadas: a reação-resposta do aluno como o excedente de visão que constitui o discurso dos professores sobre o objeto de ensino da disciplina. Ao lado dessa voz/outro, emergiu o ato ético do ser professor e a autoria-professor, constituídos no embate entre as forças centrípetas e centrífugas que ora o impulsionam para a mudança nas suas práticas ora lhe impõem a manutenção de um estado de coisas, por meio de coerções que impedem a mudança e a autonomia do ser-professor. (Conforme problematizado no capítulo 7).

No próximo capítulo, serão aprofundados alguns conceitos do aporte teórico que guiou o nosso olhar (introduzidos nesta seção), bem como serão acrescentados outros princípios provenientes dos estudos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e outros conceitos a ela relacionados.

4 A ESFERA ESCOLAR NA GRANDE TEMPORALIDADE

A escola é concretamente o espaço-tempo da realização do ser professor, pois mostra uma história e uma temporalidade específicas da produção de conhecimentos/das práticas docentes e da condição do professor/do trabalho do professor.

A escola é o “grande cronotopo” no qual se desenvolvem os processos de reestruturação curricular. Ainda que não se consiga, na análise, entrar na dimensão de uma grande temporalidade, no sentido atribuído por Bakhtin, é preciso alargar o horizonte cronotópico da pequena temporalidade do contexto imediato das falas dos professores, indo à institucionalização da escola como espaço-tempo destinado à instrução formal. Nesse sentido, é necessário historiar, ao menos, algumas transformações cujos ecos (vozes) se fazem ouvir.

O discurso dos professores de LP do Colégio de Aplicação revela-se na temporalidade do processo de reestruturação curricular e na dimensão (esfera) da escola. Portanto, será preciso buscar a função da escola construída historicamente (grande temporalidade) e elementos do contexto social mais amplo (reformas curriculares; mudanças no objeto de ensino), até chegar aos processos de reestruturação curricular desencadeados na escola, que configuram a situação social mais imediata das interações sociais analisadas na presente pesquisa.

O foco, neste momento, recai sobre a cronotopia, “esse diálogo cultural entre temporalidades históricas e espacialidades sociais diversas”, a qual, segundo Miotello (2006), é uma questão fundante na obra bakhtiniana. Para o autor, esse deslocamento ocorre “tanto em relação ao passado, como Memória de passado, quanto em relação ao devir, como Memória de futuro. É o ponto de junção entre a experiência e os sonhos, entre o que se aprendeu e o que se vai arriscar, o lócus de onde vim e o não-lócus para onde quero ir.” (MIOTELLO, 2006, p. 178).

Os processos de reestruturação curricular que estão ocorrendo, principalmente no segmento do ensino fundamental, tanto em escolas da rede federal quanto nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, têm como desencadeador mais imediato a reforma do ensino ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, oficializada pelo governo federal, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20/12/96, doravante LDB) e com a publicação dos PCN e das Propostas Curriculares estaduais e municipais.

Entretanto, as mudanças curriculares nas disciplinas escolares não coincidem com o momento exato da publicação de uma nova normatização ou de novas diretrizes oficiais (CHERVEL, 1990). Esses documentos que propõem e regulamentam mudanças nos currículos são antecedidos por questões históricas, sociais e culturais que determinam novas finalidades à esfera escolar e, conseqüentemente, às disciplinas escolares. As reflexões produzidas na esfera acadêmica, em maior ou menor grau, também influenciam na constituição das disciplinas escolares.

Assim, começaremos nossa incursão pelo espaço social mais amplo da esfera discursiva da escola, historiando, mesmo que de modo bastante resumido, a constituição da escola como espaço de ensino, associada à constituição das disciplinas escolares.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA COMO ESFERA DE ENSINO⁶⁹

Para melhor entender a esfera social escolar, consideramos pertinente refletir sobre o que Júlia (2001) denomina “cultura escolar”. Ele enfatiza que o estudo da cultura escolar não pode ser feito sem uma análise precisa das relações – conflituosas ou pacíficas – que esta cultura mantém com as culturas religiosa, política ou popular que lhe são contemporâneas. O conceito de cultura escolar apresentado pelo autor a descreve “como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JÚLIA, 2001, p. 10, grifos do autor). Essas normas e práticas estão relacionadas a finalidades religiosas, sociopolíticas e de socialização, que podem variar segundo as épocas e que “não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação”, ou seja, os professores⁷⁰ (JÚLIA, 2001, p. 10-11).

⁶⁹ Optamos por refletir sobre esta esfera da comunicação discursiva principalmente a partir das discussões de Chervel (1990), Júlia (2001) e Petitat (1994). Destacamos, entretanto, que a teoria social de Bourdieu, produzida nas décadas de 1960 e 1970, contrapondo-se (como Bakhtin) às perspectivas do subjetivismo e do objetivismo, poderia fomentar a reflexão sobre a esfera escolar, a partir dos conceitos de *habitus*, sentido prático, capital cultural e campo, presentes na teoria desse autor. Para ver aproximações entre o pensamento do Círculo de Bakhtin e a obra do sociólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu, consultar o artigo “Esfera e campo” (GRILLO, 2006).

⁷⁰ Por mais que o papel dos interlocutores seja tão constitutivo da dimensão extraverbal do enunciado quanto a questão do espaço-tempo e o aspecto temático, para fins de organização do trabalho os professores serão o foco da análise na seção 5.2, na qual serão explicitadas as posições/papéis dos interlocutores na situação de interação aqui investigada.

As reflexões produzidas no âmbito da história da educação têm fomentado uma enorme gama de publicações sobre o estudo das práticas e das populações escolares, da organização e da gestão escolar, entre tantos outros temas ligados às problemáticas relações sociais que se desenvolvem na esfera escolar, desde a institucionalização da instrução escolar até nossos dias.

A escolarização moderna, nos moldes como a conhecemos hoje, começa a ser institucionalizada na segunda metade do século XVI, apesar de haver estudos apontando a existência de uma prática educacional medieval, que já começava a fazer distinção entre o ensino doméstico e o escolar, nos séculos XI e XII. (HAMILTON, 2001; PETITAT, 1994).

Júlia (2001) aponta três elementos constitutivos da cultura escolar, surgidos no período moderno contemporâneo (séculos XVI a XIX), como essenciais para compreender a história das disciplinas escolares que abrem a “caixa preta” da escola: o espaço escolar específico⁷¹, os cursos graduados em níveis e o corpo profissional específico.

O espaço escolar autônomo, com um edifício, mobiliário e material específicos, que já é uma realidade para as universidades desde o século XV, prolonga-se ao ginásio, no século XVI. Já a escola elementar, que corresponde aos atuais 1º e 2º ciclos, começa a ter seu espaço físico e um mobiliário apropriado, na França, nas escolas urbanas dos Frades das Escolas Cristãs, a partir do século XVII. Nos Países Baixos, a partir do século XVIII, as escolas diaconais dos pobres e os orfanatos também tiveram seu equipamento específico. Entretanto, as escolas de caridade constituíam uma minoria e a existência de um espaço escolar independente, no conjunto das escolas primárias, só se concretizou no decorrer do século XIX (JÚLIA, 2001, p. 13-14).

Não obstante, Petitat (1994, p. 77) relata que o surgimento de estabelecimentos de ensino dá-se, em Paris, a partir do século XIII, quando muitos estudantes⁷² pobres eram mantidos por nobres ou eclesiásticos que consideraram melhor fundar os *hospitia* nos quais os

⁷¹ A distribuição dos indivíduos no espaço vai se configurar, ao longo dos séculos XIX e XX, como um dos mecanismos de controle e vigilância das práticas discursivas e não-discursivas dos indivíduos na sociedade. Para uma discussão aprofundada sobre as relações de poder presentes em todas as instituições sociais, ver os trabalhos do filósofo francês Michel Foucault, produzidos na década de 1960, principalmente a obra **Vigiar e punir** (FOUCAULT, 1987). Para este autor, a escola é vista como uma das “instituições de seqüestro”, nas quais são utilizados mecanismos disciplinares, como a vigilância panóptica, objetivando a docilidade dos corpos. Por mais que as relações de poder estejam imbricadas na construção do horizonte apreciativo dos interlocutores e sejam determinantes nas interações sociais analisadas na presente pesquisa, não nos deteremos no aprofundamento desse aspecto, por uma questão de escolhas teóricas impostas pelo recorte necessário para viabilizar um “acabamento” mínimo e necessário à pesquisa.

⁷² Ao longo deste capítulo, os termos “estudante”, “aluno” e “aprendiz” serão utilizados como sinônimos, seguindo a opção feita pelo autor resenhado. O mesmo ocorre com os termos “professor”, “instrutor” e “mestre”. O estudo das diferenças semânticas entre os termos, apesar de muito instigante, demandaria uma pesquisa da origem etimológica das palavras que não cabe no escopo desta tese.

estudantes pudessem ter alojamento e alimentação. Estas casas de estudantes pobres, pouco a pouco, vão se transformando em estabelecimentos de ensino e, a partir do século XIV, não são mais os estudantes que se deslocam até os professores. Os mestres são impostos e, com o agrupamento de estudantes e professores sob o mesmo teto, eles passam a exercer controle sobre os alunos por meio de novos princípios disciplinares.

Constituindo o segundo aspecto constitutivo da cultura escolar, a progressão de nível marcada pelos cursos em classes separadas foi instaurada a partir das primeiras décadas do século XVI. Esse sistema foi utilizado inicialmente pelos Frades da Via Comum dos Países Baixos, sendo mais tarde difundido nos ginásios germânicos e na Companhia de Jesus; na Inglaterra, após a dissolução dos monastérios e das capelas pela Reforma, o ensino humanista se desenvolveu com a fundação das *grammar schools*⁷³ (JÚLIA, 2001, p. 14).

Entretanto, Chervel (1990) destaca que essa organização não se instaurou de modo uniforme no primário⁷⁴ e no secundário; neste, há um avanço de séculos em relação ao primeiro, pois até meados do século XIX, a maioria das escolas francesas elementares é de classe única e não possui uma “organização pedagógica” para além do estilo individual e de fórmulas precárias. O autor esclarece, ainda, que, até o final do século XIX, a repartição dos alunos por classes não levava em conta a idade, podendo haver variações de 10 ou 12 anos, bem como não estava relacionada à natureza das dificuldades encontradas – essa inovação na história pedagógica é determinada pela própria constituição das disciplinas escolares. (CHERVEL, 1990, p. 196).

O terceiro aspecto constitutivo da cultura escolar – a formação profissional dos educadores – passa a ser uma prioridade, de acordo com Júlia (2001, p. 14), no fim do século XVIII, quando o Estado retoma da Igreja o controle do ensino tanto das elites como do povo e quando surgem as escolas normais na Europa. Sobre esse aspecto, refletiremos na seção 4.6.

As finalidades desse espaço escolar, que tem seus contornos configurados no final do século XIX, os quais perduram até os dias atuais, não podem ser estudadas dissociadas das discussões sobre currículo e sobre a história das disciplinas escolares; aspectos sobre os quais discorreremos nas seções 4.2 e 4.3, respectivamente.

⁷³ As *grammar schools* são escolas particulares britânicas, para alunos acima de 11 anos, que os preparam para os exames de ingresso na universidade e são conhecidas pelo elevado padrão acadêmico.

⁷⁴ Chervel cita a Circular de 14 de agosto de 1869 (*Bulletin de l'instruction primaire de la Seine, 1869, p. 309*), na qual Otávio Gréard “realiza essa transformação decisiva do ensino primário: ‘Nós desejaríamos, escreve aos inspetores primários, que os estudos primários se tornassem verdadeiramente classes, classes elementares e simples acessíveis ao maior número, mas tendo seu seguimento e seu coroamento, próprios para formar espíritos esclarecidos e sábios, imbuídos de princípios exatos...’” (CHERVEL, 1990, p. 196-197). Como se pode perceber, a preocupação explicitada no documento é com a finalidade atribuída à escola de formação do espírito, não com necessidades ou dificuldades de aprendizagem do público escolar.

4.2 CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL

Nesta seção, serão apresentadas algumas reflexões sobre concepção e níveis de organização do currículo e sua relação com as finalidades atribuídas à esfera escolar pela sociedade, tendo em vista que os “currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Daí a emergência de reformas ou reestruturações curriculares que visam à adequação dos currículos às finalidades da esfera escolar. Tais reformas, portanto, ajustam o sistema escolar às necessidades sociais ao definir um plano educativo (uma seleção particular de cultura) que ajude na construção de um plano global de educação para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Assim, há entre cultura⁷⁵ e educação uma relação de reciprocidade, de interdependência e de complementaridade, que faz com que Forquin (1993) as caracterize como duas faces de uma mesma realidade. Para o autor, a cultura é o conteúdo por excelência da educação; esta, por sua vez, realiza a cultura como memória viva responsável pela continuidade humana. Entretanto, para atingir as finalidades da educação escolar, nem todos os aspectos da cultura têm igual valor. De acordo com o autor, cabe à escola a seleção de certos elementos no interior da cultura e uma reelaboração didática dos conteúdos da cultura destinados à “transmissão cultural” para as novas gerações. Assim, ao eleger determinados conteúdos, por meio de uma seleção cognitiva e cultural, a “memória escolar” relega ao esquecimento, abandona ou rejeita uma parte da herança humana e mantém a salvo do esquecimento uma parte extremamente restrita do que constitui a experiência humana coletiva de uma dada comunidade (FORQUIN, 1993).

O grande poder da “seleção cultural escolar” é destacado pelo autor ao questionar quais mecanismos determinam as escolhas e o quanto, em cada época, tais escolhas provêm de fontes diversas e obedecem a princípios e procedimentos de legitimação heterogêneos. Para o autor,

A cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo

⁷⁵ O entendimento de cultura adotado aqui diz respeito ao conjunto de maneiras de viver de um grupo humano, num dado período (FORQUIN, 1993), abrangendo tanto os aspectos da esfera cotidiana mais íntima até os mais complexos, formais e oficiais da esfera pública (BAKHTIN, 1992).

tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. (FORQUIN, 1993, p. 15, grifos do autor).

Em meio às inúmeras possibilidades de reflexão sobre as dimensões e as implicações culturais da escolarização na sociedade moderna, Forquin (1993) destaca as pesquisas publicadas na Grã-Bretanha, no período de 1960-1985, focalizando o “currículo”, a “sociologia do currículo” ou a “teoria do currículo”. Segundo o autor, tais estudos partem de uma concepção de currículo como “abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos (FORQUIN, 1993, p. 22). A concepção de currículo da década de 1960⁷⁶, associada aos processos de elaboração e de execução dos programas e cursos de ensino, vai dando lugar, na segunda metade da década de 1970, a uma preocupação com os resultados efetivos da execução do currículo sobre os alunos nos planos cognitivo, afetivo e social. Assim, de acordo com Forquin, surge a noção de “currículo oculto”, para designar “estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos (FORQUIN, 1993, p. 23).

Geraldi (1994) considera mais adequado, para pesquisas sobre o cotidiano escolar, tomar a noção/conceito de *currículo em ação*, caracterizado como “*o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar*” (GERALDI, 1994, p. 117, grifos da autora). A pesquisadora relata investigação feita, em 1983, juntamente com os alunos do Curso de Pedagogia da UNICAMP, a partir de dados empíricos resultantes da entrada dos acadêmicos na escola. O objetivo das pesquisas realizadas naquele momento era “captar o *currículo operacional*”, por isso o foco de interesse não estava centrado no currículo desejável ou institucionalmente prescrito, mas no que de fato

⁷⁶ Geraldi (1994) historia as concepções de currículo surgidas na primeira metade do século XX, que enfatizavam a prescrição e o controle técnico (paradigma técnico-linear), a partir da metáfora industrial de Taylor. Consideramos tal historiação extremamente pertinente para a compreensão do desenvolvimento dos estudos sobre currículo, entretanto nosso enfoque priorizará as discussões das últimas duas décadas do século XX sobre o assunto, uma vez que é no bojo destas discussões que os processos de reestruturação curricular, como o acompanhado nesta pesquisa, são propostos pelas instâncias oficiais e desenvolvidos nas escolas. Para uma visão do desenvolvimento dos estudos sobre currículo no Brasil, ao longo do século XX, ver Moreira (1997a). Já Silva (2004) apresenta uma introdução às teorias do currículo, classificando-as em tradicionais, críticas, pós-críticas e pós-modernas, apontando as contribuições de autores americanos, britânicos e franceses para a constituição das reflexões no campo do currículo, no último século.

ocorria “nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas” (GERALDI, 1994, p. 117).

Como o currículo em ação é um dos níveis de objetivação do currículo, neste momento focalizaremos os vários níveis propostos por Sacristán (2000) e sua relação com as instâncias que o definem, a fim de situarmos o discurso dos professores sobre currículo no Colégio de Aplicação.

O autor propõe um modelo de interpretação do currículo no seu processo de desenvolvimento, configurado em seis momentos, níveis, fases ou esferas de transformação: o currículo *prescrito*, o currículo *apresentado*, o currículo *modelado pelos professores*, o currículo *em ação*, o currículo *realizado* e o currículo *avaliado*.

Algumas dessas fases são prefiguradas em um âmbito exterior à instituição escolar e refletem processos sociais e culturais que remodelam a prática curricular, conforme representado na figura 1.

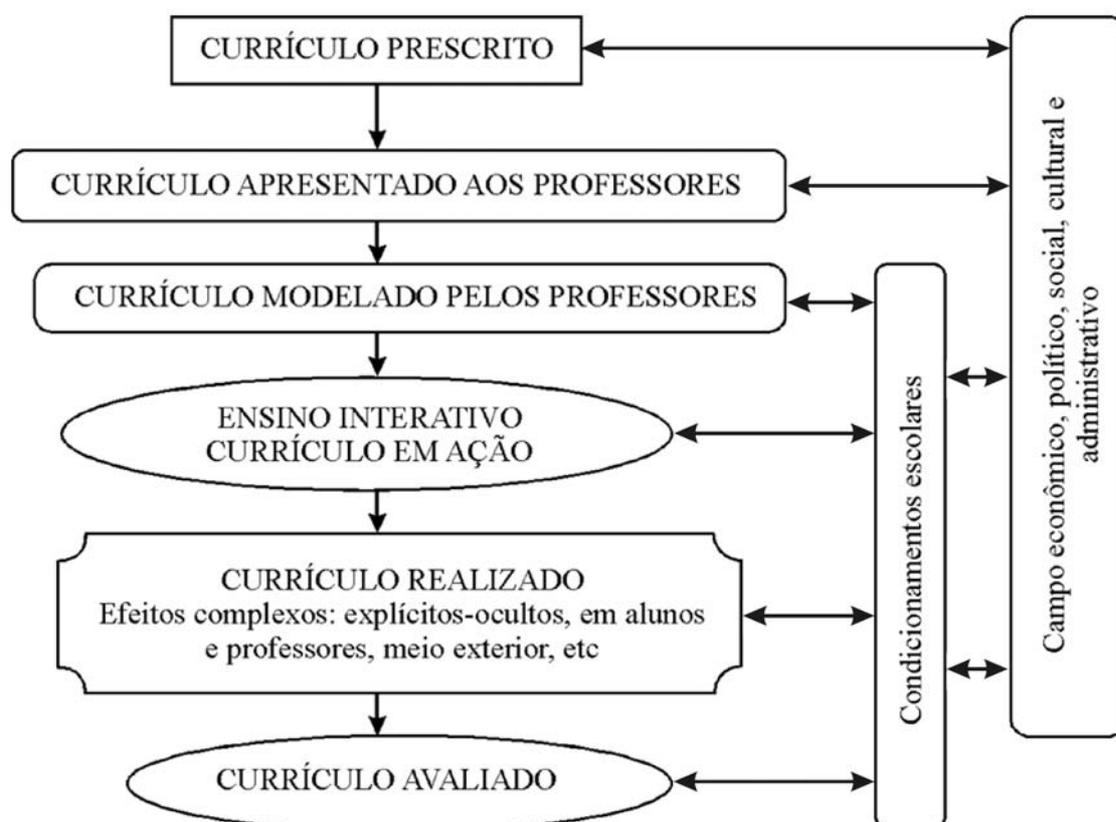


Figura 1. A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.
Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

Como nosso enfoque na análise dos dados recai sobre praticamente todos os níveis de objetivação do significado do currículo, apresentamos, a seguir, uma breve caracterização de cada um dos níveis propostos por Sacristán (2000):

a) O nível do currículo *prescrito* – De acordo com Sacristán (2000, p. 107), o currículo, sendo um objeto social, cultural e histórico, só pode ser entendido se considerado esse contexto no qual se configura. A política curricular é parte desse contexto e tem um caráter ordenador do currículo, demarcando a intervenção do Estado na organização da vida social, por meio de suas instâncias políticas e administrativas. Esta política curricular estabelece os mínimos e orientações curriculares para todo o sistema educativo, no que se refere à forma de seleção, organização e mudanças no currículo. Além disso, é um campo ordenador da realidade prática da educação, incidindo sobre o papel e a margem de atuação de professores e alunos nessa realidade, ao apresentar um projeto de cultura comum para uma determinada comunidade. Este projeto de cultura comum visa a uma escola também comum, homogênea, na medida em que aponta “os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização dos conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Os PCN (BRASIL, 1998; BRASIL, 1999), publicados no Brasil, no final de década de 1990, constituem um dos instrumentos de implementação da política curricular brasileira, na medida em que apontam as diretrizes para o currículo nos níveis de ensino fundamental e Médio.

b) O currículo *apresentado aos professores* – Sacristán fala da necessidade de “pré-elaborações” que “pré-planejam” a atuação do professor em função de alguns aspectos da complexidade dos conhecimentos e das habilidades profissionais exigidas do professor. O autor aponta alguns fatores que levam o professor a depender de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos: as necessidades de ordem social e cultural impostas à escola, conteúdos que exigem conhecimentos muito diversos, a formação inadequada dos professores para abordar com autonomia o plano de sua própria prática e as condições de trabalho inadequadas para que o professor tenha iniciativa profissional (SACRISTÁN, 2000, p. 147-149). O livro-texto⁷⁷ é apontado pelo autor como um meio que estrutura o currículo e do qual os professores são dependentes, legitimando uma política de intervenção desse agente intermediário sobre a realidade escolar. O autor caracteriza o livro-texto como um mecanismo de controle indireto sobre o currículo e fala da necessidade de esclarecer seus propósitos e

⁷⁷ Adotamos as expressões livro-texto (denominação utilizada por Sacristan, 2000) e livro didático (denominação mais usada no Brasil) como sinônimas nesta e nas próximas seções da tese.

interesses: “elaboração dos conteúdos do currículo, orientação do professorado, controle do currículo, política de implantação de certas inovações ou reformas e interesses econômicos” (SACRISTÁN, 2000, 151). O autor chama a atenção para o fato de que, ao atribuir a agentes externos a configuração da prática do professor, subtrai-se de sua competência profissional o desenvolvimento do currículo. A separação da “concepção do trabalho de sua execução em instâncias, agentes e pessoas diferentes” faz com que os professores deixem de ser os donos de sua prática e caracteriza a “desprofissionalização dos professores como coletividade profissional” (SACRISTÁN, 2000, p. 154). No caso dos professores de LP no Brasil, a partir da década de 1950 começa o processo de depreciação da função docente, devido à multiplicação dos alunos nas salas de aula e a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores. É nesse momento que se transfere para o autor do livro didático a responsabilidade pela seleção de conteúdos e elaboração de exercícios para uso dos professores nas aulas de LP (SOARES, 2001).

Além dos livros didáticos, os textos de divulgação científica, publicados pelo MEC, também podem ser entendidos como facilitadores na implementação da política curricular do governo, na medida em que apontam as concepções que interessa ao Estado que sejam adotadas nas escolas. Na seção 6.1, refletiremos sobre a leitura e a atribuição de sentido que os professores de LP do Colégio de Aplicação fizeram de dois textos sobre currículo, divulgados pelo MEC e encaminhados pela Direção da escola para que os professores lessem e discutissem.

c) O currículo modelado pelos professores – Sacristán problematiza a capacidade de modelação e transformação do currículo pelos professores, situando-o no contexto de uma instituição que tem suas normas de funcionamento bem demarcadas. Tendo em mente que “o ensino em geral e o próprio currículo são entendidos como um processo de construção social na prática”, é preciso contextualizar o espaço de decisão, criação e autonomia do professor sobre o currículo uma vez que “suas ações fazem parte de uma prática social” (SACRISTÁN, 2000, p. 166-167).

O autor fala da *configuração política* do papel profissional do professor como funcionário público dependente, à qual contrapõe a “função profissional mais próxima da do planejador do conteúdo de sua própria atividade”, sendo esta última uma exigência das próprias necessidades educativas dos alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Por outro lado, ele refuta a possibilidade de aplicação do modelo da racionalidade técnica aos professores, tendo em vista “[a] análise das atuações práticas dos professores, a essência epistemológica do conhecimento e da técnica pedagógica possível e os pressupostos

éticos dentro dos quais há de se desenvolver a atividade do ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

Para Sacristán, o professor trata de casos únicos, que exigem um processo de reflexão e de escolhas nas condições concretas da situação prática, por isso ele não pode aplicar teorias ou técnicas-padrão: “Sua experiência prévia serve, bem como o conhecimento, mas a técnica não se deduz de forma automática desse conhecimento, mas do próprio processo de pensar e deliberar na situação a resolver” (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

Além disso, segundo Sacristan (2000), “[a] análise do currículo como espaço teórico-prático, como um processo de deliberação no qual os professores participam como profissionais capazes, comprometidos com as necessidades educativas de seus alunos, é inerente a uma concepção educativa libertadora” (SACRISTÁN, 2000, p. 168-169). Na opinião do autor, o “professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado”, por isso é preciso entendê-lo como um profissional ativo, capaz de definir os conteúdos para os seus alunos, selecionar os meios mais adequados a eles, escolher os aspectos mais relevantes a serem avaliados e participar na determinação das condições do contexto escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

O autor destaca, entretanto, que a política curricular e os meios que “traduzem” o currículo para o professor prefiguram a sua função. Ele cita como elementos que condicionam o grau de autonomia do professor: guias curriculares, padrões de controle, provas externas de avaliação de resultados ao final de um ciclo ou tipo de ensino, livros-texto previamente regulados administrativamente, avaliação exigida dos alunos, pautas de funcionamento da escola, meios disponíveis nela, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 171).

Assim, para além dos condicionantes da ação do professor como mediador na modelação do currículo, seu espaço de atuação se dá também em função de sua formação cultural e profissional. Além disso, é preciso considerar a dimensão social da profissionalização pela mediação do grupo, que permitirá a escolha de um projeto coletivo de currículo no âmbito da escola, com objetivos gerais abordados conjuntamente (SACRISTÁN, 2000).

No Colégio de Aplicação, os professores têm certa autonomia na modelagem do currículo de sua disciplina, na medida em que têm a liberdade de anualmente reavaliar os planos de ensino a partir de reflexões no próprio grupo. Conforme abordaremos na seção 6.2.1, os planos de ensino, que são a materialidade do currículo modelado pelos professores, constituem um espaço da autoria-professor e, ao mesmo tempo, são um documento auto-

regulador das práticas, uma vez que os professores os têm como referência⁷⁸ para o desenvolvimento de sua prática.

d) O currículo em ação – Esta fase de objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento é explicitada pelo autor nos seguintes termos:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. [...] O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Vendo o currículo como a ponte entre a teoria e a prática, o autor destaca a importância da estrutura da prática na qual fica moldado. Colocando a análise da estrutura da prática sob a ótica do currículo entendido como processo na ação, Sacristán (2000, p. 201) diz que esse é “o momento decisivo da análise da prática pedagógica na qual se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos”.

Os ambientes escolares nos quais se desenvolve a prática pedagógica apresentam algumas peculiaridades que precisam ser consideradas ao analisar o comportamento profissional do professor:

o caráter próprio da situação de ensino como tal e a significação que tem para os atores principais da mesma, dentro de um contexto mais amplo, o de ser uma atividade dirigida, com determinados conteúdos culturais curriculares, que se desenvolve com certos meios, que se enquadra dentro de relações pessoais e dentro de um determinado ambiente escolar organizado e sócio-cultural em geral (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Outro aspecto para o qual o autor chama a atenção diz respeito à metodologia, pois se forem mantidas as mesmas formas de trabalhar o currículo, não se dará a inovação curricular. As tarefas docentes são apontadas como “elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais. Apenas através das

⁷⁸ Não obstante, o plano de ensino pode ser subvertido quando surge outra forma de organização dos conteúdos, como ocorre nas 8^{as} séries com a atividade permanente interdisciplinar, que determina as escolhas curriculares não só na disciplina de LP, mas em todas as disciplinas envolvidas, conforme se verá na seção 6.2.3.

atividades que são desenvolvidas podemos analisar a riqueza de uma determinada proposição curricular na prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 221).

Às tarefas realizadas no plano didático, somam-se outras como questões administrativas, planejamento, atendimento aos pais, confecção de materiais, atualização profissional. A estrutura do trabalho do professor é configurada por todas as tarefas que ele realiza, as quais inter-relacionadas formam um todo que “repercuta nas funções didáticas mais diretamente moduladoras do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 238).

Dada a importância desse nível de organização do currículo, no qual o professor pode ter certa autonomia, nas seções 6.2.2 e 6.2.3 discutiremos a prática pedagógica discursivizada pelos professores, ao relatarem/analisarem o trabalho realizado nas aulas de LP na 5ª e na 8ª série do ensino fundamental, no Colégio de Aplicação.

e) O currículo realizado – O autor descreve este nível⁷⁹ situando nele os efeitos cognitivo, afetivo, social, moral, etc. que se produzem em consequência da prática pedagógica. Dada a dificuldade de apreciá-los, seja pela sua complexidade e indefinição, seja por se darem a médio e longo prazo, apenas alguns podem ser identificados como “rendimentos”, os outros ficarão como efeitos ocultos do ensino. Além de se refletirem nessa aprendizagem – oculta – dos alunos, os efeitos da aprendizagem “também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.”. (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

Considerando que os alunos não são nossos sujeitos de pesquisa imediatos, faremos referência a este nível do currículo apenas se na fala dos professores houver algum elemento que permita depreender algum efeito da aprendizagem, durante a socialização de sua prática docente, na seção 6.2.3.

f) O currículo avaliado – Os componentes curriculares mais valorados na escola, segundo Sacristán, são aqueles abarcados pelos procedimentos de avaliação. Para o autor, “[a] avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades” (SACRISTÁN, 2000, p. 312, grifos do autor).

As avaliações formais e informais realizadas pelo professor são apontadas pelo autor como o único procedimento real de controle do currículo, quando não há controles externos no sistema de ensino.

⁷⁹ Para este nível, o autor apresentou apenas uma breve explicação; os demais níveis foram desenvolvidos em capítulos inteiros do livro no qual nos baseamos.

No Brasil, existem alguns mecanismos de controle externo, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que fazem parte das políticas públicas para a educação, determinadas pelo Ministério da Educação.

A Prova Brasil (parte do SAEB) teve sua primeira edição em 2005 e foi composta por “provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática, com questões elaboradas a partir do que está **previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação** e, ainda, nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais”⁸⁰ (grifos nossos). Essa prova visa à avaliação dos alunos de 4ª a 8ª série do ensino fundamental de mais de 40 mil escolas públicas urbanas brasileiras.

O ENEM foi criado em 1998 e tem por objetivo “avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores”. O ENEM é utilizado ainda como “critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni)”. A partir de 2009, o ENEM foi reformulado, de acordo com proposta do Ministério da Educação, para ser utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Segundo consta na página⁸¹ do Ministério da Educação, “[a] proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e **induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio**” (grifos nossos).

Até 2008, as universidades federais realizavam seus vestibulares, que também serviam como parâmetro para as escolhas curriculares em muitas instituições de ensino básico, com total autonomia quanto aos critérios de avaliação e conteúdos das provas. A partir da proposta do Novo ENEM, o Ministério da Educação visa à unificação dos processos seletivos em todas as universidades federais brasileiras e, conseqüentemente, à unificação dos currículos do ensino médio nas escolas de Educação Básica do país.

Além das avaliações formais e informais e dos mecanismos externos de controle acima referidos, podemos considerar o processo de reestruturação curricular realizado no Colégio de Aplicação como uma forma de avaliação do currículo, na medida em que os professores de todas as disciplinas foram chamados a reavaliar aspectos do currículo, com vistas a sua reestruturação. A partir desse entendimento, consideramos as reuniões de

⁸⁰ Informações extraídas da página do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/. Acesso em: 20/07/09.

⁸¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 20/07/09.

disciplina, realizadas no final de 2007, como uma prática avaliativa do currículo da disciplina de LP, conforme será abordado na seção 6.2.3.

Ao explicitar os níveis ou etapas de objetivação do currículo no seu desenvolvimento, Sacristán o define como “confluência de práticas”:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam (SACRISTÁN, 2000, p. 102)

A partir das reflexões de Sacristán (2008) sobre cultura, currículo e prática escolar, podemos chegar, ainda, a um conceito de currículo como “seleção particular da cultura”, que reflete o papel socializador, formativo e cultural que é atribuído à escola pela sociedade.

Assim, entendemos que há entre sociedade, cultura, currículo e prática uma relação que determina, em cada momento da história, a necessidade de reformas a fim de que os currículos sejam adequados à evolução cultural e econômica da sociedade. Para Sacristán, a construção do currículo não pode ser indiferente aos contextos nos quais ele se configura. Segundo o autor, para entender o currículo, é preciso “prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Tal concepção nos permite ver o currículo como um enunciado, uma vez que as condições de produção (os elementos extraverbais) são apontadas como constitutivas de sua significação.

Não obstante, a fim de ampliar a compreensão do conceito de currículo e de adequá-la às novas discussões no campo e ao conceito que emergiu no discurso dos professores sobre a prática no Colégio de Aplicação, apresentamos a seguir as concepções de alguns autores adeptos da Teoria Crítica do Currículo.

Ao considerarem o currículo como artefato social e cultural, Moreira e Silva (2008[1994], p. 7-8) chamam a atenção para sua implicação nas relações de poder, seu caráter de transmissor de visões particulares e interessadas e de produtor de identidades individuais e sociais particulares. Na tradição crítica do currículo, as questões relativas ao “como” do currículo só adquirem sentido se consideradas na sua relação com as questões relativas ao “por que” das formas de organização do conhecimento escolar.

O currículo visto como área contestada, como arena política não pode ser encarado de modo ingênuo e não-problemático, apenas como organização do conhecimento escolar. O conhecimento organizado e transmitido nas organizações escolares está implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade e é histórica e socialmente constituído (MOREIRA e SILVA, 2008, 20-21).

Os autores destacam a ideologia⁸² como um conceito central que orienta a análise do currículo. Ampliando o conceito cunhado por Althusser, eles defendem que a ideologia “está relacionada às divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que sustentam essas divisões”. Para além do entendimento de ideologia como a falsidade ou verdade das ideias que veicula, o mais importante é reconhecer que “essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Assim, a ideologia está no centro do processo que nos levará “a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais” (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 23-26).

A relação entre cultura e currículo também é um tema central na teorização crítica, pois, segundo os autores,

A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 26-27).

Há, portanto, uma rejeição à perspectiva de currículo como transmissão de uma cultura incontestada, unitária e passivamente absorvida; o currículo é entendido como um campo de luta, de produção e de política cultural, onde há espaço para a criação, recriação, contestação e transgressão da cultura.

Os autores enfatizam, ainda, como central na teorização educacional e curricular crítica, a noção de poder, o qual “se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder” (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 29).

O currículo é atravessado por relações de poder não só “enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante”, mas também “nos inúmeros atos

⁸² Para uma discussão mais aprofundada sobre as relações de poder e educação, ver Apple (1982).

cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder” (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 29-30).

Ao encarar o currículo como território contestado, como campo cultural no qual é possível transformar tanto as forças que fazem com que o currículo oficial seja hegemônico, quanto as relações de poder que se dão nas rotinas e rituais cotidianos na escola, a teorização curricular crítica tem direcionado sua luta para a transformação das relações de poder.

Embora não seja nosso objetivo aprofundar aqui a discussão sobre as implicações de um currículo nacional, vale trazer algumas reflexões de Apple (2008[1994]) sobre a vinculação dos parâmetros nacionais a uma postura política neoliberal e conservadora. Para o autor, um currículo nacional pode estimular a padronização de metas, conteúdos e de níveis de aproveitamento nas matérias consideradas importantes, mas seu principal objetivo é “*prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação*” (APPLE, 2008, p. 74, grifos do autor). O autor alerta para as consequências de uma avaliação homogênea, padronizada, a partir de um currículo unificado, quando as condições sociais e econômicas dos estudantes são diferentes. A implantação de parâmetros curriculares nacionais e sistemas rigorosos de avaliação não estabelecerá coesão entre as diferentes realidades dos alunos, ao contrário “*fará com que se coloque mais culpa sobre os ombros de alunos e pais pobres e, sobretudo, sobre as escolas que freqüentam*” (APPLE, 2008, p. 81). Eis uma boa razão para termos cautela na interpretação dos resultados das avaliações nacionais, como SAEB e ENEM – no caso do Brasil –, que não consideram a diversidade sociocultural das várias regiões do país.

Outra questão trazida pelos estudos da teoria crítica da educação diz respeito a encarar a cultura popular e a pedagogia crítica como forma de política cultural. Ao refletir sobre educação e conceito de *popular*, Giroux e Simon (2008 [1994], p. 101) postulam que é fundamental explicitar “*qual visão de relações sociais futuras um sistema de escolas públicas irá apoiar*”, ou seja, “*qual conjunto de formas culturais será reconhecido como substância legítima da escolarização promovida pelo Estado?*” Os autores lembram que o *popular* tem sido visto pelos educadores como perturbador, ameaçador, subversivo, perigoso, na medida em que representa práticas sociais e formas populares que afirmam a diferença e modos de vida diferentes (GIROUX e SIMON, 2008, p. 101).

Discorrendo sobre a importância pedagógica da cultura popular, os autores defendem uma pedagogia na qual

professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciamento de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante (GIROUX e SIMON, 2008, p. 106).

Como as formas de expressão cultural compreendem tanto as experiências vividas ou as práticas culturais populares, quanto as relações sociais de dominação, podemos associá-las às reflexões que Bakhtin (1992) faz sobre ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos constituídos.

Há, ainda, discussões em torno de questões que emergiram no discurso pós-moderno⁸³, como multiculturalismo, identidade(s), diferença, subjetividade, política cultural, saber-poder, gênero, raça, etnia entre outros, que não puderam ser contempladas aqui, que certamente trazem grandes contribuições para entender a complexidade do campo dos estudos do currículo hoje.

No entanto, consideramos que as reflexões aqui apresentadas nos dão subsídios suficientes para entendermos a importância das reestruturações curriculares, desencadeadas nas instituições de ensino no Brasil – como a do Colégio de Aplicação –, nos últimos anos, e sua relação com as finalidades atribuídas à esfera escolar.

Nas próximas seções, nos determos na história das disciplinas escolares e, mais especificamente, na constituição do português como disciplina escolar.

4.3 SOBRE A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

O estudo da história das disciplinas escolares amplia as possibilidades de compreensão das finalidades da escola, construídas historicamente em decorrência da relação intrínseca da esfera escolar com outras esferas públicas, como a religiosa e a política.

Chervel (1990) opõe-se à ideia de que os ensinamentos escolares sejam uma vulgarização ou adaptação das ciências de referência, uma vez que a escola tem finalidades específicas que não correspondem meramente à inserção de alguns “saberes eruditos” específicos de uma dada área de conhecimento no currículo da respectiva disciplina.

⁸³ Para um panorama das discussões sobre a influência do pensamento pós-moderno no discurso contemporâneo sobre currículo, ver SILVA, 1993, 2004; SILVA e MOREIRA, 1995; e MOREIRA, 1997b.

Essa opinião é partilhada por Petitjean⁸⁴ (1998), ao afirmar que o francês é uma disciplina que trabalha através de relações sociais ideológico-culturais. Admitindo que há motivos outros que interferem na definição dos conteúdos a serem ensinados, o autor opõe-se à noção restrita de transposição didática cunhada por Chevallard (1991) e defende que “reduzir os conteúdos a serem ensinados [...] a vulgarizações e adaptações é omitir o fato de que as finalidades culturais são construções relativamente autônomas em relação aos conhecimentos não escolares e cuja configuração depende das finalidades atribuídas à disciplina de acordo com o nível de ensino (fundamental, médio, superior) nos quais elas operam.” (PETITJEAN, 1998, p. 18).

Chervel (1990, p. 184) amplia o conceito de disciplina, atribuindo às disciplinas escolares um papel importante não só na história do ensino, mas na história cultural. Ele esclarece que “uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina”. Assim, na opinião do autor, a escola “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”, papel que só faz sentido nas idades de formação, por isso as disciplinas escolares exercem seu papel de transmissão cultural utilizando procedimentos tipicamente disciplinares na escolaridade das crianças e adolescentes, público cuja frequência à escola é forçada. Isso caracteriza uma diferença entre os níveis de ensino básico e superior, pois neste a frequência é livre e não há necessidade de contemplar o conteúdo cultural e a formação do espírito, uma vez que o foco centra-se nos conteúdos científicos propriamente ditos (CHERVEL, 1990, p. 184-186).

Como a sociedade, a família e a religião delegaram à escola certas tarefas educacionais, dentre elas a da instrução formal, cabe às disciplinas escolares o papel de “colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188). Assim, as disciplinas escolares constituem apenas uma parte da educação escolar, pois, segundo o autor, “o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 188). O autor postula que a escola tem uma dupla função

⁸⁴ O autor faz uma leitura do conceito de Transposição Didática, utilizado por Y. Chevallard, e apresenta algumas contribuições que ajudam a compreender o sentido mais amplo do termo, que o leva a endossar a noção de elaboração didática proposta por Halté, como veremos na seção 4.6.

na sociedade, a instrução das crianças e a criação das disciplinas escolares, estas definidas como:

vasto conjunto cultural amplamente original que ela [a escola] secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar subrepticamente na cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 200).

O historiador francês aponta os textos oficiais de ensino como fontes para se depreender as finalidades teóricas – ou de objetivo – do ensino de determinada disciplina, entretanto chama a atenção para o fato de que há finalidades reais, distintas das primeiras, que não estão nos documentos oficiais. Para o autor (1990, p. 190), "[a] definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão 'por que a escola ensina o que ensina?' e não pela questão à qual muito frequentemente nos apegamos: 'que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?'" . Assim, tais documentos podem nos levar à história das políticas públicas educacionais, mas não podem ser a fonte única para se chegar às finalidades da realidade pedagógica.

Ordinariamente, as finalidades já vêm determinadas e cabe aos docentes desenvolverem o ensino, muitas vezes desconhecendo essas finalidades, que lhes são ocultadas. Chervel vê nos momentos de crise, quando são impostas finalidades novas à escola, um período privilegiado para análise das relações entre objetivos teóricos e ensinos reais⁸⁵, uma vez que se dispõe de uma dupla documentação:

De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objetos de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas (CHERVEL, 1990, p. 192).

⁸⁵ Chervel denomina de finalidades reais aquelas constituídas nas práticas pedagógicas cotidianas, por oposição às finalidades teóricas, elaboradas por outras instâncias fora da escola. Daí a pertinência da investigação, proposta na presente pesquisa, relacionada às reestruturações curriculares desencadeadas na escola, nesse período pós-publicação dos PCN no Brasil.

As finalidades teóricas ou de objetivo, apontadas por Chervel, estão na essência de documentos oficiais como os PCN, e podemos caracterizá-las como “forças centrípetas”, que agem no sentido da unificação do ensino desenvolvido nas escolas de todo o território brasileiro, à semelhança do que diz Bakhtin (1998), quando se refere às forças que atuam sobre a língua. Não obstante, há o que Chervel chama de finalidades reais, que se vão constituindo nas práticas concretas, que podemos caracterizar como “forças centrífugas”, pois se constituem nas “transgressões” ao prescrito e são promovidas no cotidiano das interações escolares.

Chervel destaca a importância de distinguir as finalidades reais das finalidades teóricas, por meio da consciência de que uma determinação oficial visa muito mais a “corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade.” (CHERVEL, 1990, p. 190). É nesse sentido que o autor sugere que o estudo das finalidades da escola seja feito, simultaneamente, em dois planos, pois, além dos programas oficiais, deve-se considerar a vasta literatura produzida na escola em cada época, investigando, por exemplo, relatórios, projetos, artigos e manuais que orientavam os mestres sobre sua função. Aqui, vale trazer o ensino do francês, apontado por Chervel (1990, p. 216), como exemplo dos processos de mudança pelos quais as disciplinas passam ao longo de sua constituição. O autor informa que nos documentos oficiais que datam de 1833, a disciplina “elementos da língua francesa” restringia-se ao ensino da ortografia e da gramática; já em 1882, a disciplina passa a chamar-se “língua francesa”, compreendendo a leitura e a explicação de textos, a recitação e a redação. Nos quinze anos que antecederam a mudança na regulamentação, é possível que inspetores que trabalhassem com o ensino da redação o fizessem sob a rubrica “gramática” para não ferir a prescrição oficial. O ensino real sobrepõe-se à recomendação oficial, caracterizando uma forma de subversão, apesar da manutenção da terminologia prevista.

A sociedade delega à escola finalidades religiosas, sociopolíticas, de ordem psicológica, culturais e até as mais sutis finalidades de socialização e guarda do indivíduo, as quais devem promover a *aculturação* conveniente por meio do ensino escolar. Por outro lado, dá liberdade para que o sistema pedagógico regule as modalidades desse ensino, adotando determinados métodos ou abandonando outros e criando novos métodos de ensino. Desse modo, Chervel defende que, na evolução concreta das diferentes disciplinas, em todos os períodos da história da instrução, a instituição dá aos indivíduos uma “meia-liberdade” pedagógica, responsável pelo germe da inovação no trabalho. O autor cita algumas estruturas pedagógicas, como os internatos e pensionatos do século XVIII, “que se desenvolvem ao lado

dos colégios tradicionais” ou alguns “estabelecimentos livres não-católicos do fim do século XIX”, que, como muitos outros exemplos do século XX, dão mais liberdade aos seus mestres do que outras. Fatores como a divisão de uma classe entre vários colegas ou o fato de que nos anos seguintes uma mesma disciplina será ministrada por diferentes mestres podem limitar as possibilidades de liberdade de atuação. Entretanto, Chervel enfatiza que a sala de aula é o lugar específico e o grupo de alunos é o público determinado sobre os quais “a liberdade teórica de criação do mestre se exerce”, portanto o “único limite verdadeiro com o qual se depara a liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que ele encontra diante de si.” O autor caracteriza o trabalho docente como “da tensão de um corpo a corpo” com o grupo de alunos, que se constitui como peça fundamental do dispositivo disciplinar, por meio da manifestação de dificuldades encontradas ou pela assunção da palavra no lugar do mestre, ajudando os colegas com dificuldades (CHERVEL, 1998, p. 194-195).

Assumindo que a função das disciplinas escolares é "tornar possível o ensino", o autor destaca que a estabilidade de uma disciplina "se prevalece dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas." (CHERVEL, 1990, p. 198). Essa posição pode ser confirmada na historiação feita por Soares (2001; 2002) sobre a constituição da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, a ser apresentada na sequência.

Dessa forma, a renovação ou constituição de novas disciplinas está ligada tanto ao objetivo a alcançar quanto ao público escolar a instruir. A mudança pedagógica, para Chervel, está relacionada à cultura e à vida social de seu tempo. Referindo-se ao ensino da ortografia na França, o autor esclarece que as mudanças na sociedade francesa e na juventude explicam modificações na história dessa disciplina:

As formas mesmas do ensino ortográfico gramatical tal como ele era praticado por volta de 1880 seriam atualmente impensáveis. Memorização e recitação de páginas de gramática antes mesmo que elas fossem explicadas; intermináveis análises gramaticais, "conjugações" escritas que não deixavam de lado nenhuma das formas do verbo; ditados pouco compreensíveis, corrigidos pela soletração sistemática de todas as palavras, sem nenhum comentário: nem os alunos nem os mestres suportariam mais obrigações tão entediantes (CHERVEL, 1990, p. 199).

Assim, apesar de afirmar que há uma didática imposta aos professores do exterior, Chervel admite certa liberdade pedagógica que, embora lhes permita intervir nas progressões curriculares de modo limitado, abre uma brecha para a inovação no trabalho.

Ao lado das finalidades, um dos principais componentes de uma disciplina escolar⁸⁶ são os conteúdos a ensinar, os quais a distinguem das outras modalidades de aprendizagem fora da escola, como nas instituições familiares ou sociais. Para o autor,

todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se sobre este plano como *corpus* de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos (CHERVEL, 1990, p. 203, grifo do autor).

Aqui, vale trazer a contribuição de Petitjean sobre as condições internas e externas que justificam a emergência de novos objetos de ensino numa disciplina, ou seja, que fazem com que a disciplina entre em crise. O autor aponta como primeira razão o obsoletismo didático, que configura uma crise interna na disciplina:

A necessidade de atualização surge quando a distância entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos ensinados é tão grande que os conhecimentos ensinados parecem errados. Foi assim, por exemplo, que a gramática tradicional foi contestada, nos anos setenta, pela lingüística, que inspirou uma gramática renovada, de ordem frasal primeiramente – sob a pressão dos modelos estruturais, gerativistas e funcionais – e depois textual e discursiva, se referindo às teorias da enunciação, da pragmática e da lingüística textual. (PETITJEAN, 1998, p. 14).

Como segunda razão que leva à renovação dos conhecimentos numa disciplina, o autor indica o fracasso escolar e a responsabilidade social e traz como exemplo a expansão do eixo sociocultural dos escolarizados e a prolongação da escolaridade obrigatória na França, na década de 70. Ele caracteriza como crise externa, essa demanda social que pode ser exterior à escola e fomentar debates públicos, com grande espaço na mídia (PETITJEAN, 1998, p. 15).

Considerando o ponto de vista de Chervel, de que são os conteúdos⁸⁷ que apontam o que é ensinável em determinada disciplina para atingir as finalidades propostas ou impostas, passamos a refletir mais especificamente sobre a constituição dos conteúdos de ensino da

⁸⁶ Além dos conteúdos, “um ensino em exposição”, Chervel (1990, p. 207) apresenta um conjunto de vários constituintes que, combinados em proporções variáveis, constituem a disciplina escolar: “os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico [avaliação], os quais, em cada estado da disciplina funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades”. Esses constituintes serão retomados, nos próximos capítulos, na medida em que aparecerem no discurso dos professores.

⁸⁷ A exposição pelo professor ou por um manual de um conteúdo de conhecimentos é o que diferencia uma disciplina escolar das outras modalidades não escolares de aprendizagem, exercidas pela família ou pela sociedade. (CHERVEL, 1990, p. 202).

disciplina de LP, no Brasil. Por mais que as reflexões trazidas pelos autores franceses contemplem, de certo modo, a história de todas as disciplinas escolares, nesse momento, consideramos relevante abordar mais especificamente alguns aspectos da constituição do português como disciplina escolar.

4.4 A CONSTITUIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO DISCIPLINA ESCOLAR

O histórico da disciplina de LP é fundamental para a compreensão da “crise” por que passa o ensino de língua no Brasil atualmente. A seguir, serão retomados alguns aspectos do trabalho nessa disciplina, levantados por pesquisadores que se embrenharam na tarefa de compreender as mudanças propostas hoje, pelo enfoque da historicidade, ampliando o horizonte da pequena temporalidade da situação imediata da última reforma do ensino, ocorrida nos anos 1980-1990.

Soares (2001, p. 212-213), traçando um panorama mais abrangente da constituição da disciplina no Brasil, discute o fato de, até meados do século XIX, o ensino do português ser contemplado no estudo de três disciplinas: Retórica, Poética e Gramática (que seguia a tradição do ensino do latim). A autora atribui a persistência dessa tradição a fatores externos e internos às próprias disciplinas. Como fatores externos, cita o fato de que, por todo esse tempo, a escola servia aos mesmos e únicos grupos que tinham acesso a ela: os social e economicamente privilegiados, que chegavam às salas de aula dominando razoavelmente a “norma padrão culta” e as práticas de leitura utilizadas em seu meio social.

Como fatores internos à disciplina para explicar a permanência da tradição dos estudos de Gramática, Retórica⁸⁸ e Poética, Soares ressalta que “o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética apreendidas de e em autores latinos e gregos. Que outra coisa se poderia ensinar?” (SOARES, 2001, p. 213).

⁸⁸ Franchi (1987, p. 27) faz uma importante observação com relação à presença da retórica nos estudos da tradição linguística, quando diz que “embora distinguindo metodologicamente a gramática, a retórica e a dialética, a sabedoria dos antigos foi a pouco e pouco incluindo, no ensino da ‘gramática’, largas partes da retórica e mesmo a poética, abrangendo em sua prática escolar língua e discurso”. Não obstante, segundo o autor, a escola matou essa tradição, transformando a retórica “em um compêndio para memorização e exercícios classificatórios” – escolarizada, ela perdeu sua função vital e desapareceu como prática escolar.

Essa dúvida ganhou mais força na segunda metade do século XX, com a mudança nas características do público a ter acesso à escola. Segundo Brito (1997, p. 99), "a questão da transformação das práticas, métodos e conteúdos escolares está em pauta desde que a escola deixou de ser, no plano do embate político, ainda que não de fato, um privilégio de um segmento social para se tornar um direito de todos.". A democratização do acesso à escola, entretanto, não garantiu nem a inserção efetiva dos alunos provenientes de classes populares, nem a permanência das elites na escola pública, pois, segundo o autor, não houve uma democratização da escola.

Ao buscar a história do "português" como disciplina curricular, Soares (2002, p. 166-167) destaca que

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os "filhos-família", os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores [...] É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar as estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática.

A autora ressalta, entretanto, que não houve realmente uma fusão entre gramática e texto, mas uma predominância da gramática sobre o texto, como ainda ocorre nas aulas de LP em muitas escolas brasileiras. Se, de acordo com Fávero e Molina (2006, p. 56), por volta de 1930 o ensino de LP já se fazia com aulas de leitura, redação e gramática, há que se perguntar de onde vem esse "poder" do eixo da gramática sobre os demais. Segundo Soares (2002, p. 168),

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de textos.

Durante o governo militar, instaurado em 1964, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), que provocou uma mudança radical na disciplina de LP, cuja própria denominação foi alterada para "Comunicação e Expressão" nas Séries Iniciais, "Comunicação em Língua Portuguesa" nas séries finais do 1º Grau e "Língua portuguesa e literatura brasileira" no 2º Grau.

Essa mudança, diferentemente da ocorrida na década de 1950, não se dá em decorrência de transformações sociais e culturais, mas político-ideológicas. De acordo com a historiação feita por Soares (2002, p. 169, grifos da autora)

A concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção de língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção de língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários [...].

Brito (1997) destaca que o início de uma proposta cuja concepção de linguagem e de ensino configura-se como uma alternativa à tradicional⁸⁹ coincidiu com o processo de redemocratização do país (década de 1970).

Entretanto, as propostas que surgem inicialmente, para se opor ao ensino considerado descontextualizado e autoritário, "procuram dar mais conta do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados, valorizando, na esteira do pensamento escolanovista, a criatividade do aluno." (BRITO, 1997, p. 101).

Ainda segundo Brito (1997, p. 127), nas décadas de 1970 e 1980, dentre os críticos do ensino tradicional de língua, surgiu uma corrente que defendia o estudo renovado da gramática na escola regular, propondo gramáticas alternativas que superariam as limitações e os equívocos da gramática tradicional. Assim, surgiram obras como: *Estrutura da língua portuguesa*, de Joaquim Mattoso Câmara Jr. – proposta de uma gramática descritiva do português culto falado do Rio de Janeiro; *Estrutura morfossintática do português*, de José Rebouças Macambira – que consistia em uma nova forma de exposição da gramática tradicional, mais crítica e mais articulada (BRITO, 1997, p. 132); *Análise sintática (teoria geral e descrição do português)*, de Miriam Lemle – propunha uma aproximação entre a linguística teórica e o ensino escolar da gramática "através da aplicação da teoria da gramática

⁸⁹ Geraldi constrói sua alternativa de ação a partir de uma distinção entre ensino de língua e ensino da metalinguagem, sendo este último o principal eixo sobre o qual se desenvolve o ensino tradicional: "A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer 'exercícios esporádicos', de língua propriamente ditos." (GERALDI, 1984b, p. 47).

gerativa chomskyana à descrição lingüística do português em nível pedagógico" (BRITO, 1997, p. 135); *Para uma nova gramática do português*, de Mário Perini. Brito (1997, p. 144) informa que o autor desta gramática "se propõe ao mapeamento das funções sintáticas do período [...] e uma classificação das palavras em função de seu possível comportamento sintático".

Ao refletir sobre essas novas propostas para o ensino de gramática, Brito (1997, p. 150-152) destaca algumas regularidades como "o reconhecimento de que a gramática tradicional é inadequada e não oferece uma descrição coerente do português". Entretanto ressalta que "os autores são unânimes na defesa da legitimidade do ensino regular e sistemático de gramática" e que "há consenso quanto à modalidade lingüística a ser estudada: o português culto, falado e escrito, em seu registro formal".

Por outro lado, Brito (1997, p. 153) aponta como uma "perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo" a assumida por Franchi e Geraldi, "que partem da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua". Sobre essa corrente, o autor assim se manifesta:

A força do pensamento de Franchi e Geraldi está no fato de eles não se limitarem a propor um novo método ou novos procedimentos. Ao contrário, elaboraram suas propostas para o ensino de português a partir do estabelecimento de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito da linguagem. (BRITO, 1997, p. 154).

Nesse momento, consideramos oportuno trazer o pensamento de Geraldi e Franchi, a fim de melhor explicitar os princípios sobre os quais se constrói a proposta do ensino operacional e reflexivo de língua, citada por Brito.

No texto "Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa"⁹⁰, tido como marco para as reflexões sobre o ensino de LP desenvolvidas, principalmente nas últimas duas décadas, no Brasil, Geraldi se propõe a construir uma alternativa de ação, diante de alguns

⁹⁰ O texto "Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa" (**Cadernos da Fidene**, 18, 1981) foi retomado por Geraldi em dois textos publicados, em 1984, no livro "O texto na sala de aula", uma coletânea, organizada por ele, que discute questões ligadas ao ensino de língua e literatura na educação básica. Este livro teve e tem até hoje grande aceitação por parte dos professores, o que levou o autor a ceder ao convite de reeditá-lo em 2006. Não obstante, na apresentação desta 4ª edição, Geraldi faz a seguinte ressalva: "As idéias, os objetivos e as características dos textos que compõem esta coletânea são frutos de seu tempo, colhidos por seus autores nos mundos da academia e da política educacional e seu valor maior está precisamente na articulação entre os dizeres de um mundo e os horizontes de possibilidade do outro, articulação que se fez – e ainda se faz – guiada por uma memória de futuro que matiza todas as linhas aqui escritas." (GERALDI, 2006a, p. 4).

indícios que levam à constatação do fracasso da escola, denominado na época como “crise do sistema educacional brasileiro” (GERALDI, 1984a, p. 41).

O ponto de partida para a construção de sua proposta é a concepção de linguagem, pois, segundo o autor, “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984a, p. 42). Assim, a definição de uma concepção de linguagem e a tomada de posição relativamente às questões da educação precedem a definição da finalidade do ensino e do que ensinar na disciplina (conteúdos), pois uma concepção diferente de linguagem “constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino.” (GERALDI, 1984a, p. 46, grifo do autor).

O autor contrapõe-se a duas tendências no ensino de língua: de um lado, os estudos tradicionais que concebiam a linguagem como expressão do pensamento e se pautavam pela normatização, trabalhando basicamente com a metalinguagem e, de outro, respaldada na LDB em vigor na época (Lei 5692/71), a teoria da comunicação, que vê a língua como código e consiste numa vulgarização de teorias produzidas no âmbito da linguística com outras finalidades que não o ensino de língua na Educação Básica.

Assumindo a concepção de linguagem como forma de interação (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992), Geraldi (1984a, p. 43) mostra que, já no início da década de 80, defendia uma proposta de ensino na qual a linguagem é lugar de constituição de sujeitos nas situações concretas de interação, o que não se coaduna com um trabalho centrado na proposição de exercícios de classificação de termos e reconhecimento de tipos de sentenças.

No texto intitulado "Unidades básicas do ensino de Português" (também publicado inicialmente em 1981), Geraldi apresenta alguns subsídios que demonstram como articular a concepção interacionista da linguagem e as atividades de sala de aula, propondo, como conteúdos de ensino de LP, as práticas de *leitura*, de *produção textual* e de *análise linguística*. Considerando a predominância das atividades de descrição e análise da língua por meio de exercícios de metalinguagem, o autor considera importante esclarecer o que estava propondo em análise linguística:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.

essencialmente, a prática de análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2006b, p. 74, grifos do autor).

Para evitar que se mantivesse a mesma prática com uma nova denominação, o autor enfatiza que há uma diferença de finalidade no que está propondo:

O objetivo essencial da análise lingüística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo. (GERALDI, 2006b, p. 74).

Estava cunhada a expressão que constituiria um dos eixos do ensino de língua de vanguarda no Brasil, cuja dimensão fundadora seria confirmada nas duas décadas que se seguiram à publicação do texto, o qual passou a ser leitura obrigatória nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Desse modo, percebe-se que, na proposta do ensino operacional e reflexivo da língua, há uma mudança nos objetivos e no objeto de ensino, o que fica evidente na proposta de Geraldi, o qual sugere atividades também nos eixos da *leitura* e da *produção textual*.

A proposta formulada em 1981 e retomada em 1984 é aprofundada e desenvolvida na obra **Portos de passagem** (GERALDI, 1997b), cuja primeira edição é de 1991, na qual o autor reafirma a importância de um trabalho com as práticas de linguagem, na escola, que contemple a *produção de textos*, a *leitura* e a *análise lingüística*.

Em um texto dirigido aos professores, denominado “Criatividade e gramática”, divulgado no final da década de 1980⁹¹, Carlos Franchi apresenta sua proposta de um ensino gramatical renovado. Sem desconsiderar a importância dos outros aspectos das atividades de linguagem na escola, o autor focaliza “dentre as estratégias possíveis para o desenvolvimento da linguagem dos alunos, algumas que incidem sobre as estruturas gramaticais”. (FRANCHI, 1987, p. 7).

⁹¹ O texto foi republicado recentemente (POSSENTI (Org.), 2006), tendo por fonte uma versão publicada em São Paulo, pela Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP (1988).

Inicialmente, o autor estabelece um diálogo com duas tendências que se faziam presentes no ensino de língua na época: de um lado o “espontaneísmo radical” e de outro o “futurismo” ou “modismo intelectual”. Na primeira tendência, pautada, segundo o autor, numa “duvidosa pedagogia, que apregoa a anulação do papel do professor”, havia um descrédito em todo método e toda interferência do professor. Assim, as atividades de linguagem, presentes nos manuais improvisados, reduzem-se

ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de “modelos”, a interpretação de passagens de texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais fígadas aqui e ali, tudo está bem “sincronizado” para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar. Quanto à gramática, uma tal de gramática assistemática: há certamente uma contradição nos termos. (FRANCHI, 1987, p. 6, grifos do autor).

A outra tendência é caracterizada pelo autor como “um terrorismo contra o passado”, uma vez que se apoia em noções e conceitos da linguística contemporânea que nem chegam a constituir-se e já são distribuídos para “consumo”. Citando noções como a de “dupla articulação” de Martinet, as funções da linguagem de Jakobson, as “figuras e funções” de Hjelmslev, por exemplo, Franchi (1987, p. 6-7) questiona em que medida essa linguística de retalhos pode estabelecer uma mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica, algo que o autor considera bastante difícil, considerando que são atividades cujos propósitos são radicalmente distintos.

O que Franchi propõe é que se repense o conceito de criatividade na linguagem, pois entende que “[é] no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora.” (FRANCHI, 1987, p. 5), destacando a importância de deslocar a noção de criatividade da originalidade do produto para as condições do processo e criação. A partir de uma concepção de linguagem como “um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências” (FRANCHI, 1987, p. 12), o autor defende que, “[n]o limite, a criatividade se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do ‘codificado’ e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria.”, pois a atividade criativa não está presente somente nos aspectos figurados, na ficção ou na poesia. Há processos criativos “mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras a há criatividade na construção de expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos”, até mesmo no silêncio da reflexão que precede a experiência (FRANCHI, 1987, p. 13).

A proposta de ensino renovado de gramática vem se contrapor às limitações e equívocos da prática escolar, fundada numa tradição que consiste na repetição inconsciente de fórmulas que se escolarizaram, “na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos.” (FRANCHI, 1987, p. 14), ignorando o problema da significação que, para o autor, está no centro da gramática.

O autor critica os exercícios escolares puramente classificatórios que misturam critérios e as análises descritivas simplificadas demais, mas não vê como solução o abandono da gramática. Ele defende que, para compatibilizar a natureza gramatical de algumas atividades com a criatividade na linguagem, o estudo gramatical precisa recuperar a dimensão do uso da linguagem e das estratégias utilizadas no ensino da gramática.

A aproximação à teoria gramatical proposta por Franchi implica a distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas⁹². Na atividade linguística, o autor inclui as atividades de uso da linguagem nas mais diversas interações sociais, nas quais há interlocutores concretos, finalidades discursivas específicas e não mera simulação de situações de interação. As atividades epilinguísticas são aquelas cuja prática “opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.” (FRANCHI, 1987, p. 41). As atividades metalinguísticas, que envolvem a aquisição de um sistema de noções e uma nomenclatura para falar sobre a linguagem, se antecipadas por atividades epilinguísticas, podem se constituir em um trabalho inteligente de sistematização gramatical. (FRANCHI, 1987, p. 42).

Em síntese, o ensino reflexivo que o autor propõe consiste em explorar as potencialidades do discurso, adequando-o às intenções e ao estilo que se pretende imprimir aos enunciados produzidos.

Brito enfatiza que, nos anos oitenta e noventa, o pensamento de Geraldi e Franchi sobre o ensino de LP serviu de referência para a construção de várias propostas curriculares de secretarias estaduais de educação, bem como para a proposta dos PCN para o ensino fundamental. O autor atribui essa influência à

assunção radical de que toda prática pedagógica parte da palavra do aluno e da contrapalavra do professor. Se o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino da língua a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas. (BRITO, 1997, p. 158-159).

⁹² Geraldi (1997b) problematiza a distinção entre os três tipos de atividade, exemplificando cada caso.

Nas décadas de 80 e 90, os documentos oficiais de ensino começaram a se voltar mais especificamente para as questões do ensino de língua na perspectiva do uso e da reflexão sobre o uso, provocando questionamentos acerca do objeto de ensino da disciplina e apontando para a necessidade de rever também as formas de ensinar e avaliar.

Dessa forma, a crítica à disciplina de LP centrada na metalinguagem⁹³ leva a uma reflexão quanto à finalidade do ensino, pela proposição da mudança no objetivo e no objeto de ensino desta disciplina na escola, nas metodologias e nas formas de avaliação. Temos configurado aqui o que Chervel (1990) chama de momento de crise, esta instaurada pela polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola, uma vez que os documentos oficiais apontam outros conteúdos a ensinar.

A seguir, considerando que, ao longo da história das disciplinas escolares e, portanto, do ensino escolar, as prescrições oficiais sempre estiveram presentes, situamos o contexto da última reforma do ensino, ocorrida na década de 1990 e, na sequência, problematizamos as influências dos PCN⁹⁴, publicados em 1998, para as reconfigurações curriculares pelas quais vem passando a disciplina de LP. Tanto a reforma, oficializada na Lei 9.394 (de 20/12/96), quanto os PCN, apoiados nas reflexões advindas das novas teorias de currículo e dos estudos das ciências linguísticas, alavancaram os processos de reestruturação curricular desencadeados nas escolas na última década (1998-2008).

4.5 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A regulação dos ensinos e das práticas docentes por meio da elaboração de documentos oficiais está presente desde a constituição da escola como espaço de ensino-aprendizagem, no século XVI. Tais documentos têm a pretensão de ter a legitimação pública; para tanto, seus autores procuram, em sua elaboração, considerar em maior ou menor grau a participação de órgãos representativos da sociedade que possam legitimá-los e fiscalizar sua implantação.

⁹³ Em pesquisa concluída em 1988, com 170 professores da rede oficial do estado de São Paulo, Neves (1991, p. 40) constatou que as atividades de gramática desenvolvidas por eles eram exclusivamente de exercitação de metalinguagem, com preocupação normativa ou prescritiva.

⁹⁴ Já no final da década de 1980, muitos estados e municípios elaboraram propostas curriculares, apontando mudanças nas finalidades e nos conteúdos de ensino de LP; entretanto, neste momento, nosso foco será nos PCN, considerando que trazem as orientações nacionais.

Vale lembrar o exemplo do *Ratio Studiorum* jesuíta, cuja versão definitiva data de 1599, que serviu para a construção de um *modus agendi* comum⁹⁵ aos colégios europeus da Companhia de Jesus até a supressão da mesma, em 1773 (JÚLIA, 2001, p. 20-21). O processo de redação do documento levou aproximadamente 50 anos. Dentre as versões que circularam nas últimas décadas do século XVI, Júlia (2001) destaca que houve uma alteração significativa da versão de 1586, que consistia de um plano de obrigações a cumprir, segundo o currículo das aulas, para a versão de 1591, cujo plano abrangia as funções e poderes atribuídos a cada jesuíta na companhia, estabelecendo uma hierarquia que caracteriza a complexa arquitetura das funções no interior dos dispositivos da Ordem. Como a finalidade da escola, naquele momento, abrangia tanto a formação cristã como as aprendizagens escolares, “[a] cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JÚLIA, 2001, p. 22).

Como diz Chervel (1990, p. 222) sobre as finalidades da escola, “[a] importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos do que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio”.

Apesar de, em cada época, a sociedade atribuir novas finalidades à escola, uma finalidade fundante, já apontada por Chervel, continua muito presente ao lado dos ensinamentos: a inculcação de hábitos e valores. Para comprovar isso, basta uma rápida comparação dos objetivos do *Ratio Studiorum* jesuíta com alguns incisos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394 de 20/12/96) em vigor, como os que dizem respeito à formação básica do cidadão no ensino fundamental:

Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

⁹⁵ Júlia (2001, p. 20-21) esclarece que o objetivo desse texto normativo não era a imposição de uma norma, mas a elaboração de um texto “o mais próximo possível das experiências confrontadas”, que possibilitasse a unificação das práticas. Nesse sentido, a redação final, feita por uma comissão internacional de seis padres jesuítas, só foi publicada “após a versão de 1591 ser colocada à prova (*ad experimentum*) por três anos, no conjunto dos colégios, levando-se em conta a recepção e as observações vindas das províncias”. Esse foi um dos motivos da demora da publicação do texto definitivo, pois a troca de informações, que se dava via correspondência e inspeções regulares dos padres visitantes, foi dificultada pelo aumento da Companhia, que nos últimos 50 anos do século XVI, passava de mil para mais de oito mil membros.

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo⁹⁶;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos **valores em que se fundamenta a sociedade**;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a **formação de atitudes e valores**;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de **tolerância recíproca em que se assenta a vida social**. (BRASIL, 1998c, p. 31, grifos nossos).

Ainda que ao longo dos séculos XIX e XX, houvesse abundância de reformas e documentos oficiais com o objetivo de regulamentar os ensinos, destacamos alguns aspectos da LDB/96, considerando que esta oficializa a reforma do ensino realizada nos anos 1990 e está em vigor até o presente momento.

O foco principal da LDB/96, **Art. 1º**, parágrafos 1º e 2º, é disciplinar a educação escolar, desenvolvida em instituições próprias, por meio do ensino, a qual “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1998c, p. 6).

No **Art. 4º**, são apresentados os deveres do Estado com a educação escolar pública e a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito; no inciso VIII, consta “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. No **Art. 6º**, consta que é “dever dos pais ou responsáveis a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1998c, p. 11). Vale destacar que houve uma alteração, em 2007, passando a ser obrigatório o ingresso no ensino fundamental aos 6 anos. A partir de 2006, com o sancionamento da Lei 11.274/2006, este segmento da Educação Básica passou a ter 9 anos, sendo indicado o ingresso dos estudantes na escola aos 6 anos de idade. Não obstante, lembramos que no momento da realização desta pesquisa, o ensino fundamental ainda era de 8 anos no Colégio de Aplicação⁹⁷.

As incumbências da União constam no **Art. 9º** e o inciso IV diz respeito a “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1998c, p. 13).

⁹⁶ O *Ratio Studiorum* tanto detalhava para cada classe autores a serem estudados, partes da gramática a serem aprendidas e exercícios a serem feitos, como definia as funções atribuídas a cada membro da Companhia. (JÚLIA, 1991, p. 20-21).

⁹⁷ Conforme já mencionado, em 2007 foi criada uma turma para o denominado Ciclo de Alfabetização, no qual as crianças ingressaram com 6 anos, dando início ao processo de adequação da escola à nova lei.

Em 1998, foram publicados, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais apresentam diretrizes gerais para a educação brasileira nas diversas áreas de ensino. Na sequência, apresentamos alguns aspectos do documento oficial de LP⁹⁸, no que diz respeito ao objeto de ensino da disciplina proposto.

Conforme discutido na seção 4.3, na década de 1980 começou um movimento de alguns pesquisadores, principalmente da LA, apontando mudanças no objeto de ensino da disciplina de LP: o ensino operacional e reflexivo já é uma proposta acadêmica de reforma.

Não obstante, os PCN⁹⁹ têm um caráter de marco oficial na proposição de uma mudança substancial no objeto de ensino da disciplina de LP no Brasil, na medida em que apontam novas finalidades e novos conteúdos de ensino – fundamentados na proposta do ensino operacional e reflexivo de língua. Embora o trabalho com as práticas de linguagem já estivesse presente em propostas curriculares estaduais, como as de São Paulo¹⁰⁰, Minas Gerais¹⁰¹ e Santa Catarina¹⁰², o caráter de documento oficial publicado pelo Ministério da Educação dá aos PCN uma legitimidade maior pela abrangência de todo o território nacional. Dessa forma, seu papel de desencadeador dos processos de reestruturação curricular está diretamente relacionado à constituição do objeto de nossa investigação, qual seja, o discurso do professor nesses processos, desencadeados institucionalmente¹⁰³.

No que se refere ao trabalho com LP, nos PCN é evidenciada a concepção de linguagem como interação, que se realiza nos enunciados. No item "Discurso e suas condições de produção, gênero e texto"¹⁰⁴ (BRASIL, 1998b, p. 20-21) aparecem referências à noção de língua-discurso:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso

⁹⁸ O documento que nos interessa, nesta seção, é o de LP do 3º e 4º Ciclos (correspondente ao segmento de 5ª a 8ª série) do ensino fundamental (BRASIL, 1998b).

⁹⁹ Já na década de 1980 e início da década de 1990, muitos estados e municípios elaboraram propostas curriculares, apontando mudanças nas finalidades e nos conteúdos de ensino de LP, entretanto, nesta seção, nosso foco será nos PCN, considerando que trazem as orientações nacionais para todo o território brasileiro. Vale ressaltar, entretanto, que as propostas curriculares de alguns estados, elaboradas antes dos PCN, serviram de referência na construção do documento nacional.

¹⁰⁰ SÃO PAULO. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo, 1984.

¹⁰¹ MINAS GERAIS. **Conteúdos básicos para o ensino de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: 1994.

¹⁰² SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Versão preliminar. Florianópolis: COGEN, 1995.

¹⁰³ Vale destacar que a LDB, no seu Artigo 13, atribui aos docentes a incumbência de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1998c) e que, no Colégio de Aplicação, a construção do seu Projeto Político-Pedagógico vem sendo realizada desde 1997, com a participação da comunidade escolar.

¹⁰⁴ Nos PCN, a noção de “enunciado” quase não aparece; o termo “texto” é mais utilizado e, de acordo com a teoria assumida na presente pesquisa, será entendido na sua condição de enunciado.

significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Segundo o documento nacional, o objetivo geral da disciplina de LP para o ensino fundamental é o de que “o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998b, 32).

Para atingir tal objetivo, os conteúdos do ensino da disciplina estão organizados em dois eixos: uso da língua oral e escrita e reflexão sobre a língua e escrita. A articulação nesses dois eixos fundamenta-se na compreensão de que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é produção/recepção de discursos.” (BRASIL, 1998b, p. 34). Assim, a recomendação presente no documento é a de que

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem¹⁰⁵ em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998b, p. 36).

O documento de LP do 3º e 4º Ciclos do ensino fundamental, pautado em teorias recentes das ciências linguísticas¹⁰⁶, aponta o texto como unidade básica de ensino e os gêneros do discurso como objeto de ensino, acarretando a necessidade de se rever o currículo da disciplina desenvolvido na escola até então¹⁰⁷. Rojo e Cordeiro (2004) falam de uma virada discursiva ou enunciativa, configurada nos trabalhos de pesquisadores sobre *leitura e produção de textos*, que ecoou nos PCN e propostas curriculares oficiais estaduais. Nessa virada, “passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como instrumento melhor que o conceito de tipo para

¹⁰⁵ No eixo do uso, estão as práticas de escuta e de leitura de textos e as práticas de produção de textos orais e escritos. No eixo da reflexão, estão as práticas de análise linguística.

¹⁰⁶ Há questionamentos quanto à utilização de alguns conceitos fundamentais no trabalho com o ensino de LP, como “texto” e “discurso”, por exemplo, cujas concepções presentes no documento não são coerentes com as concepções teóricas tomadas como referência. Essa “incoerência” dificulta a leitura do professor (que não é especialista), a quem o documento é destinado. Para uma análise desse aspecto do documento oficial, ver SUASSUNA, 1998; BRAIT, 2000; RODRIGUES, 2003 e SILVA, 2006.

¹⁰⁷ Em Rojo (2000), encontramos artigos de pesquisadores que problematizaram a implementação das recomendações dos PCN de LP, na sala de aula, logo após a sua publicação.

favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 11, grifos das autoras).

Essa mudança nas finalidades e no objeto de ensino também se verifica na Proposta Curricular de Santa Catarina, elaborada em momento anterior ao PCN. Furlanetto (2002, p. 87), referindo-se ao trabalho com as tipologias textuais, caracterizadas pela autora como "espaço limitado dentro do quadro das práticas discursivas", cita a Proposta Curricular como um "esforço para mudar esse estado de coisas". Sobre tal documento, a autora assim se manifesta:

Para promover a atividade discursiva em sua orientação necessariamente social, estabelece-se como fundamental uma mudança de visão dos conteúdos, a considerar como trabalho efetivo com linguagem, através de gêneros variados. No ensino-aprendizagem busca-se focalizar ora a dimensão da fala e da escuta, ora a da escritura e da leitura, ora da análise lingüística de usos, formas, seqüências, regularidades, num processo que privilegia a prática, com suas modalidades e estratégias, e a partir dela a reflexão epilingüística e metalingüística. (FURLANETTO, 2002, p. 90).

Discutindo a elaboração de currículos, a partir das diferentes esferas sócio-discursivas, Rodrigues (1999, p. 96) diz que as novas concepções sobre o trabalho com LP na escola "apontam para um estudo mais funcional, centrado no estudo do texto, nos processos de leitura e escritura e em uma nova metodologia do ensino da língua voltado para o trabalho da análise lingüística".

Em texto mais recente, Rodrigues (2008) reflete sobre as pesquisas com elaboração didática de gêneros do discurso desenvolvidas em sala de aula. A autora discute o trabalho de *análise linguística*, articulado à *leitura* e à *produção textual*, como plausível de ser realizado em dois níveis: prática de análise linguística 1 – “no processo de leitura analítica de textos do gênero, quando a leitura do texto no papel de interlocutor é seguida da leitura estudo do texto e do gênero, com o objetivo de levantar características do gênero”; prática de análise linguística 2 – “no processo de reescritura dos textos dos alunos, momento em que são exploradas as características do gênero já vistas nas atividades de leitura e de produção textual”. A autora apresenta três razões que justificam a consideração dessas elaborações didáticas como prática de análise linguística: “1) a prática de análise linguística pode ser feita também nas atividades de leitura e não só nas de reescritura de textos; 2) essas práticas precisam considerar também as questões relativas à interação e ao discurso; 3) os gêneros do discurso apresentam traços de relativa estabilidade no domínio do discurso”, no qual

Rodrigues cita o exemplo da modalização e da concepção de autor, interlocutor e finalidade discursiva, e no domínio da língua, no qual a autora cita como exemplos o modo de textualização do discurso relatado, a construção frasal e o uso ou não da norma padrão. (RODRIGUES, 2008, p. 173).

A partir das reformas dos anos 1990, o que se observa é que essa reconfiguração dos conteúdos de ensino na disciplina de LP faz refletir sobre o que Petitjean (1998, p. 16) chama de conjunto de submatérias¹⁰⁸ fundamentadas em numerosas teorias de referência, surgidas nas últimas décadas, das quais os professores não têm tempo de se apropriar, mas que foram incorporadas nos documentos oficiais.

Se fôssemos aprofundar a discussão sobre cada uma das práticas de linguagem (*oralidade, leitura, produção textual e análise linguística*) contempladas no novo objeto de ensino (os gêneros do discurso) da disciplina de LP, nos depararíamos com conjuntos de estudos específicos em cada uma das práticas e não conseguiríamos no escopo desta tese dar a atenção merecida a todas. Dessa forma, nossa opção foi pela reflexão acerca do aspecto que criou maior instabilidade na reconfiguração da disciplina, qual seja, o trabalho com a análise linguística em detrimento do trabalho exclusivo com as categorias gramaticais e sua metalinguagem nos conteúdos gramaticais, conforme historicizado na seção 4.3.

A seguir, faremos algumas considerações sobre dois discursos que emergiram na arena das discussões sobre o ensino de língua, nas últimas décadas: discurso da inovação e discurso da tradição, os quais dizem respeito, mais especificamente, aos conteúdos de gramática e/ou de análise linguística.

Pietri (2003) define como discurso da mudança um discurso que começa a se constituir no Brasil, no final da década de 70, e que diz respeito à “mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna” (PIETRI, 2003, p. 9). Segundo o autor, a emergência desse discurso está diretamente relacionada à necessidade de a Linguística legitimar sua existência como ciência preocupada com os problemas nacionais, na medida em que os linguistas tomam o ensino de língua materna como objeto de discussão.

O discurso da mudança, surgido no final da década de 70 e início da de 80, do qual fala Pietri, afirmava a necessidade de:

i) mudar o ensino em função de atender camadas da população que passam a freqüentar os bancos escolares, fazendo da instituição de ensino o lugar

¹⁰⁸ O autor cita como submatérias da disciplina francês “leitura, gramática, ortografia, escrita” (PETITJEAN, 1998, p. 16).

em que seja possível agir socialmente para a obtenção de uma ordem social mais justa.

ii) considerar a realidade da variação lingüística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar da norma, o lugar em que se pode/deve levar ao aluno a variedade lingüística socialmente prestigiada. (PIETRI, 2003, 77-78, grifos do autor).

É interessante observar que as discussões sobre o ensino de língua não estão descoladas das discussões que estão acontecendo na escola no seu conjunto. Forquin (1993) fala de uma crise na educação, que ocorre exatamente no período que Pietri aponta como de emergência do discurso da mudança, configurada pela instabilidade dos programas escolares, a partir do questionamento do que deve ser ensinado na escola. Segundo o autor, nos anos 70 triunfa um “discurso de deslegitimação” articulado por contribuições das ciências sociais, contra o qual se esboça, nos anos 80, o “discurso da restauração” (FORQUIN, 1993, p. 10).

De certa forma, não só o discurso da mudança como também o discurso sobre o ensino operacional e reflexivo da língua vêm responder às críticas feitas à Linguística de que ela era a culpada pelo fracasso do ensino de LP na escola. Não obstante as contribuições da Linguística muito pouco terem chegado às escolas no período em questão, tanto linguistas quanto gramáticos veem a oportunidade de legitimar seus pontos de vista a partir da entrada na polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola (PIETRI, 2003).

O que consideramos aqui como discurso da mudança ou da inovação abrange também as reflexões sobre o ensino de língua materna produzidas nas últimas duas décadas (anos 1990 e 2000) e incorporadas na elaboração dos PCN, entendidos aqui como documentos oficiais e textos de divulgação, em certo sentido. Vale destacar que Pietri (2003), ao concluir sua pesquisa sobre a emergência do discurso da mudança, aponta, dentre outros documentos, os PCN como fonte de dados sobre a atualização do discurso da mudança.

Já o ensino tradicional é definido por Pietri como “o ensino fundamentado numa variedade única da língua (a escrita, literária), através do uso da gramática da LP”; o autor ressalva, porém, que esse ensino “deve ser compreendido como um percurso que se altera em função das mudanças sociais e econômicas por que passou a sociedade” (PIETRI, 2003, p.24). O autor assim explicita a oposição entre os pontos de vista de uma corrente e de outra:

Um dos fundamentos do discurso da mudança é a afirmação de que, através do respeito pela linguagem do aluno, seria possível levá-lo a se apropriar da variedade lingüística valorizada socialmente, o que possibilitaria a ele a adequação de uso da linguagem aos diversos lugares sociais em que precise se manifestar. Ao contrário do ensino tradicional, que silencia, e contribui, desse modo, para a manutenção da ordem social vigente, com as mudanças

no ensino poderiam ser conseguidas mudanças sociais ao se garantir que a possibilidade de expressão deixe de ser sonhada a grande parcela da população (PIETRI, 2003, p. 95).

Esse é o quadro que se apresenta atualmente para os professores de LP de ensino fundamental e Médio – aos quais cabe a tarefa de incorporar em seu cotidiano profissional um novo e complexo objeto de ensino, fundamentado em novas concepções teóricas, cujo primeiro contato, para a maioria, está ocorrendo depois de muitos anos de concluída a graduação e de uma prática fundamentada em outras orientações teórico-metodológicas, que apontavam para outro objeto de ensino.

Mas de que forma o professor que está em sala de aula está significando esse novo objeto de ensino apontado pelos documentos oficiais? Que respostas o professor está dando a esse discurso “reformador”? Que conteúdos estão sendo privilegiados nas reestruturações curriculares realizadas nas escolas? Essas são questões que se colocam no momento atual e que, certamente, merecem reflexões que considerem os discursos e as práticas que estão sendo produzidos na esfera escolar, diante dessas novas demandas.

Para Júlia (2001, p. 19), “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola”. Assim, para procurar essas respostas, será preciso entrar na escola e investigar os discursos e as práticas dos sujeitos que constroem o cotidiano do ensino de língua materna nas salas de aula. Nos próximos capítulos, a partir da escuta dialógica das falas dos professores de LP do Colégio de Aplicação, procuraremos entender a constituição discursiva do processo de reestruturação curricular desenvolvido nesta escola. Antes, porém, faremos algumas ponderações sobre os saberes docentes necessários aos professores para o exercício da docência na atual conjuntura.

4.6 OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Como as discussões sobre a formação de professores começaram há mais tempo no âmbito das ciências da educação, iniciamos nossa reflexão pela formação de professores em sentido mais amplo, focalizando os saberes docentes necessários para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e chegando à problematização da formação do professor de LP frente às demandas impostas pela última reforma do ensino.

Para Gauthier (1998, p. 327), a pedagogia se originou no século XVII, devido a um conjunto de fatores que desencadeou a expansão da instituição escolar. Dentre eles, o autor destaca a Reforma Protestante, a Contra-Reforma católica, o surgimento de uma nova percepção da infância e o número crescente de jovens ociosos. A pedagogia da época é descrita como

a codificação de novas maneiras de fazer dos professores experientes, maneiras de fazer formalizadas e relativas não somente ao conteúdo da matéria, mas também a todos os aspectos da sala de aula, da organização do tempo e do espaço à gestão dos comportamentos, dos micro-acontecimentos às grandes etapas que dão ritmos diversos ao desenrolar do ano letivo. Essas habilidades, conselhos práticos, atitudes e maneiras de fazer, transmitidos e legados aos professores das gerações seguintes, constituirão pouco depois um código uniforme de maneiras de fazer, uma verdadeira tradição pedagógica, uma espécie de dispositivo de repetição da maneira de dar aulas, tradição que será mantida, aliás, até o século XX sem modificações realmente importantes. (GAUTHIER, 1998, p. 328).

Essa tradição pedagógica, que consiste na imitação e na repetição de fórmulas ritualizadas, sem problematizá-las, maquinalmente, será o alvo das críticas da Pedagogia Nova, surgida no início do século XX. Dessa crítica, nascem dois movimentos, denominados de “experencial” e “experimental”, sendo que este último apoiou-se na racionalidade científica e tomou como disciplina de referência a psicologia. Ao longo do século, muitas foram as disciplinas científicas que apresentaram contribuições no campo da educação, o que contribuiu para, a partir da década de 70, surgir a denominação “ciências da educação”. Não obstante, muitas eram/são realizadas fora do contexto de exercício da atividade docente e seus resultados não puderam/podem ser utilizados pelos professores. Assim, tanto a tradição, duramente criticada pela Pedagogia Nova, quanto a ciência, dada a sua impossibilidade de fundamentar a ação do professor de maneira científica, não conseguem dar conta da complexidade real desse objeto que é a pedagogia. Constitui-se, assim, um novo fundamento para a pedagogia, a partir da década de 80: o saber e a racionalidade do professor, que passam a ser estudados em

trabalhos que percebem o trabalho do professor como o de um profissional, ou seja, como o daquele que, munido de saberes e confrontado a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

É nesse momento que começa a ser explicitada/problematizada a complexidade do saber docente, o qual está inextricavelmente ligado ao universo de trabalho do professor, pois a atividade docente consiste em fazer convergir dois grandes grupos de funções: aquelas ligadas à transmissão da matéria e aquelas ligadas à gestão das interações em sala de aula. (GAUTHIER, 1998, p. 345).

Tardif (2002, p. 255, grifos do autor) define a epistemologia da prática profissional como sendo “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”, apontando, assim, para um objeto de pesquisa que passou a merecer atenção a partir da década de 60. O autor cita três “absurdos” presentes em boa parte dos estudos da área da educação, da segunda metade do século XX:

[1] Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor [...]. É a mesma coisa que [2] querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, [3] querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda. (TARDIF, 2002, p. 257).

Se os conhecimentos teóricos produzidos na esfera científica não consideram os saberes docentes construídos e significados nas situações de trabalho, a formação universitária acaba acentuando o distanciamento entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários. Para esse autor,

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2002, p. 257).

Para estudar os saberes profissionais da área do ensino, é preciso que os pesquisadores façam o exercício exotópico de sair de seus postos acadêmicos, fechados em suas salas e laboratórios, e procurem “ver com os olhos do outro”, lá no local de trabalho dos professores, como trabalham na sala de aula, como efetivam os programas escolares, como

interagem com alunos, pais e colegas de profissão. Tardif (2002) defende que a pesquisa universitária precisa se apoiar nos saberes dos professores para compor seu repertório de conhecimentos para a formação de professores.

Outro aspecto apontado pelo autor como problemático é o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, indicando o que os professores deveriam ser, saber e fazer ao invés de se interessar pelo que eles realmente são, fazem e sabem. As ciências da educação assumiram a visão sociopolítica do ensino que concebe os professores como um corpo da Igreja ou do Estado que, portanto, está a serviço de causas e finalidades maiores do que eles (TARDIF, 2002, p. 259).

A partir de algumas pesquisas sobre o ensino nos Estados Unidos, bem como das próprias pesquisas sobre o trabalho docente, Tardif (2002, p. 262-269) apresenta algumas características dos saberes profissionais dos professores:

a) Os saberes profissionais dos professores são temporais – Primeiramente, porque boa parte do que os professores sabem provém de sua história de vida escolar. Eles são trabalhadores que, antes de se inserirem na profissão, já estiveram imersos em seu espaço de trabalho por aproximadamente 16 anos, o que gera uma bagagem de conhecimentos, crenças e representações sobre a prática docente, que são reativados para solucionar os problemas profissionais, quando começam a trabalhar. Por outro lado, a estruturação da prática profissional ocorre nos primeiros anos da profissão, quando o professor aprende na prática as rotinas de trabalho, desenvolvendo o saber experiencial. Os saberes profissionais são temporais, ainda, porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira profissional de longa duração, que compreende dimensões identitárias e de socialização profissional.

b) Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos – Em seu trabalho, o professor se serve de saberes provenientes de diversas fontes: de sua cultura social (história de vida e cultura escolar); de conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade; de conhecimentos didáticos e pedagógicos de sua formação profissional; de programas, guias e manuais escolares que veiculam conhecimentos curriculares; de sua própria experiência de trabalho; da experiência de certos professores; e de tradições peculiares do ofício docente. Os saberes dos professores também são variados e heterogêneos porque formam um conjunto de conhecimentos ecléticos e sincréticos, pois, de acordo com os objetivos que procuram atingir simultaneamente, os professores utilizam os saberes de forma integrada. Finalmente, os saberes profissionais são plurais e heterogêneos em função dos diferentes tipos de objetivos que exigem diferentes tipos de conhecimento, de competência ou

de aptidão. Na situação de sala de aula, os professores precisam mobilizar conhecimentos diversos a fim de atingir objetivos de natureza diversa: emocionais – ligados à motivação dos alunos; sociais – ligados à disciplina e a gestão da turma; cognitivos – ligados à aprendizagem do conteúdo ensinado; e coletivos – ligados ao projeto educacional da escola.

c) Os saberes profissionais são personalizados e situados – Os professores, além de disporem, obviamente, de um “sistema cognitivo”, têm uma história de vida, emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura ou culturas, assim, “seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. O magistério é uma das atividades e profissões que envolvem interação humana, o que implica a presença física¹⁰⁹ do trabalhador no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho na interação com os alunos. Os professores devem contar consigo mesmos, com seus recursos e suas capacidades pessoais, sua própria experiência e a de seus pares para administrar seu ambiente de trabalho. Os saberes profissionais também são situados, isto é, construídos, utilizados e significados em função de uma situação de trabalho particular, na qual os envolvidos devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo, pois os significados atribuídos às situações de ensino pelos professores e alunos são elaborados e partilhados dentro dessas próprias situações.

d) O objeto do trabalho do docente são seres humanos – Por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano – mesmo que pertençam a grupos, os seres humanos existem primeiro como indivíduos. Esse fenômeno “está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem”. O professor precisa ter sensibilidade e discernimento para conhecer e para compreender os alunos como indivíduos, reconhecendo suas diferenças e evitando as generalizações excessivas. O objeto humano do trabalho docente tem ainda como consequência o fato de que o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional. As práticas profissionais levam, muitas vezes, o indivíduo a questionar suas intenções, valores e o próprio fazer pedagógico:

Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma

¹⁰⁹ Por mais que tenha se difundido o ensino a distância a partir dos anos 90, ainda há restrições para sua adoção junto ao público da educação básica, sendo recomendada sua utilização para públicos específicos que podem se beneficiar dessa modalidade (LEVY, 2005). Além disso, de acordo com o Art. 32 da LDB, parágrafo 4º: "O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais." (BRASIL, 1998c).

capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. (TARDIF, 2002, p. 268).

Por outro lado, para que os alunos aprendam, para que haja respeito e tolerância na sala de aula, é preciso ter a aceitação e a cooperação deles, pois, apesar de serem obrigados a estar presentes na sala de aula, o professor não pode forçá-los a aprender se não quiserem.

Dada a complexidade dos saberes mobilizados pelos professores nas situações de ensino-aprendizagem em que desenvolvem seu trabalho, cabe refletir sobre a formação profissional no âmbito acadêmico (formação inicial) e no âmbito do próprio ambiente de trabalho (formação continuada).

Ao longo da história de constituição da esfera escolar como espaço de ensino, o papel do mestre ou professor foi se transformando. Na Idade Média, na aprendizagem corporativa, o mestre era formado por outro mestre que determinava quando ele estava preparado para ensinar o ofício a outros aprendizes. Havia um favorecimento para que filhos de mestres também se transformassem em mestres (PETITAT, 1994).

No período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, de acordo com Chervel (1990, p. 197), as soluções para os problemas relacionados às situações de ensino dependiam da colaboração dos mestres por meio da confrontação dos métodos, que ocorria por meio do deslocamento de regentes, da visitação de congregações e da divulgação de manuais pedagógicos. A aceleração dos processos de formação atinge um patamar mais elevado somente no século XIX, com a multiplicação dos corpos de instrutores e dos organismos de formação, a realização de conferências pedagógicas e o desenvolvimento da literatura pedagógica.

De acordo com Júlia (2001, p. 24-32), no século XVI os elementos da fé – a doutrina das verdades da salvação (ensino elementar) – eram ministrados oralmente por professores sem nenhuma formação inicial para o magistério que, devido aos baixos salários, exerciam outras atividades, como a de alfaiate. No fim do século XVII, com o objetivo de controlar os comportamentos das crianças pobres da cidade, surge a figura do irmão-professor. Mas é por influência da Reforma Luterana que começa a emergência de um perfil profissional, uma vez que os luteranos defendem uma escola laica, criada e mantida pelos Estados. Não obstante, devido à falta de uma política escolar do Estado Moderno, até fins do século XVIII as escolas continuam controladas pelas autoridades locais e pelo clero. É só com a supressão da Companhia de Jesus, quando os Estados substituem as Igrejas e as corporações municipais no controle do ensino, que a profissionalização dos professores começa a se legitimar. O

professorado do ensino secundário deixa de ser escolhido pelos religiosos¹¹⁰ e autoridades das congregações e são introduzidos os exames ou concursos para selecionar os professores, dos quais passa a ser exigida uma base mínima de uma cultura profissional. Entretanto, “até 1880, a mesma licença permitia ensinar todas as disciplinas e mesmo a religião”, pois, apesar de já haver uma diversidade de matérias de ensino escolar, a diferenciação das carreiras docentes via especialização na universidade e a definição de fronteiras entre as disciplinas só seria alcançada no começo do século XX. (CHERVEL, 1990, p. 213).

O professor primário, considerado uma figura subalterna, passa a ser preparado pelas escolas normais nascidas no final do século XVIII, no domínio germânico. Estas, por sua vez, não preparam para a gestão cotidiana da sala de aula, para o corpo a corpo físico que caracteriza o trabalho, nesse segmento destinado à instrução do povo. Nesse momento, acentua-se a oposição das culturas dos ensinos primário (que atendia à formação inicial obrigatória do povo) e secundário (que atendia parte das elites), configurada pela separação institucional e por finalidades completamente distintas dos dois segmentos.

No Brasil Colônia, conforme historia Romanelli (1984), a influência da Igreja sobre as instituições de ensino e a sua vinculação à educação dos filhos da elite permaneceu mesmo após a expulsão dos Jesuítas, em 1759, de Portugal e de seus domínios, com a ascensão do Marques de Pombal. No período monárquico, a preocupação era com a expansão do ensino superior, e assim é reforçado o caráter propedêutico de curso preparatório do ensino secundário, ficando a educação popular abandonada.

A Constituição da República de 1891 consagrou a dualidade de sistemas, configurada pela delegação à União do ensino superior e secundário e aos Estados do ensino primário e do ensino profissional, o qual compreendia as escolas normais de nível médio, para moças, e as escolas técnicas, para rapazes. As primeiras escolas normais são criadas já a partir de 1830, mas só têm seu desenvolvimento acelerado durante o período republicano. Entretanto, como o ensino normal estava na alçada dos Estados, não havia diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Só em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal (juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Primário), oficializando as diretrizes do ensino para todo o território nacional (ROMANELLI, 1984).

¹¹⁰ Os jesuítas, no âmbito da Companhia de Jesus, selecionavam os melhores alunos (inteligentes, saudáveis fisicamente e de espírito dócil) e, de modo semelhante à formação preceptorial, ensinavam o ofício de ensinar progressivamente, encarregando-os da correção de provas, elaboração de exercícios ou substituição do professor. (JÚLIA, 2001, p. 27).

Já a formação dos professores para a escola secundária, segundo Pereira (1999; 2000), passa a ser feita nas licenciaturas¹¹¹ criadas nos anos 30, nas antigas faculdades de filosofia. Os cursos eram constituídos seguindo a fórmula 3+1, que corresponde a três anos de disciplinas de conteúdo, seguidos de um ano de disciplinas de natureza pedagógica. Essa forma de conceber a formação de professores é coerente com o modelo da racionalidade técnica, no qual “o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.” (PEREIRA, 1999, p. 111-112). Tal modelo permaneceu sem alterações significativas até a década de 1990, quando a nova Lei de Diretrizes e Bases, precedida por uma onda de debates, provocou discussões de diferentes sujeitos e atores sociais sobre o novo modelo educacional e os novos parâmetros para a formação de professores.

Com relação à formação para o magistério, Tardif (2002, p. 270-273) destaca alguns problemas epistemológicos do modelo universitário de formação, que ele caracteriza como um “modelo aplicacionista de formação”. Para o autor, esses cursos de formação, globalmente idealizados, seguem também um “modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias”. Ele cita, como exemplo dessa institucionalização, a dissociação entre a pesquisa, a formação e a prática, as quais constituem problemáticas separadas que competem a diferentes agentes: os pesquisadores produzem os conhecimentos; os formadores transmitem esses conhecimentos e os professores aplicam-nos na prática.

Tardif (2002) aponta dois problemas fundamentais do modelo aplicacionista de formação de professores. O primeiro diz respeito ao fato de que tal modelo segue uma lógica disciplinar altamente fragmentada e especializada. As disciplinas constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e têm curta duração, o que não chega a gerar impacto sobre os alunos. Além disso, na lógica disciplinar, o foco é o conhecimento e não a ação: “aprender é conhecer”, diferente da prática na qual “aprender é fazer e conhecer fazendo”. À dissociação entre o fazer e o conhecer, soma-se, ainda, a subordinação temporal e lógica do fazer ao conhecer, pois primeiro o aluno deve conhecer bem, para somente depois aplicar esse conhecimento na prática. O autor sintetiza esse problema dizendo que “Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática.” (TARDIF, 2002, p. 272).

¹¹¹ Vale ressaltar que, apesar de o cargo de professor de português ter sido criado, por decreto imperial, em 1871, somente nos anos 30 do século XX tem início o processo de formação do professor para tal disciplina (SOARES, 2001).

O segundo problema apontado por Tardif é que o modelo aplicacionista de formação não considera as crenças e representações prévias que os alunos possuem a respeito do ensino e que funcionam como filtros cognitivos, sociais e afetivos por meio dos quais eles recebem e processam os conhecimentos proposicionais. Se esses filtros, que provêm da história de vida e da história escolar de cada um, não são trabalhados e re-significados, a formação acaba tendo um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes do ingresso no curso universitário.

Passando para o âmbito da discussão sobre os cursos de formação de professores de línguas, vale refletir sobre a relação entre as ciências de referência presentes nos currículos dos cursos de Letras e o lugar destinado aos conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Petitjean (1998) defende que, no caso da disciplina de francês – e poderíamos estender para a de LP –, caberia: “selecionar as teorias de referência em função de seu grau de validade explicativa em relação às competências a serem desenvolvidas e, num movimento ascensional inverso, interpelar as teorias de referência para que elas contribuam para uma melhor descrição das competências e performances dos alunos” (PETITJEAN, 1998, p. 24).

Ao comentar a distância que há entre as prescrições do currículo formal e a realidade das práticas de ensino do francês, o autor destaca que “[a] redução dessa distância implica uma formação inicial adequada, programas menos carregados e condições de trabalho”. Ele observa que os trabalhos da escola de ensino fundamental demandam um conjunto de condições, como: horas específicas para o acompanhamento e assistência dos alunos, um aumento da carga horária da disciplina e uma formação continuada adequada. (PETITJEAN, 1998, p. 15).

Considerando a distância entre os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação inicial e os conhecimentos necessários para a prática docente nas situações concretas de ensino com as quais se depara o professor, entendemos que seja relevante nos determos na problematização que Halté e Petitjean¹¹² fazem de um conceito adotado por Chevallard, o de Transposição Didática¹¹³ (TD). Acreditamos que a discussão que aqueles autores fazem sobre as limitações deste conceito e suas possibilidades de re-significação nos fornecerão elementos

¹¹² Ao comemorar 25 anos, o número 97-98 da publicação francesa **Pratiques** foi dedicado à discussão sobre a transposição didática: origens, conceito restrito e amplo, implicações para a constituição da Didática como disciplina científica, focalizando as áreas da Sociologia, Matemática e Didática do Francês.

¹¹³ Chevallard assim conceitua a transposição didática: “Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de *transposição didática*”. (CHEVALLARD, 1991, p. 31).

para compreender a complexidade dos saberes exigidos dos professores na realização de um trabalho para o qual a formação inicial não os prepara (GERALDI, 1997b; TARDIF, 2002).

Dialogando com a concepção (estrita) de *transposição didática*, importada da teoria de M. Varret por Chevallard para a didática das matemáticas, Halté (1998) faz uma longa discussão sobre os conhecimentos envolvidos nas situações de ensino, tomando como exemplo o ensino de francês como língua materna. Este autor destaca o caráter complexo do objeto de ensino de língua, que coloca em circulação conhecimentos de categorias que se interpenetram, pois envolvem conhecimentos científicos, práticas sociais de referência, conhecimentos especializados e conhecimentos gerais. Para Halté (1998, p. 191), a noção de *transposição didática* preconiza o aplicacionismo, a partir de um processo descendente do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado, purificando os objetos de ensino e provocando uma perda de sentido para os aprendizes. Assim, o autor propõe a **elaboração didática** dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, que consiste numa didática globalmente praxiológica, caracterizada por uma metodologia implicacionista. Halté não postula a visão praxiológica da didática como uma alternativa à transposição didática, mas, fundada numa concepção que supõe a participação do professor e do aluno no processo didático, considera que a transposição deve servir à prática de ensino – ponto essencial negligenciado na concepção restrita de transposição didática, adotada por Chevallard.¹¹⁴

Petitjean (1998) também problematiza o conceito de *transposição didática* de Chevallard, concebido como a passagem do conhecimento científico para o conhecimento escolar, e destaca que há imposições institucionais que interferem no processo de escolarização do conhecimento científico. As finalidades e os objetivos da instituição escolar e do sistema didático determinam a seleção dos conhecimentos científicos por meio dos documentos oficiais, cujos redatores, juntamente com os autores de livros didáticos, pesquisadores e formadores constituem-se nos agentes da “transposição didática externa”. Já os professores são os agentes da “transposição didática interna”, realizada no ato pedagógico da prática de sala de aula, na interação com os alunos, no momento em que o curso preparado é transformado em conhecimentos ensinados. Para o autor, a formação e a experiência do professor, os manuais utilizados e as formas de interação na sala de aula determinam o que ele chama de “currículum ‘escondido’”.

¹¹⁴ Vale ressaltar que, em função das críticas recebidas à adoção da transposição didática para a didática das matemáticas, Chevallard reelabora o conceito, acrescentando exemplos, como se pode observar em outros textos da vasta produção acadêmica do autor, disponível na sua página pessoal: <<http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/plan.php3>> Acesso em: 24/05/09.

Sobre os documentos oficiais, identificados por Sacristán (2000) como o “currículo prescrito”, Petitjean (1998) fala das Instruções Oficiais que, na França – como no Brasil –, são elaboradas por várias vozes, com interesses conflitantes e diferentes posições sobre a disciplina. Esses documentos constituem “um curriculum formal que configura virtualmente a disciplina por intermédio de combinações mais ou menos solidarizadas, bem como por finalidades, objetivos, conhecimentos a serem ensinados, atividades e exercícios, métodos e modos de avaliação.” (PETITJEAN, 1998, p. 10). Para o autor, tais documentos representam o ápice da transposição didática e têm sua importância configurada na modalização dos livros didáticos e, conseqüentemente, nas práticas de ensino. Os documentos oficiais franceses para o ensino de língua materna, segundo o autor, explicitam uma relação clara com os conteúdos científicos de referência, os quais se pressupõe que os futuros professores conheçam, embora não estejam presentes na formação inicial dos professores de francês.

A elaboração dos livros didáticos¹¹⁵, de acordo com o autor, envolve vários atos da transposição didática: “escolha das noções a serem ensinadas; maneiras de concretizar essas noções; modos de definição dessas noções e seu grau de formulação; tipos de progressão; formas de programação dos conhecimentos (escolha dos suportes textuais, tipos de questionamentos, tipos de exercícios, modos de aprendizagem...)” (PETITJEAN, 1998, p.12).

No que diz respeito à relação entre os interlocutores na sala de aula (professor-aluno e aluno-aluno), o autor traz a noção de contrato didático, o qual está relacionado com as posições assimétricas ocupadas pelos atores e envolve os direitos e deveres de cada um na relação pedagógica. Como o contrato didático está relacionado com o fracasso escolar, cuja origem está na incapacidade de alguns alunos atribuírem sentido aos conhecimentos, atividades e valores na disciplina, o autor defende que os trabalhos sobre o contrato didático ajudam o professor a:

- esclarecer as representações de competências lingüísticas que ele desenvolve, do tipo de trabalho intelectual que ele exige dos alunos e das estratégias de ensino que ele utiliza para atingir seus objetivos (contexto da lição; planejamento ideal e temporal das atividades; tipos de exercícios e questionários; formulação de enunciados; tipos de metacomunicação, modos de explicação, reformulação, exemplificação, etc.);
- objetivar as representações que ele tem dos alunos enquanto sujeitos sociais, afetivos e cognitivos, além das representações que ele tem sobre a origem das dificuldades (estatuto dos erros; exigências de conhecimentos e de *savoir-faire*, consciência dos efeitos negativos dos implícitos situacionais

¹¹⁵ No Brasil, os livros didáticos de LP também têm merecido atenção de pesquisadores da área da LA. Para uma discussão mais específica, ver as coletâneas organizadas por Rojo e Batista (2003) e por Dionísio e Bezerra (2005).

e de noção; adaptação dos conteúdos ensinados às pré-aquisições cognitivas dos alunos; capacidade de desbloquear uma situação se reportando a um conhecimento já ensinado ou a situações já vividas; consciência da inutilidade dos exercícios mecânicos e rotineiros; imagens do bom e do mau aluno, etc.);
 – perceber os conflitos internos que podem acontecer no sistema didático. (PETITJEAN, 1998, p. 29).

Considerando que o professor de francês atua em diversos níveis, Petitjean (1998, p. 30) defende que a formação desse profissional deve atender a necessidades de graus diversos, compreendendo: conhecimentos disciplinares restritos (ex.: ciências da linguagem, teorias literárias); conhecimentos disciplinares expansivos (ex.: modelos psicológicos e psicolinguísticos, sociologia da leitura, da escritura e das práticas culturais); conhecimentos disciplinares didáticos (ex.: teorias de intervenção do ensino, história da disciplina) e conhecimentos didáticos não disciplinares (ex.: teorias de aprendizagem, teorias de interações escolares)¹¹⁶.

Assim, Petitjean (1998, p. 25) considera que a transposição didática na disciplina de francês, num sentido mais amplo, “tem a função de convocar uma pluralidade de conhecimentos de referência que precisa ser selecionada, integrada, operacionalizada e solidarizada mais do que transpor conhecimento científico para conhecimento a ser ensinado”. Dessa forma, ele sugere que se substitua o conceito de transposição didática, a partir do triângulo didático: o conhecimento, o aluno e o professor, pelo de **elaboração didática**, proposto por Halté (1998). Posição partilhada por Rodrigues (2004), quando discute a natureza da elaboração didática dos gêneros do discurso (Bakhtin) para o ensino das práticas de *escuta/leitura* e *produção textual* na sala de aula. Dentre as muitas causas para a indefinição do lugar e do papel dos gêneros nos materiais didáticos e nas práticas de sala de aula, a autora aponta como relevante a natureza da elaboração didática em sala de aula, uma vez que se está “na instância da prática pedagógica, lugar da passagem da noção de gêneros de conhecimento conceitual para conhecimento procedimental: como elaborar situações didáticas de ensino dos gêneros, cujo sentido se constrói somente em situações sociais de interação, para as práticas de escuta/leitura e produção textual dos alunos”. A complexidade desse novo objeto de ensino (gêneros do discurso) pode ser explicada pelo fato de que sua elaboração didática pressupõe que o professor consiga fazer a sincretização de conhecimentos

¹¹⁶ Tardif, ao discutir a problemática do saber docente, fala sobre os diferentes saberes que intervêm na prática docente e são exigidos do professor, “que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 1991, p. 221).

de todos os tipos: o conhecimento científico ou teórico sobre a teoria dos gêneros; a prática social de referência, uma vez que os gêneros regulam as interações nas diversas esferas da atividade e da comunicação humana; o conhecimento especializado para modalizar o conhecimento científico e a prática social de modo que possam ser trabalhados na escola e os conhecimentos gerais que vêm da prática e não necessariamente são produzidos de modo institucionalizado, pois são culturalmente construídos (HALTÉ, 1998; PETITJEAN, 1998; RODRIGUES, 2004).

Esse é o desafio que está posto para os professores de LP, cuja formação inicial não prioriza os saberes da formação pedagógica e não reconhece os saberes da experiência, necessários para a atuação docente. Além disso, muitos deles foram formados por cursos estruturados no modelo disciplinar, cujos conhecimentos de referência ainda não abordavam as novas teorias das ciências linguísticas e literárias. Como diz Geraldi (1997b), os professores estão formados, mas não preparados para atuarem como profissionais na caixinha de surpresas que é seu espaço de trabalho – a sala de aula – e nas interações com os sujeitos que serão seus interlocutores imediatos – os alunos. É na prática que eles vão se (des)construir e reconstruir a todo momento como profissionais da educação, no caso mais específico dos participantes desta pesquisa, como professores de LP na Educação Básica.

Até este momento, procuramos apresentar alguns elementos que constituíram a escola como espaço de ensino a partir do século XVI, quando a esfera escolar ganha os contornos organizacionais que lhe dão uma existência, por um lado, independente de outras esferas – muito mais no aspecto físico do que no aspecto epistemológico – e, por outro, extremamente imbricada com as outras esferas sociais que determinam suas finalidades.

Nos capítulos 5 e 6, apresentaremos a análise do discurso dos professores de LP no processo de reestruturação curricular, realizado no Colégio de Aplicação, ao longo de dois anos. Iniciaremos nossa incursão pelo contexto imediato das discussões sobre currículo na escola, mapeando as instâncias discursivas de encontro, as relações entre os interlocutores e os aspectos do tema *currículo* abordados. Na sequência, refletiremos sobre a constituição do discurso dos professores ao discutirem concepção de currículo na escola e nos deteremos no discurso dos professores sobre o currículo da disciplina de LP, a fim de chegar às vozes que dão o tom do currículo na disciplina.

5 A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO IMEDIATA – “REALIDADE PRIMEIRA DA VIDA DO DISCURSO”

Após a apresentação da esfera social da escola, por meio da retomada de alguns aspectos de sua constituição como espaço-tempo de ensino em uma dimensão mais ampla, neste capítulo nos deteremos em alguns elementos das condições de produção dos discursos analisados, quais sejam: a dimensão espaçotemporal mais imediata dos encontros nos quais se dão as interações verbais analisadas nesta pesquisa e os interlocutores. Na exposição dos tempos-espaços e dos interlocutores também serão indicados os discursos que foram tematizados nas interações.

A delimitação dos tempos cíclicos nos quais foram gerados os dados não compreende o tempo-espaço real do processo de discussão do currículo da disciplina de LP no Colégio de Aplicação, uma vez que não há um espaço-tempo como totalidade. As reestruturações curriculares são processos ininterruptos dos quais o que se tem são recortes. Não obstante, como os encontros regulam a vida social das pessoas, tanto nas situações formais (esferas secundárias) quanto nas situações cotidianas (BAKHTIN, 1988), a análise dos encontros que ocorreram na esfera específica do Colégio de Aplicação, com interlocutores específicos e com a finalidade específica de discutir a reestruturação curricular da disciplina de LP, faz-se necessária para que possamos entender a complexidade das interações sociais nas quais são produzidos os discursos analisados. É preciso compreender o significado organizativo dos tempos dos encontros nas instâncias institucionais de discussão e, mais especificamente, na instância da própria disciplina de LP, uma vez que eles delimitam uma temporalidade no espaço da qual há uma tarefa a ser desenvolvida. Tal tarefa atingirá esse ou aquele patamar dependendo das condições imediatas de produção determinadas institucionalmente/conjunturalmente, nas quais se destacam as instâncias organizativas dos encontros, a finalidade discursiva (tema dos encontros) e a posição dos interlocutores/relação entre eles.

Os diversos encontros nos quais se desenvolve a reestruturação curricular institucional e as reuniões específicas da disciplina/projeto são entendidos neste trabalho como instâncias discursivas¹¹⁷ específicas da esfera escolar, a qual se constitui, portanto, em um ambiente discursivo onde são realizadas atividades humanas mediadas pela linguagem.

¹¹⁷ Estamos denominando “instância discursiva”, na presente pesquisa, todo encontro que tem uma finalidade específica, interlocutores específicos e uma organização espaçotemporal também específica da/na esfera escolar.

O propósito desta seção é também apresentar um painel sobre os temas que interpelam o professor no processo de reestruturação curricular, a partir das duas principais instâncias proposicionais¹¹⁸: a Direção¹¹⁹ e o projeto de pesquisa/disciplina de LP. O grande tema desencadeador dos processos discursivos acompanhados é a reestruturação curricular – essa é a finalidade de os professores serem chamados a se posicionar. Entretanto, esse tema desdobra-se em subtemas que vão dando a tessitura dos discursos que constituem o processo de reestruturação curricular acompanhado. Embora não seja possível identificar a totalidade dos já-ditos que mobilizam o discurso-resposta dos professores, procuramos esboçar um panorama dos temas sobre os quais o professor foi chamado a se posicionar em cada uma das instâncias de encontro nas quais ocorreram as interações.

Como dito anteriormente, ainda que o projeto da disciplina tenha sido elaborado em momento anterior ao processo de reestruturação curricular desencadeado institucionalmente, como os professores priorizaram as discussões encaminhadas pela Direção, os encontros/temas propostos nesta instância serão apresentados primeiro. Assim, a identificação dos encontros/temas segue apenas a cronologia das discussões no interior de cada instância propositiva. Vale destacar que, em alguns momentos, houve uma sobreposição das demandas das instâncias propositivas¹²⁰ e as discussões contemplaram questões indicadas tanto via proposta da Direção quanto via projeto de pesquisa da disciplina ou mesmo atenderam ao movimento interno da disciplina, que apresenta demandas independentemente das duas instâncias proposicionais identificadas inicialmente (Direção e projeto de pesquisa).

Assim, para entender os enunciados produzidos nas várias instâncias discursivas de encontro da escola, o tema dos encontros será discutido juntamente com os aspectos organizacionais dos tempos e lugares na seção 5.1. Além desses aspectos do contexto extraverbal de produção dos enunciados (VOLOSHINOV, 1926), na seção 5.2 serão apresentados os interlocutores e a relação entre eles.

¹¹⁸ Consideramos adequado usar a expressão “instâncias proposicionais” ou “instâncias propositivas” para nos referirmos à Direção e ao projeto de pesquisa, dado seu caráter propositivo/provocador, pois apresentam aos professores provocações/proposições para serem discutidas nas diversas instâncias discursivas escolares.

¹¹⁹ Vale salientar que a Direção da escola é uma posição de autoria que não necessariamente se refere apenas ao diretor. No Colégio de Aplicação, há um Diretor Administrativo e uma Diretora Pedagógica, que atuam com o apoio de uma equipe de profissionais composta por Supervisores de Ensino e Orientadores Educacionais. A partir de 2008, foi constituída a Assessoria Pedagógica, que atua junto à direção da escola. Além dos profissionais citados acima, fazem parte dessa equipe de apoio os Coordenadores de Ensino, de Pesquisa e Extensão, de Estágios e de Eventos.

¹²⁰ Tanto no início do ano civil em fevereiro/2007, quanto em julho/2007, por exemplo, as atividades do projeto foram adiadas em função da divulgação de cronograma de atividades da reestruturação curricular pela Direção.

5.1 CRONOTOPOS DA PEQUENA TEMPORALIDADE

A reestruturação curricular constituiu-se como um tempo-espço de encontro de muitos *outros* que participaram dos diversos tipos de encontro, promovidos na escola: a Reunião de Disciplina; a Reunião de Área; a Reunião ampliada de Disciplina; a Reunião de Coordenadores de disciplina; a Reunião Geral dentre outros específicos para tal fim (seminário, fórum pedagógico, palestra), conforme descrito na seção 3.4.2.

Na presente seção, serão descritos os encontros específicos organizados pelas instâncias propositivas do processo de reestruturação curricular no Colégio de Aplicação: a Direção da escola e o projeto de pesquisa/disciplina de LP.

5.1.1 Reestruturação Curricular desencadeada pela Instituição

Considerando que o Colégio de Aplicação foi fundado há quase 50 anos (mais precisamente em 17 de julho de 1961), não tivemos acesso ao início do processo de discussão de sua proposta pedagógica e organização didática. Entretanto, a fim de situarmos a etapa das discussões na qual os dados da presente pesquisa foram gerados, entendemos que seja relevante mencionar que, nos últimos 10 anos (1997-2007), a escola vem desenvolvendo discussões mais sistemáticas no sentido de construir seu Projeto Político-Pedagógico¹²¹.

Como as discussões desencadeadas pela Direção que acompanhamos não se deram nas mesmas instâncias discursivas nos anos de 2006 e 2007, apresentamos em separado os encontros realizados em cada ano civil, seguindo a ordem cronológica de sua realização.

No ano de 2006, a Direção fez uso das seguintes instâncias de discussão: reunião de coordenadores, seminário, fórum pedagógico e palestra, conforme exposto a seguir.

O processo de reestruturação curricular desencadeado oficialmente na escola teve início em março de 2006, com correspondência expedida pela Direção, convidando os Coordenadores de disciplina para uma reunião, na qual foram apontados aspectos diversos

¹²¹ Esse movimento interno atende à orientação nacional presente no Art. 13 da Lei nº 9394/96 (LDB), no qual, dentre as incumbências atribuídas aos docentes, constam: a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, na elaboração e no cumprimento do plano de trabalho, segundo tal proposta; o zelo pela aprendizagem dos alunos; o estabelecimento de estratégias de recuperação de estudos; a ministração dos dias letivos e horas-aula estabelecidos, além da participação integral nos períodos de planejamento, de avaliação e de desenvolvimento profissional e a colaboração com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade (BRASIL, 1998c, p. 18).

que iam desde o conceito de homem, escola e currículo, passando por questões mais estruturais como grade curricular, formas de organização temporal (trimestralidade, semestralidade, turno semi-integral de atividades na escola...), documentos oficiais, avaliação, recuperação de estudos, chegando aos conteúdos de ensino e à proposta do ensino fundamental de 9 anos.

De acordo com o documento enviado aos professores, o processo de reestruturação curricular foi desencadeado pela Direção apoiado, inicialmente, no encaminhamento, tirado no ano anterior (2005), com o qual os professores concordaram; portanto, foram chamados a se responsabilizar pela discussão do tema geral indicado (currículo).

A carta da Direção foi ancorada nos discursos de outrem: dos próprios professores, dos alunos, do Projeto Político-Pedagógico. Essas vozes acionadas na tessitura do documento, que provoca os professores a responderem, legitimam a proposição e marcam explicitamente o enredamento dos sujeitos na tarefa proposta: se participaram daquelas decisões em momentos anteriores, não podem negá-las agora, precisam assumir uma atitude responsável (BAKHTIN, 1993). A fala do aluno tematizada no documento constitui mais um discurso de legitimação, pois evoca a instância da sala de aula e o interlocutor para o qual todo o processo pedagógico se volta: o aluno.

Os temas propostos pela Direção para serem discutidos nas várias instâncias discursivas que configuraram o processo de reestruturação curricular foram sistematizados a partir dos encaminhamentos tirados na instância específica do **1º Encontro de discussão sobre currículo**, realizado no período de 24 a 28 de abril de 2006.

Quanto à organização das discussões nesta instância, o momento inicial constituiu-se de duas falas de convidados externos: a apresentação do projeto de acessibilidade da escola, feita por uma arquiteta, e uma palestra abordando o conceito de currículo, proferida por uma professora do CED/UFSC. Os momentos seguintes tiveram um caráter mais de diagnóstico e de levantamento de pontos para discussões futuras, a partir da reflexão, em dois grupos de discussão, sobre os questionamentos propostos pela Direção sobre: 1) o perfil do aluno e da escola, a periodicidade semi-integral e a concepção de currículo, estabelecendo um paralelo entre a realidade constatada e o que se pretendia; 2) a inserção dos PCN na escola e os objetivos dos níveis de ensino (atuais e pretendidos).

Os encaminhamentos apresentados na socialização dos grupos de discussão foram sistematizados pela Direção e desdobrados em 6 temas:

Tema 1: Seleção e organização dos Conteúdos Programáticos do ensino fundamental e Médio:

Tema 2: Estratégias de Ensino

Tema 3: Organização dos Espaços e Tempos

Tema 4: Modalidades de Ensino

Tema 5: Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem

Tema 6: Políticas de Ingresso e Permanência

Nas etapas seguintes do processo de reestruturação curricular (realizadas ao longo de 2006 e 2007), foram abordados majoritariamente três grandes temas: 1) Seleção e organização dos Conteúdos Programáticos do ensino fundamental e Médio; 2) Avaliação, Recuperação de Estudos e Trimestralidade e 3) Concepções de Currículo. A seguir, serão apresentados os temas e as instâncias discursivas nas quais cada discussão foi realizada.

Nos dias 30 e 31 de maio de 2006, foi realizado o **1º Fórum Pedagógico-FOPE**¹²², instância discursiva de encontro na qual os trabalhos foram desenvolvidos, com suspensão de aulas, na manhã do primeiro dia e na tarde do segundo dia, mantendo as aulas normais nos períodos contrários. A pauta presente na programação das atividades, definida pela Direção, era “Trabalho em grupo por disciplina: Reorganização Curricular do ensino fundamental e Médio”, contemplando o tema 1 apontado acima.

A discussão desse primeiro tema foi encaminhada pela Direção, para o 1º Fórum Pedagógico, por meio de um documento escrito, solicitando o posicionamento da disciplina a partir da seguinte orientação específica *Em relação ao primeiro tema:*

1.1 Como a disciplina avalia o conteúdo programático proposto para cada segmento de ensino/série (manutenção ou remanejamento de conteúdos por série).

1.2 Como a disciplina avalia a distribuição da carga horária em relação ao conteúdo programático para cada segmento de ensino série? (manutenção, aumento ou redução de carga horária por série).

1.3 A partir da avaliação dos aspectos levantados apresente sugestões sobre: inclusão e exclusão de disciplinas.

*1.4 Avaliar a inclusão de: Estudos Latino Americanos (7ª EF e 3ª EM), Práticas de Linguagem (turmas C de 1ª/4ª) e Literatura (3ªs EM)*¹²³ (grifos do original).

Ao solicitar que os professores analisassem a inclusão ou exclusão de conteúdos, a Direção delega a eles a autonomia para reorganizar a própria disciplina e, quando solicita sugestões sobre a inclusão ou exclusão de disciplinas, divide com eles a responsabilidade sobre a (re)configuração da grade curricular da escola. Ao mesmo tempo em que assume para si a condução dos trabalhos, chama os professores a se posicionarem e a proporem as mudanças que julgarem necessárias.

¹²² O Fórum Pedagógico é uma instância específica, constituída na escola para este fim, conforme sugerido nos encaminhamentos do **1º Encontro de discussão sobre currículo**.

¹²³ A avaliação deveria ser feita somente pelos professores que atuam nessas disciplinas.

No primeiro dia de discussão¹²⁴, uma professora leu as orientações da Direção, quanto à organização e pauta do 1º Fórum Pedagógico. Os professores da disciplina de LP explicaram o trabalho de remanejamento dos conteúdos já desenvolvido (nas reuniões de disciplina) nos planos de ensino¹²⁵ para 2006. As professoras das Séries Iniciais comentaram as dificuldades no processo de elaboração dos ementários no seu segmento de atuação.

Os professores de Séries Iniciais e de LP discutiram a organização dos conteúdos da disciplina de LP de modo a contemplar os quatro eixos da linguagem (*oralidade, leitura, escrita e análise linguística*) trabalhados nos três segmentos de ensino: Séries Iniciais, 5ª a 8ª série e ensino médio, e realizaram uma longa discussão sobre os objetivos gerais de cada eixo para a escola toda.

A partir dessas discussões, na reunião de disciplina do dia 12/06/06, os professores de LP elaboraram um documento, encaminhado à Direção, dando o Retorno das discussões do 1º FOPE, em junho de 2006 – ocasião em que foi realizado o 2º FOPE:

Inicialmente consideramos relevante informar que o trabalho de revisão curricular, na disciplina de LP, teve início em 06 de março de 2006, conforme registros em atas, com uma ou mais reuniões semanais, e que o mesmo continua em andamento. Estas discussões resultaram da necessidade de visualizarmos de forma integral e perceptível o Ensino da Disciplina de LP de 5ª a 8ª série no ensino fundamental e de 1º a 3º ano no ensino médio.

Ademais, o movimento tornou-se mais intenso por ser objeto de pesquisa de doutorado da Professora Nara Caetano Rodrigues e devido ao grande trânsito de professores substitutos que trabalham na área, o que torna imprescindível que tenhamos objetivos claros e definidos para cada série do ensino fundamental e ensino médio.

Salientamos que, até então, as atividades da Disciplina já vinham sendo desenvolvidas nestas séries norteadas em quatro eixos:

*Produção e Expressão Oral;
Produção e Expressão Escrita;
Análise Linguística;
Leitura.*

Os objetivos e conteúdos de cada eixo foram discutidos, remanejados, excluídos, incluídos ou redefinidos, observando a adequação dos mesmos desde a 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Salientamos que estas alterações já se encontram nos Ementários da Disciplina para o ano letivo de 2006.

Ao encontrarmos com representação do grupo de professores das Séries Iniciais, durante o primeiro encontro do FOPE, acordou-se que o trabalho na Disciplina permanecerá partindo da abordagem dos conteúdos desenvolvidos em quatro eixos, porém com nomenclatura redefinida, a saber:

*Linguagem Oral;
Linguagem Escrita;
Análise Linguística;
Leitura.*

Convencionou-se neste momento, após discussão com o grupo, que esta denominação e organização de conteúdos e objetivos norteados por estes eixos serão utilizados desde a 1ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

¹²⁴ Como as discussões do FOPE se realizaram na forma de reunião ampliada (com participação, em cada período, de 9 professores de Séries Iniciais, de 5ª a 8ª e de ensino médio que trabalham com LP), em uma sala de aula, a gravação ficou inaudível. Assim, os dados aqui apresentados têm por fonte as anotações da pesquisadora e os documentos recebidos e produzidos pelos professores.

¹²⁵ Na seção 6.2, discutiremos o papel do plano de ensino para os professores da disciplina de LP.

Quanto ao Objetivo Geral da Disciplina e aos Objetivos Gerais para cada eixo, nesse 1º FOPE também estabeleceu-se que seriam comuns em todas as séries, conforme consta a seguir:
/.../

Em relação à avaliação da Disciplina, quanto ao conteúdo programático, proposto para cada segmento de cada disciplina ou série, somente de 5ª a 8ª Séries do ensino fundamental e ensino médio poderemos explicitar, haja vista as discussões terem sido iniciadas em tempo anterior e/ou simultâneas ao 1º FOPE. Assim, segue anexa a redefinição dos conteúdos do Planejamento de 2005 para o de 2006.

A partir do documento-resposta dos professores, podemos observar a maneira como se marca a posição de autoria do professor. Primeiramente, o documento-resposta dos professores foi assinado pela Coordenadora da Disciplina de LP, identificando a posição de autoria coletiva da disciplina, nas ações realizadas em momento anterior ao 1º FOPE. Essa autoria está marcada também no uso da 1ª pessoa do plural: *consideramos, salientamos, encontrarmos*; diferentemente do uso do impessoal *acordou-se, convencionou-se, e estabeleceu-se*, utilizado quando há referência às ações deliberadas na reunião ampliada (1º FOPE), juntamente com os professores de Séries Iniciais.

Ao considerar *relevante informar* que já estavam discutindo a revisão curricular desde março, portanto em momento anterior à solicitação da Direção, os professores de LP marcam a posição de quem já estava fazendo o que a Direção solicitara naquele momento, em função de razões internas da disciplina: *necessidade de visualizarmos de forma integral e perceptível o Ensino da Disciplina de LP de 5ª a 8ª série no ensino fundamental e de 1º a 3º ano no ensino médio*. Esse primeiro aspecto coaduna-se à proposta geral da Direção para todas as disciplinas, entretanto, para dar sustentação às discussões da reestruturação curricular que já estavam fazendo, os professores acrescentam dois argumentos específicos: *Ademais, o movimento tornou-se mais intenso por ser objeto de pesquisa de doutorado da Professora Nara Caetano Rodrigues e devido ao grande trânsito de professores substitutos que trabalham na área, o que torna imprescindível que tenhamos objetivos claros e definidos para cada série do ensino fundamental e ensino médio*. A situação de pesquisa é explicitada aqui como sendo de conhecimento do grupo e apontada como elemento intensificador do movimento de discussão na disciplina. Além disso, há uma manifestação da preocupação com o diálogo com os futuros professores substitutos, no sentido de deixar claros os objetivos de cada série, uma vez que é uma condição da conjuntura da escola a rotatividade de professores substitutos, devido à não contratação¹²⁶ de professores efetivos para o quadro docente. A antecipação da reação-resposta (BAKHTIN, 2003) dos futuros professores da disciplina

¹²⁶ O último concurso para contratação de professor efetivo na disciplina de LP ocorreu em 1992, o que explica a configuração funcional do grupo no período da pesquisa: 50% professores efetivos e 50% professores substitutos.

influencia a redação dos planos de ensino, pois, mesmo estes possíveis interlocutores estando ausentes, sua voz é constitutiva do discurso dos professores, materializado nos planos de ensino.

Ao anexar a relação de conteúdos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e de 1ª a 3ª série do ensino médio, os professores de LP respondem, mais especificamente, ao solicitado pela Direção no item 1.1. Entretanto, como o documento da Direção fora direcionado ao grupo todo (professores de Séries Iniciais e professores de LP), tomando por interlocutores os professores dos dois segmentos, os professores de LP sentiram a necessidade de marcar para o interlocutor uma distinção entre os diferentes movimentos feitos pelos dois grupos de professores no processo de discussão dos conteúdos de ensino. Dessa forma, os professores de LP qualificaram a sua atuação mais autônoma no processo de reestruturação curricular diferentemente da participação dos professores de Séries Iniciais. O fato de os professores de LP estarem num processo de discussão, via movimento interno da disciplina e via projeto de pesquisa, recebeu uma valoração positiva pelos professores da própria disciplina, na medida em que foi elaborado um documento para explicitar isso para a Direção. Esse julgamento de valor não é verbalizado no texto, mas se expressa na própria existência e organização do discurso (VOLOSHINOV, 1926) dos professores de LP.

As discussões do 1º tema proposto pela Direção tiveram continuidade no 2º Fórum Pedagógico, realizado nos dias 26 e 27 de junho, o qual teve início quando o documento elaborado pelos professores de LP, com a síntese das discussões iniciadas no 1º Fórum Pedagógico, foi socializado com os professores de Séries Iniciais. A partir disso, o grupo de professores presentes na reunião ampliada dividiu-se em dois, de acordo com o segmento de atuação. Os professores de Séries Iniciais discutiram a redefinição dos conteúdos no seu segmento de atuação – como forma de reação-resposta não só ao solicitado pela Direção, mas ao próprio discurso presente no documento lido. Já os professores de LP de 5ª a 8ª e ensino médio discutiram a avaliação da Oficina de Leitura no 3º ano do ensino médio (item 1.4 do encaminhamento da Direção) e a ampliação da uma hora/aula na 5ª e na 8ª séries (respondendo ao solicitado no item 1.2 do documento encaminhado pela Direção).

Em outubro de 2006, a ampliação da carga horária voltou à discussão, quando a Direção encaminhou um memorando (MEMO nº 050/CA/2006)¹²⁷ aos coordenadores de disciplina, solicitando que realizassem reuniões de disciplina a fim de redefinir 1h/aula de 5ª

¹²⁷ Embora o memorando não faça referência ao processo de reestruturação curricular, como a grade curricular é um aspecto relacionado à organização curricular na escola e, além disso, constava no item 1.2 discutido no 2º FOPE (26 e 27/06/06), esse tema foi incluído entre os temas sobre os quais os professores foram chamados a se posicionar, pela via institucional.

série (antes ocupada por atividades de um projeto de Língua Estrangeira) e 2h/aula da 8ª série (ocupadas em caráter temporário pela disciplina de Matemática). Nesse momento, a Direção abriu a possibilidade de ampliação de carga horária da disciplina que quisesse apresentar proposta. Para tanto, os critérios preliminares de avaliação das propostas foram os seguintes:

1. *Disponibilidade de carga didática dos docentes na disciplina.*
2. *Reorganização de conteúdo da disciplina.*
3. *Adequação do conteúdo à série.*

Como a Direção sinalizou a possibilidade de alteração na grade curricular, os professores de LP propuseram inicialmente a ampliação da carga horária da disciplina na 5ª série e na 8ª série. Para a discussão deste tópico, foram destinadas várias reuniões de disciplina (16, 23 e 30/10/06), uma vez que, para os professores, a abertura de horas na grade de horários no turno normal das aulas das duas séries significou a possibilidade de propor mudanças significativas na organização da grade curricular da disciplina. Os professores solicitaram a ampliação de 1h/aula na 5ª série e 1h/aula na 8ª série, mas, por mais que eles tenham atendido aos critérios apontados no documento, a ampliação da carga horária não foi considerada como justificativa para a manutenção do quadro de professores. Com o retorno de um professor que estava afastado para formação, que tornaria viável destinar horas no Plano Individual de Trabalho para o desenvolvimento das atividades de ampliação, o posicionamento da instituição foi pela não renovação do contrato de um dos substitutos. Não havendo professor para assumir as horas propostas para ampliação, não houve ampliação.

Por mais que os professores tenham valorado positivamente a possibilidade de ampliação na carga horária da disciplina de LP, tenham dedicado algumas reuniões para elaboração de justificativa e proposição de mudanças, a proposta do grupo se chocou contra as forças centrípetas (BAKHTIN (VOLOCHINOV), [1979] 1992; FURLANETTO, 2008a) da política da redução de pessoal, que não garantiu a manutenção dos professores substitutos, como se poder perceber pelo recorte¹²⁸ abaixo:

¹²⁸ Adotamos as seguintes convenções na transcrição livre que fizemos das falas dos professores:

/.../ passagem da transcrição omitida;

... pausas nos fluxos de fala;

[xxx] fala incompreensível;

[itálico] fala intercalada dos professores;

[sem itálico] comentários da pesquisadora;

hífen no meio ou no final da palavra: interrupção brusca na fala;

aspas: citação feita pelos professores de outras falas (deles mesmos em outra situação, dos alunos, dos pais, da Direção...).

RD 23/10/06

Anita – *É... É... Eu coloquei pro [diretor] que nós tínhamos esse propósito para 8ª e pra 5ª, ele disse o seguinte: “Se depender de contratação de professor substituto, não tem”.*

Ana Beatriz – *Mas nós não dependemos de contratação.*

Carla – *É, daí a gente ia dividir com esses que a gente já tá.*

/.../

A ideia não é solicitar contratação nova, mas manter os substitutos que já tem.

A política de redução de pessoal é determinada no âmbito federal (MEC, MPOG) e executada no âmbito local (Reitoria, Coordenadoria de Educação Básica, Direção da escola), interferindo diretamente na distribuição das atividades pedagógicas e, em alguns casos, inviabilizando alterações curriculares, como a proposta pelos professores de LP.

A continuidade das discussões estava prevista para o 3º Fórum Pedagógico, a ser realizado em junho/2006, entretanto, em função de um documento encaminhando por alguns pais da Associação de Pais e Professores (APP)¹²⁹, houve uma mudança na instância de discussão. Assim, o evento seguinte, objetivando a continuidade das discussões da reestruturação curricular institucional que estavam ocorrendo no Fórum Pedagógico, foi uma palestra realizada no horário da reunião de disciplina.

Atendendo encaminhamento da Direção para discussão de questões relacionadas ao ensino de LP nas Séries Iniciais, os professores da disciplina de LP sugeriram a presença de um convidado que proferisse uma palestra para todos os professores que trabalham com LP em todos os segmentos da escola. A proposta foi fazer discussões sobre os vários eixos do ensino da disciplina, começando pelo eixo da leitura. Assim, no dia 25/09/06, foi realizada a palestra “Leitura em sala de aula”, proferida por uma professora com doutorado e pós-doutorado na UNICAMP, cujos tópicos abordados foram os seguintes¹³⁰:

¹²⁹ O Calendário Escolar é um instrumento que organiza os tempos das atividades da instituição e deve seguir a legislação vigente, a fim de contemplar o número de horas/aula e de dias letivos em cada segmento de ensino. Por mais que ele não fosse proposto como tema para ser abordado nas reflexões da reestruturação curricular, consideramos relevante mencionar que ele se constituiu em um subtema que atravessou as discussões, uma vez que a interferência de alguns pais, questionando o calendário, provocou alterações nos tempos organizativos do processo de reestruturação curricular institucional. O Calendário, elaborado pela equipe pedagógica, antes do término do ano letivo em curso, é encaminhado para as reuniões de disciplina para ser analisado e votado depois em reunião geral. Como, em 2005, os professores participaram de um movimento de greve, para 2006 foi necessário elaborar um Calendário de reposição, o qual foi duramente criticado por alguns pais da Associação de Pais e Professores da escola. Eles levaram o questionamento do Calendário a várias instâncias internas da instituição (Centro de Educação, Câmara de Ensino, Procuradoria Geral...) e mesmo ao Ministério Público Federal, o qual devolveu o poder de decisão para a instituição que, em última instância – Reitoria –, determinou o cumprimento do Calendário definido na escola, com algumas alterações sugeridas no Centro de Educação ao qual está vinculado o Colégio de Aplicação.

¹³⁰ Fonte: Anotações da Coordenadora da disciplina de LP, feitas no formulário usado em todas as reuniões de disciplina para registrar os dados da reunião, lista de presença e pauta (25/09/06).

- *Histórico da leitura, demandas (novos portadores, novos gêneros, novas práticas de leitura), leitura na era digital, formas de interagir.*
- *Conceitos de leitura, leitura como prática social e cultural, leitura como atividade que possibilita aprender a aprender.*
- *Como definir os conteúdos de leitura? Exposição de sugestões de habilidades em leitura.*

Estiveram presentes, além da Diretora de Ensino, vinte professores dos três segmentos, uma orientadora educacional, duas supervisoras de ensino e a bolsista da disciplina de LP. Esse foi o único momento de discussão da reestruturação curricular institucional realizado no segundo semestre de 2006, em forma de palestra, no horário da reunião de disciplina.

No segundo ano de geração dos dados, a instância da reunião de coordenadores foi novamente utilizada pela Direção para encaminhar as orientações para as discussões nas reuniões de disciplina.

Em fevereiro de 2007, no período que antecedeu a retomada das aulas do ano letivo de 2006¹³¹, a Direção convocou uma reunião com os coordenadores de disciplina para encaminhamento do seguinte documento: “Proposta de reforma curricular e alteração do sistema de avaliação, RE [recuperação de estudos] e trimestralidade”¹³². A parte introdutória do documento traz um breve histórico das discussões sobre a reforma curricular:

Desde 2005 que realizamos discussões que orientam nossas ações tendo em vista uma Reforma Curricular no Colégio de Aplicação. A necessidade desta reforma nasce com a constatação da rigidez como a escola está estruturada, a partir do PPP [Projeto Político Pedagógico]. Além do mais se faz necessário introduzir aquilo que os PCNs preconizam como Parte diversificada. Os questionários aplicados com docentes e alunos apresentaram sentimentos comuns. Abaixo alguns dados colhidos junto ao corpo docente.

Semelhante ao que ocorre no documento encaminhado no início de 2006, na introdução, a Direção historia brevemente as discussões anteriores envolvendo a Reforma Curricular. Essa retomada de enunciados anteriores enfatiza o caráter de continuidade e implica os professores na medida em que os coloca como coautores de um processo em andamento, chamando-os a assumirem a responsabilidade pelo seu prosseguimento.

A voz de autoridade dos PCN, reenunciada no documento, é ouvida na indicação do trabalho com uma Parte diversificada, seguida da evocação das vozes dos docentes e alunos,

¹³¹ As atividades do ano letivo de 2006 foram até final de março; assim, as aulas referentes ao 3º trimestre do referido ano reiniciaram em 22 de fevereiro e foram encerradas em 22 de março. O ano letivo de 2007 começou em 02 de abril.

¹³² Na parte destinada à composição dos níveis escolares, a Lei de Diretrizes e Bases determina, quando se refere à finalidade da educação básica, no Art. 22, que este nível de ensino deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1998c, p. 23).

materializadas nos questionários aplicados pela Direção. Essas vozes são agenciadas pela Direção da escola como discursos que legitimam as discussões propostas, buscando a adesão dos professores aos encaminhamentos. Não obstante, vale ressaltar que, ao serem reenunciadas, essas vozes são reacentuadas, isto é, são revestidas de algo novo, tornam-se bivocais (BAKHTIN, 1997, p. 195).

Na sequência do documento, os questionários foram retomados por meio da apresentação de cinco quadros com a síntese das respostas de professores e alunos às questões sobre aspectos da recuperação de estudos e sobre o *Posicionamento quanto a uma Reforma Curricular que contemple um Núcleo Comum e uma Parte Diversificada*.

Este encaminhamento contemplou o segundo dos três temas apontados pela Direção para serem discutidos no período da reestruturação curricular institucional, acompanhado pela pesquisadora.

A proposta foi discutida pelos professores nas reuniões de disciplina de 12 e 15/02/07 (reunião extraordinária), nas quais foram trazidos muitos aspectos do cotidiano da sala de aula e da experiência dos professores com as aulas e as provas trimestrais de recuperação de estudos. A partir dos dados da síntese dos questionários e da sua vivência, os professores problematizaram o pouco aproveitamento das aulas de recuperação pelos alunos, uma vez que a maioria só comparece na véspera da prova de recuperação. Depois de muito debater o assunto, o posicionamento da disciplina, defendendo uma recuperação de estudos que não gerasse nota, foi encaminhado, em 22/02/07, em correspondência assinada pela coordenadora da disciplina. Como o posicionamento dos professores de LP diferiu do posicionamento dos professores das demais disciplinas, o diretor solicitou esclarecimentos e compareceu pessoalmente à reunião de disciplina de 05/03/07 para explicar que o encaminhamento dos professores esbarrava numa questão legal. Portanto, apesar dos problemas levantados pelos professores no processo de recuperação trimestral de estudos, aquela não era uma alternativa viável para a mudança.

O encerramento das discussões desse tema ocorreu na instância da reunião geral. Nos dias 12, 13, 19 e 26 de março de 2006, foram realizadas reuniões com todos os professores da escola para apresentação das propostas sintetizadas a partir do posicionamento das disciplinas.

Apesar das necessidades de mudança, apontadas no levantamento feito pela Direção, a partir das respostas de professores e alunos em um questionário, e, ainda, dos problemas apontados pelos professores nas reuniões de disciplina sobre o sistema de avaliação e de recuperação de estudos no Colégio de Aplicação, a opção da maioria dos professores, na reunião geral, foi pela manutenção do modelo de avaliação em vigor na época.

Dando continuidade ao processo de reestruturação curricular, no final de junho de 2007 a Direção encaminhou um documento, prevendo a realização, no segundo semestre de 2007, de encontros pedagógicos, cujo foco foi a “Nova Proposta de Organização do ensino fundamental de 9 Anos”. Para esta etapa de discussão, o encaminhamento das instâncias foi diferente: a primeira instância apontada foi a das reuniões de disciplina, na qual deveriam ser lidos dois textos sobre currículo, contemplando o terceiro tema¹³³ proposto pela Direção.

A discussão dos textos sobre concepção de currículo esbarrou na dinâmica da organização dos tempos na escola e teve que ser adiada várias vezes. Como, na carta enviada aos coordenadores de disciplina, havia a indicação de uma data para expor as discussões realizadas sobre os textos, os professores procuraram encontrar tempo para viabilizar a tarefa proposta. A primeira data marcada foi a da semana seguinte ao recebimento dos textos, 09/07/07. Entretanto, como a coordenadora do projeto de pesquisa da disciplina estava com problemas de saúde, a reunião foi suspensa e transferida para o dia 16/07; mas foi novamente cancelada, tendo em vista que os professores haviam trabalhado no sábado o dia inteiro na Festa Junina da escola. Em 18/07, apenas os efetivos se reuniram em uma reunião extraordinária para preparação das ementas, que foram solicitadas pelo Setor de Supervisão Escolar. Desse modo, a discussão do texto “Currículo e Avaliação” ocorreu somente em 13/08. A continuidade da discussão foi marcada para o dia 20/08, mas teve que ser suspensa porque os professores efetivos da disciplina precisaram compor uma banca e realizar às pressas seleção para professor substituto, devido ao pedido de demissão da professora Roberta.

No documento encaminhado pela Direção, no final do primeiro semestre de 2007, as reuniões de área¹³⁴ faziam parte do conjunto de encaminhamentos para discussão do tema “Nova Proposta de Organização do ensino fundamental de 9 anos”, por isso, na sequência, sintetizamos¹³⁵ os encontros realizados nessa instância discursiva.

A primeira reunião de área foi realizada em 03/09/07, com a presença de 16 professores das disciplinas da área. O diretor compareceu pessoalmente na abertura dos

¹³³ Como a concepção de currículo permeia todo o processo de reestruturação curricular, a discussão dos textos será analisada em uma seção à parte, no capítulo 6.

¹³⁴ No Colégio de Aplicação, desde o início das discussões do Projeto Político-Pedagógico, a direção aderiu à organização proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 1999), que inclui a disciplina de LP na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Arte, Educação Física e Línguas Estrangeiras.

¹³⁵ Como na instância da reunião de área havia professores de outras disciplinas que não eram os sujeitos da pesquisa, o registro das reuniões não foi feito via gravação em áudio. Assim, o resumo e a análise das discussões realizadas nesta instância foram feitos a partir das anotações da pesquisadora e de uma professora de LP (Claudia) que disponibilizou suas anotações.

trabalhos e esclareceu que o objetivo institucional era que a área se organizasse, independentemente da Direção e com certa periodicidade, no horário comum de reuniões das quatro disciplinas (segunda-feira, às 10h), visando a atingir o que propõem os PCN. Nessa reunião, as discussões giraram mais em torno da identidade da área, desencadeadas pelo questionamento: *Que palavra-chave contempla a nossa área?* Foram arroladas as seguintes palavras-chave: linguagem; comunicação; expressão corporal; criação.

Como a organização da área foi dada pelos PCN-Ensino Médio, outro ponto levantado para a discussão da identidade da área foi a concordância ou não com as diretrizes apontadas nos PCN. As falas dos professores de Arte e Educação Física mostraram divergências quanto à identificação das disciplinas com a linha apontada nos documentos oficiais. No caso de Arte, houve um movimento de adesão (RODRIGUES, 2001) dos professores ao discurso oficial, uma vez que consideraram que os PCN contribuíram muito para a identidade da disciplina. Já na Educação Física houve um distanciamento, pois os professores não se sentiram contemplados pela orientação do documento. Eles manifestaram, naquele momento, afinidades com a área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Outro aspecto que apareceu na discussão da área foi o fato de a disciplina de Língua Estrangeira não ser ministrada nas Séries Iniciais. Uma professora lançou o questionamento: *O que somos em termos de ocupação da escola?*, pois para funcionar como área, ela considerava importante entender o funcionamento das disciplinas. Falou-se na necessidade de ter um projeto de escola, para que quem chegasse se incluísse: *Quem nós queremos formar?*. O argumento apresentado foi de que dez anos antes o grupo era outro, então, teria que ter na escola um projeto de longo prazo.

No encerramento da reunião, Claudia, professora de LP, questionou: *Vamos voltar a discutir da estaca zero?* Ela citou a leitura dos textos sobre currículo, encaminhados para as disciplinas pela Direção, e sugeriu como encaminhamento: *repensar nossas disciplinas descontextualizando [desconstruindo]. Todo mundo tá pensando em cima do dado, mas se tivermos que discutir pensando em propor coisas novas? A questão é desfazer ou nos desapegarmos para ver coisas novas. Nesse novo mundo, como fazer fazer? Como fazer para desconstruir o que já é cristalizado? Temos o que é permanente. Na EF [Educação Física], será que o esporte é o básico? Vamos ter que abrir mão de coisas cristalizadas nas disciplinas para propor coisas novas.*

A partir dessas discussões, foram tirados alguns encaminhamentos:

1. *Que todas as disciplinas apresentassem suas ementas, suas grades curriculares com número de aulas, número de professores, alunos por turma;*
2. *Que se resgatasse as conclusões do PPP; apesar de os professores terem mudado, de a escola ter mudado, foi considerado importante trazer o documento para ver o que está lá;*
3. *Que se solicitasse um horário conjunto para que os professores de Séries Iniciais estivessem presentes nas próximas reuniões, bem como a direção e a equipe pedagógica.*

Na segunda reunião de área, realizada no dia 17/09/07, foi feito um resumo da reunião anterior e apontados alguns questionamentos que poderiam orientar as discussões na área.

- a. *Construção da identidade da área.*
- b. *Pergunta feita pela professora de LP no final da 1ª reunião de área: Como podemos desconstruir o que somos para colocar no lugar algo mais – as questões atuais?*
- c. *Qual o objeto de estudo das disciplinas que compõem essa área?*
- d. *Qual a postura das disciplinas frente aos PCN?*
- e. *O que pretende cada série e cada nível em cada uma das disciplinas?*
- f. *LDB [Lei de Diretrizes e Bases] – Área diversificada? Área Optativa?*
- g. *Socializar as modalidades de ingresso nas diversas áreas e disciplinas.*
- h. *Socializar carga horária atual por nível de ensino e por série de todos os docentes da área.*
- i. *1ª série – ensino fundamental de Nove anos – o que cada área pode fazer por essa 1ª série?*
- j. *Convidar Séries Iniciais e Serviço de Orientação Educacional/Supervisão Escolar/Direção para participar das reuniões de área.*
- k. *Projeto Político Pedagógico. [Uma professora de Inglês lembrou que havia sugerido retomar o documento elaborado em momento anterior].*

Um dos presentes fez referência a uma lista de pontos, encaminhada pela Direção naquela semana, para pensar a reestruturação curricular nas reuniões de área. Como esta já era a 2ª reunião de área e o grupo já havia tirado encaminhamentos, a lista não foi tomada como referência para a pauta. A coordenadora da disciplina de Língua Estrangeira apresentou a grade com número de aulas de cada língua (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês) em cada série, carga horária dos professores e seguiu-se uma discussão sobre a não presença desta disciplina nas Séries Iniciais. Foi sugerido que, na reunião seguinte, os professores de Arte apresentassem a organização e as ementas de sua disciplina.

A função de coordenação foi assumida por um dos professores presentes na primeira reunião de área e, a partir dessa posição, este professor organizou os questionamentos que poderiam orientar as discussões na área. Como a posição de coordenador é praticamente de simetria em relação aos demais colegas, não dá poderes para muito além da organização da pauta. Assim, nesta reunião, apesar da valoração dada aos primeiros tópicos, o tema da reunião girou em torno do 10º item do resumo trazido como possibilidade de pauta, qual seja, a importância da participação dos professores de Séries Iniciais nas reuniões de área.

O que observamos nesta reunião é que a valoração dada para os encaminhamentos feitos na reunião anterior sobrepôs-se ao novo encaminhamento da Direção, com tópicos para

serem discutidos na reunião de área. O grupo se manifestou pela manutenção do que foi acordado coletivamente, abrindo espaço, não obstante, para os professores de Séries Iniciais problematizarem a sua identidade com aquele grupo, uma vez que a presença deles foi solicitada somente a partir da segunda reunião.

Alguns fatores, como a rotatividade de professores e o tempo transcorrido, fizeram surgir a necessidade de rever as discussões do Projeto Político-Pedagógico que, num passado recente (ao longo dos últimos 10 anos), problematizaram os fundamentos de cada disciplina, concepção de homem, de aluno, de escola. As reflexões daquele momento, embora datadas, foram consideradas relevantes para a discussão atual.

Foram realizados três encontros na instância da reunião de área, cujo horário é o mesmo das reuniões das quatro disciplinas envolvidas, durante o segundo semestre de 2007: 03/09; 17/09; 01/10¹³⁶. Não houve viabilidade de horário dos professores das quatro disciplinas para realizar a quarta reunião de área, prevista para o mês de outubro, adiada para novembro e depois para dezembro de 2007, sem que houvesse consenso para fechar uma data, devido, entre outros motivos, à participação de professores em eventos nos quais representariam a escola.

A partir dos dados dessas reuniões de área, foi possível perceber que a definição da identidade¹³⁷ da área levou os professores a questionarem a identidade das disciplinas que compõem a área e evidenciou também que a escola no seu conjunto estava procurando uma identidade. Considerando que a composição da área foi definida *a priori*, pela Direção, apoiada na indicação do documento oficial, o grupo partiu para uma tentativa de se identificar, buscando palavras-chave. Entretanto, as palavras trazem em si as marcas dos sentidos produzidos nos lugares por onde circularam, evocam os contextos nos quais elas viveram suas vidas socialmente tensas (BAKHTIN, 1988, p. 100). Na identidade apontada pelos professores está marcada a singularidade, sendo possível arriscar a “certidão de nascimento” – a autoria – de cada palavra: *linguagem* (Língua Portuguesa); *comunicação* (Língua Estrangeira); *expressão corporal* (Educação Física); *criação* (Arte).

É interessante notar como a visualização do lugar ocupado na escola pelas disciplinas foi apontado como importante para construir a identidade da área e, nesse sentido, além dos

¹³⁶ A pesquisadora não participou da terceira reunião de área, portanto não dispõe de registros. Pela pauta, o tópico abordado foi a apresentação da disciplina de Educação Física.

¹³⁷ As discussões da reestruturação curricular na instância da reunião de área tiveram continuidade nos anos de 2008 e 2009, com pautas que seguiram os encaminhamentos feitos pela Direção e/ou outras instâncias, como a da reunião geral. Dentre os temas encaminhados para discussão, podemos citar como exemplo: concepções de currículo, infância, letramento, iniciação científica, interdisciplinaridade, formação do leitor, avaliação entre outros.

conteúdos surgiu também a necessidade de visualizar a organização das disciplinas (segmentos nos quais atuam, número de aulas, de professores).

O que constatamos a partir de tal visualização é que as disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira conseguiram romper com a homogeneização do trabalho didático nas turmas por meio de projetos, que se transformaram em regulamentação interna ou foram incorporados no regimento interno do Colégio, subdividindo as turmas em dois ou mais grupos por linguagem, modalidade ou língua/nível, conforme explicado abaixo¹³⁸:

A disciplina de Arte é ministrada no ensino fundamental, nas seguintes linguagens: Música (2ª e 5ª séries), Teatro (4ª e 7ª séries) e Artes Visuais (3ª e 6ª séries), com as turmas divididas em dois grupos, sob a orientação de dois professores. Na 8ª série do EF e na 1ª série do EM, são oferecidas oficinas das três linguagens, em turno contrário ao das demais aulas, podendo os alunos escolherem a linguagem/oficina, observando o regulamento próprio aprovado pelo colegiado do Colégio de Aplicação.

As aulas de Educação Física nas Séries Finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) são estruturadas em dois encontros semanais de 65 minutos, o que não coincide com a divisão do tempo nas demais disciplinas: períodos de aula de 40, 45 ou 50 minutos. As turmas são formadas por séries, mas em grupos diferenciados por gênero, o que não coincide com a organização das turmas da mesma série nas demais disciplinas. No ensino médio, as aulas também são estruturadas em dois encontros semanais de 65 minutos e as turmas são formadas por série, em grupos diferenciados, de acordo com a modalidade escolhida pelo aluno (futebol, basquetebol, voleibol, handebol, natação ou ginástica), observando o regulamento próprio aprovado pelo colegiado do Colégio de Aplicação.

A disciplina de Língua Estrangeira oferece quatro idiomas: Alemão, Espanhol, Francês e Inglês, cujo estudo é iniciado simultaneamente na 5ª série, com uma aula de cada. Na 6ª série do ensino fundamental, o aluno faz a opção por uma das línguas que cursará como disciplina obrigatória¹³⁹ até a 3ª série do ensino médio, observando o regulamento próprio aprovado pelo colegiado do Colégio de Aplicação.

Essa organização didática diferenciada nas disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira faz surgir o questionamento: e a LP, por que é a única disciplina dessa área que continua organizada da mesma forma, após um século de sua constituição como disciplina escolar? Seria resultado de uma diferente valoração para as disciplinas na

¹³⁸ Fonte: **Regimento Escolar e Organização Didática** (2007).

¹³⁹ Vale ressaltar que, em 2008 e 2009, foram feitas novas alterações na regulamentação, permitindo a troca de opção na 7ª série e excluindo o critério do nivelamento para formação das turmas (adotado até 2008).

(re)constituição das mesmas na história desta escola? Ou seria uma questão da posição autoral assumida pelos professores e respaldada institucionalmente em momentos de uma conjuntura mais favorável¹⁴⁰ do que a atual para reconfiguração de turmas?

Nesta seção, historiamos a constituição do processo de reestruturação curricular desencadeado institucionalmente, no que se refere às instâncias discursivas de encontro, temas e interlocutores. Na sequência, apresentamos as discussões desencadeadas na instância proposicional da própria disciplina de LP, seja via projeto de pesquisa seja para atender às demandas internas de discussão da própria disciplina.

5.1.2 Projeto de pesquisa/disciplina de Língua Portuguesa

Conforme exposto na seção 3.4.2, a reunião de disciplina é uma instância de discussão de questões pedagógicas e administrativas, legitimada pela escola, para a qual há um horário específico na grade de horários de todos os professores da disciplina. Tendo em vista a nossa opção por uma pesquisa de cunho etnográfico, prevendo um período de dois anos de inserção nas discussões realizadas pelos professores da disciplina de LP, a reunião de disciplina nos pareceu a instância mais adequada para a geração dos dados da presente pesquisa.

Como o foco de interesse desta pesquisa eram as discussões específicas sobre a reestruturação curricular da disciplina, a geração de dados via Projeto de Pesquisa foi a alternativa encontrada, considerando as possibilidades de organização institucional da carga de trabalho dos professores. Assim, o Projeto “Leitura e produção textual: uma proposta de revisão curricular de LP de 5ª a 8ª séries” foi elaborado em conjunto por três professoras efetivas¹⁴¹ da escola e pela pesquisadora, considerando que havia um interesse coletivo da disciplina no tema da pesquisa desenvolvida nesta tese.

¹⁴⁰ Na década de 1990, a contratação de professores efetivos na rede federal passou a ser regulada a partir de critérios de avaliação das instituições que tomaram como parâmetros, dentre outros, o número de alunos por professor e a expansão de vagas na rede de ensino. Isso dificultou a implementação de novas propostas de organização didática que implicassem a redução de alunos por turma ou a contratação de mais professores para o quadro. Além disso, a divisão das turmas em grupos menores exigiria disponibilidade de espaço físico na escola.

¹⁴¹ Como já dito, só os professores efetivos têm carga horária que pode ser destinada à realização de projetos de pesquisa e/ou extensão; assim, não se exige que os professores substitutos apresentem projetos, quando do preenchimento do Plano Individual de Trabalho. Isso não impede que eles sejam convidados a participar de projetos e aceitem contribuir nas discussões, como ocorreu no referido projeto de pesquisa. Não obstante, a elaboração de projetos, coordenação e apresentação dos relatórios periódicos fica a cargo dos professores efetivos.

As etapas previstas no projeto indicavam a leitura de textos teóricos e a análise dos PCN de LP (3º e 4º ciclos do ensino fundamental), relacionando-as com a análise dos objetivos e conteúdos indicados nos planos de ensino da disciplina de LP no Colégio de Aplicação. O projeto previa ainda a construção de um banco de dados composto por material didático já produzido pelos professores e, por fim, a elaboração de uma nova proposta de currículo para a disciplina.

Em março de 2006, a pesquisadora e a coordenadora do projeto expuseram para o grupo de professores (já constituído por três professores efetivos e quatro professores substitutos) os objetivos e as etapas previstas na metodologia do projeto. Não obstante, a produção dos dados por meio do registro e gravação das reuniões só teve início em maio com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁴² pelos professores participantes da pesquisa, após a aprovação do projeto de doutorado pelo Comitê de Ética da UFSC¹⁴³. Neste momento, a escola já havia desencadeado a discussão da reestruturação curricular em toda a instituição, como se viu na seção anterior.

Vale destacar, entretanto, que, durante o mês de abril/2006, obedecendo a um movimento interno da disciplina¹⁴⁴, os professores de LP da escola já estavam procedendo à análise e às alterações/ajustes nos planos de ensino de 2005, que orientariam as atividades didático-pedagógicas da disciplina, em 2006. Os professores autorizaram a utilização desse material para composição dos dados da presente pesquisa. O mesmo ocorreu com as discussões realizadas em agosto de 2006, sobre o andamento dos trabalhos em sala de aula e com as reuniões realizadas em dezembro de 2007, quando os professores reavaliaram os planejamentos a partir do trabalho que cada um desenvolveu nas suas turmas.

Tendo o grupo autorizado a utilização das discussões sobre as redefinições dos planos de ensino, realizadas no início de 2006, como dados de pesquisa, essa atividade passou a ser considerada pela pesquisadora como parte dos dados a serem analisados na tese. Entretanto, somente a partir de maio de 2006, já com o projeto de pesquisa de doutorado aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC, as reuniões passaram a ser gravadas. Muitas vezes, houve uma sobreposição/fusão de finalidades e a discussão atendeu demandas diversas

¹⁴² Elaborado pela pesquisadora com as especificações gerais da pesquisa e assinado pelos sujeitos participantes da pesquisa, conforme determinação do item IV da Resolução 196/96-CNS, de 10/out/1996.

¹⁴³ O Parecer Consubstanciado – Projeto N° 05/06, seguindo as determinações da Resolução CNS 196/96, foi aprovado na reunião do Comitê de Ética da UFSC, realizada no dia 24 de abril de 2006.

¹⁴⁴ Em função da greve dos professores das instituições federais de ensino ocorrida em 2005, o ano letivo do calendário do Colégio de Aplicação não estava coincidindo com o ano civil. O mês de abril caracterizou o interstício entre o ano letivo de 2005 e o de 2006, período em que rotineiramente faz-se uma análise do que foi trabalhado no ano anterior e do que será colocado como proposta de trabalho para o ano seguinte, por meio de uma reestruturação dos planos de ensino da disciplina em todas as séries.

(Direção, movimento interno da disciplina e projeto de pesquisa). Assim, os professores estavam respondendo a vários interlocutores ao mesmo tempo: aos próprios colegas, à coordenadora da disciplina, à pesquisadora, à Direção, aos alunos, aos pais, enfim, à comunidade escolar como um todo.

As discussões do projeto desenvolveram-se predominantemente na instância discursiva da reunião de disciplina. No período de geração dos dados (2006 e 2007), foram realizadas aproximadamente 50 reuniões de disciplina¹⁴⁵. Destas, 25 contemplaram, mesmo que não exclusivamente, questões/atividades relacionadas ao projeto.¹⁴⁶

Assim, as reuniões de disciplina que contemplaram discussões relacionadas à reestruturação curricular via projeto/disciplina foram as seguintes:

2006 – 10/04; 12/04; 17/04; 24/04; 26/04; 08/05; 22/05; 05/06; 21/08; 04/09; 11/09; 18/09; 05/12; totalizando 13 reuniões;

2007 – 09/03; 13/03; 19/03; 21/03; 09/04; 07/05; 02/07; 31/10; 05/11; 19/11; 03/12; 11/12; totalizando 12 reuniões.

As discussões via projeto/disciplina, que ocorreram na instância da reunião de disciplina, foram agrupadas em dois grandes blocos. Assim, a seguir serão apresentados os aspectos organizativos das reuniões destinadas ao planejamento, desenvolvimento e revisão (redefinição) dos planos de ensino, no primeiro bloco; e das destinadas à leitura dos PCN e outros, no segundo bloco.

a) Reuniões para planejamento ou revisão dos planos de ensino

Por mais que a nossa opção para a geração dos dados desta tese tenha sido o desenvolvimento de um projeto de pesquisa com os professores da escola, houve situações em que o movimento interno da disciplina se sobrepôs ao que estava previsto no projeto de pesquisa do grupo, dadas as especificidades do trabalho realizado na disciplina de LP no Colégio de Aplicação. Como tais discussões abarcavam o tema desta pesquisa e foram realizadas na instância da reunião de disciplina, agrupamos tais discussões com as do projeto no que denominamos de instância proposicional da disciplina de LP.

¹⁴⁵ Apesar de não terem sido gravadas as falas dos professores nas reuniões de disciplina realizadas nos meses de fevereiro a abril de 2006, as reuniões foram consideradas na pesquisa documental, uma vez que a pesquisadora participou dos encontros e teve acesso aos documentos produzidos no período.

¹⁴⁶ As demais envolveram discussões de assuntos diversos administrativos e pedagógicos e algumas destinaram-se especificamente às discussões da reestruturação curricular proposta pela direção, já discutidas na seção 5.1.1.

Dessa forma, foram incluídas neste bloco as reuniões de disciplina que envolveram discussões sobre o currículo da disciplina de LP¹⁴⁷, realizadas no primeiro semestre de 2006 (1ª etapa), no início do segundo semestre de 2006 (2ª etapa) e no final do segundo semestre de 2007 (3ª etapa), conforme será explicitado a seguir.

Nas reuniões de disciplina, ocorridas nos meses de abril, maio e junho de 2006, os professores realizaram um trabalho de revisão dos objetivos presentes nos planos de ensino e de sugestão de alterações na relação de conteúdos de LP de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e de 1ª a 3ª série do ensino médio.

No projeto de pesquisa da disciplina, a análise dos planos de ensino estava prevista para a terceira etapa da metodologia, no entanto, devido ao encerramento do ano letivo de 2005 estar ocorrendo naquele momento e ao ingresso de quatro novos professores substitutos no grupo, os professores sentiram a necessidade de discutir os planos de todas as séries. Assim, na reunião de disciplina do dia 10/04/06¹⁴⁸, constava na pauta:

– *Análise dos planos de ensino:*

- *Trabalho em GTs: analisar e exibir conteúdos distribuídos nos eixos:*

- *Produção e Expressão Oral*
- *Produção e Expressão Escrita*
- *Análise Lingüística*
- *Leitura*

Os professores, organizados em duplas ou trios, analisaram os planos de ensino de 5ª/6ª séries e de 7ª/8ª séries em dois blocos, conforme a seguinte orientação:

- | | |
|-------------------|---|
| <i>1º Momento</i> | – <i>Analisar conteúdos já existentes nos Planos. Quais os necessários?</i> |
| | – <i>Relacionar os conteúdos.</i> |
| <i>2º Momento</i> | – <i>exposição</i> |
| | – <i>analisar repetições</i> |
| | – <i>analisar progressão, seqüenciação dos conteúdos.</i> |

Na reunião de 12/04/06, deu-se a continuação da pauta de 10/04/06: *Análise e reorganização dos conteúdos, visando o planejamento de 2006*. Inicialmente foram questionados os objetivos gerais e específicos para cada série e foi definido que a revisão do

¹⁴⁷ Considerando que o currículo da disciplina de LP é um tema que é discutido em vários momentos e por demanda tanto do movimento interno da disciplina/projeto de pesquisa quanto da reestruturação curricular institucional, toda a seção 6.2 é dedicada a análise das interações realizadas nessas três etapas de discussão. Dessa forma, na presente seção serão apenas apontadas as etapas de discussão deste tema, situando-o no contexto das demais discussões.

¹⁴⁸ Nesta mesma reunião, a coordenadora da disciplina de LP deu um retorno da reunião da direção com os coordenadores de disciplina, realizada em 04/04/06, na qual foram apresentadas as ideias gerais do **1º Encontro de discussão sobre Currículo** (Instância discursiva apresentada na seção 5.1.1).

objetivo geral seria realizada pelo grupo e a revisão dos objetivos específicos ficaria a cargo do professor de cada série.

A dinâmica definida para a leitura dos conteúdos indicados nos grupos de trabalho seguiu o critério dos eixos, começando pela leitura dos conteúdos de *produção e expressão oral* (de todas as séries), *leitura, produção escrita e análise linguística*. Os professores responsáveis pela análise de cada ciclo¹⁴⁹ (5ª/6ª e 7ª/8ª séries) apresentaram em painéis suas sugestões de manutenção e alteração de conteúdos, que foram sendo discutidas e aprovadas ou refeitas. Como cada professor ficou responsável por fazer as alterações sugeridas após a apresentação, na reunião de disciplina de 08/05/06 foi feita uma discussão sobre os objetivos gerais da disciplina em cada série. Em 22/05/06, a discussão dos planos de ensino foi retomada a fim de se realizarem ajustes no que cada professor sistematizou das sugestões de alteração em cada série. O grupo queria verificar a gradação dos conteúdos de *produção e expressão oral e escrita*¹⁵⁰ e a clareza, tendo em vista que os planos poderiam ter como interlocutores futuros professores substitutos que não participaram de tais discussões. Os ajustes no Planejamento para 2006, no que se refere aos eixos da *análise linguística* e da *leitura*, foram finalizados na reunião de disciplina de 05/06/06.

A partir desse trabalho, foram feitas alterações nos planos de ensino, que foram adotados como referência para o desenvolvimento das atividades no ano letivo de 2006.

Como parte de um movimento interno, nas reuniões de disciplina de maio e junho de 2006 os professores começaram a se manifestar sobre a necessidade de discutir o andamento das atividades docentes. Entretanto, em função da realização do 2º Fórum Pedagógico em junho e do recesso em julho, a continuidade das discussões sobre o andamento/fechamento do 1º trimestre e planejamento do 2º trimestre só se efetivou em agosto. Na reunião de disciplina de 21/08/06, a pauta proposta pela coordenadora da disciplina foi:

- *Informes: Retorno Colegiado: Profª Ana Beatriz.*
 - *Parecer profª [do CED], a respeito do recurso [da APP] contra o Calendário;*
 - *Verba para Colégio de Aplicação, resultado ações Condicap¹⁵¹;*
- *Reunião Pais – dia 23/08 às 18h. Entrega de boletins.*
- *Aula 5ª a 8ª séries 26/08 [sábado], horário de 5ª feira.*
- *Novo calendário de aulas/atividades aos sábados.*
- *Estagiário XX, contrato renovado até 28/02/2007.*
- *Revista Sobre Tudo, em 3ª revisão. Entrega e correção final.*

¹⁴⁹ A discussão sobre os conteúdos de ensino médio foi realizada na reunião de disciplina de 17/04/06; entretanto, como este segmento não é foco de nossa análise, não nos deteremos no que foi discutido e encaminhado nessa reunião.

¹⁵⁰ Nesse momento, os professores ainda não haviam alterado a denominação para *linguagem oral e linguagem escrita*.

¹⁵¹ Conselho de Diretores dos Colégios de Aplicação.

- *Fechamento 1º trimestre – conteúdos, atividades. Leitura, prod. Textual e uso do livro-texto.*
- *Planejamento/encaminhamento 2º trimestre nos eixos de leitura e produção textual.*

Essas discussões paralelas ao desenvolvimento das atividades em sala de aula configuraram uma segunda etapa de reflexões específicas sobre o currículo da disciplina de LP. Como este tema está diretamente relacionado com o tema da pesquisa, a pesquisadora conversou com o grupo sobre a pertinência de incluir estas discussões nas reflexões do projeto e, portanto, nos dados de pesquisa que estavam sendo gerados nas reuniões de disciplina do grupo de professores de LP.

Em dezembro de 2007, tendo em vista o final do ano civil e dos contratos dos substitutos que estavam há dois anos trabalhando na disciplina, o grupo realizou duas reuniões, cuja pauta foi a discussão dos programas de 5ª a 8ª série. Essa terceira etapa de discussões sobre o currículo de LP deu-se no encerramento das atividades docentes dos professores substitutos Carla e Carlos no Colégio de Aplicação, bem como das atividades do projeto de pesquisa da disciplina. Nestas reuniões, estiveram presentes os professores efetivos e substitutos que participaram das discussões da reestruturação curricular ao longo de 2006 e 2007. Também foram convidados a participar os professores substitutos que provavelmente assumiriam as turmas dos dois professores cujos contratos estavam terminando em dezembro/2007. O objetivo era que os professores que estiveram em sala de aula ao longo desses dois anos apresentassem a sua avaliação dos programas, inclusive sugerindo alterações a partir de sua experiência ao trabalhar com os conteúdos presentes nos planos de ensino. Esta avaliação atenderia às seguintes demandas da disciplina naquele momento: a) daria subsídios para a elaboração do relatório final do projeto de pesquisa da disciplina; b) também serviria para situar os novos professores com relação aos programas e possibilidades de trabalho nas séries que assumiriam. Some-se a isso o fato de que o término do ano civil (e dos contratos dos substitutos) não coincidiu com o término do ano letivo; assim, os novos substitutos assumiriam as turmas na metade do 3º trimestre e teriam que fechar as atividades do ano letivo de 2007 em março de 2008.

Na seção 6.2, serão apresentadas as discussões sobre elaboração didática, realizadas em três momentos diferentes, as quais podem ser associadas às etapas de planejamento, execução e avaliação do currículo da disciplina de LP, no segmento de 5ª a 8ª série, discursivizadas pelos professores nas reuniões de disciplina.

Como a elaboração didática é um tema que diz respeito à constituição do professor naquilo que lhe é mais essencial, que é o acontecimento da aula, os professores não esperam este tema ser pautado pela Direção ou projeto, pois faz parte do seu fazer docente pensar

sobre o objeto de ensino da disciplina, estratégias de trabalho e avaliação do que foi trabalhado. Esse tema já traz uma valoração em si mesmo, por isso não é necessário que outros interlocutores provoquem a discussão para que os professores pautem a elaboração didática nas reuniões de disciplina. Isso faz parte do seu ser professor na escola, é a parte do currículo sobre a qual o professor tem autoridade e autonomia para tomar as decisões.

A seguir, apresentamos uma síntese da organização dos encontros destinados à leitura e discussão dos PCN de LP, problematizando o espaço-tempo destinado a este tema e a valoração dada a ele pelos professores da disciplina. Também serão listadas as reuniões que envolveram outros tópicos do projeto ou assuntos diversos para os quais os professores de LP destinaram tempo de suas discussões.

b) Reuniões para leitura e discussão dos PCN de LP e outros

A leitura e discussão dos PCN constava na segunda etapa da metodologia do projeto de pesquisa, elaborado pela pesquisadora juntamente com os professores de LP. Entretanto, o cronograma do projeto previa o início das atividades para o início do ano letivo de 2006, o que ocorreu somente em maio, quando os professores já estavam realizando o planejamento interno da disciplina e a Direção já havia desencadeado o processo de reestruturação curricular institucional.

Assim, no primeiro semestre de 2006, os professores priorizaram as discussões sobre os planos de ensino de LP, atendendo a uma necessidade interna de planejamento da disciplina (como exposto acima), a um dos itens previstos na metodologia do projeto de pesquisa da disciplina e, ao mesmo tempo, respondendo a um tema proposto pela Direção, nas discussões da reestruturação curricular desencadeada pela instituição (como explicitado acima).

As reuniões de fevereiro a agosto tiveram como pauta assuntos relacionados aos temas propostos no processo de reestruturação curricular desencadeado institucionalmente e à análise e revisão dos planos de ensino de 2005 para 2006, bem como à discussão sobre o desenvolvimento do planejamento no 1º trimestre; além de assuntos administrativos diversos. Portanto, somente em 28 de agosto a análise/discussão do projeto entrou como ponto de pauta específico da reunião de disciplina. Entretanto, a presença de membros da Direção para esclarecimentos sobre o Fórum Pedagógico (discutida na seção 5.2) provocou um

deslocamento da discussão sobre o projeto para a segunda metade da reunião. A coordenadora do projeto leu as etapas da metodologia e questionou a pesquisadora sobre como dar continuidade às atividades do projeto, como se pode ver no recorte abaixo.

RD 28/08/06

Ana Beatriz – Nara, então pra semana que vem, nós vamos pensar o nosso trabalho agora como? Qual vai ser nosso primeiro passo? Nós já vimos objetivos e conteúdos nos nossos planos e já demos uma certa visibilidade a conteúdo de leitura nos planos. Então, agora a gente precisa ainda ver a parte da metodologia e avaliação nos nossos planos, mas eu acho que talvez fosse melhor a gente pegar, talvez, os PCN, né?

Ao mesmo tempo em que lança o questionamento sobre o andamento do projeto, Ana Beatriz já sugere a leitura dos PCN. Como não houvesse manifestação contrária ou outro encaminhamento dos professores presentes, na reunião de disciplina de 04/09/06 teve início a leitura e discussão dos PCN, partindo do tópico “Objetivos de ensino fundamental” (BRASIL, 1998, p. 7); também foi iniciada a leitura da “Apresentação da Área de LP” (BRASIL, 1998, p. 17-18).

Na reunião de disciplina de 11/09/06, a primeira parte da reunião foi destinada à discussão de assuntos diversos, iniciando por uma questão administrativa, tendo em vista que a Direção encaminhou um documento solicitando o posicionamento dos professores sobre a criação de uma Coordenadoria Pedagógica. Ao verificarem que o prazo dado para resposta era o dia 20, os professores decidiram amadurecer a reflexão sobre este ponto para responderem na reunião da semana seguinte. A leitura dos PCN foi retomada na página 18 do documento, encerrando a leitura do tópico “Apresentação da Área de LP”; na sequência, foi lido o tópico “Ensino e natureza da linguagem”. Os vinte minutos finais foram destinados à discussão de assuntos diversos. Na reunião seguinte, dia 18/09/06, a pauta foi *Resposta solicitação Direção sobre atribuições Coordenadoria Pedagógica e Acerto reunião ampliada 25/09/06*. Este último tópico referia-se ao encaminhamento das discussões que seriam realizadas no Fórum Pedagógico sobre os conteúdos de ensino (primeiro tema da reestruturação curricular institucional); dois tópicos que se sobrepuseram à leitura e à discussão dos PCN, considerando a premência dos prazos. Nas reuniões de disciplina de 16 e 23 de outubro, foram discutidas questões relativas ao aumento de 1/hora-aula de LP na 5ª e na 8ª série (assunto relacionado à ampliação da carga horária da disciplina, portanto à grade curricular) e, na reunião de disciplina de 24/10/06, a pauta foi a discussão do Plano Individual de Trabalho

para 2007. Para a reunião de disciplina de 27/11/06¹⁵², foi pautada a análise dos trabalhos realizados no projeto da reestruturação curricular da disciplina de LP, entretanto foram discutidos assuntos diversos e o tópico ficou para ser discutido em 05/12/06. Desta reunião participaram a coordenadora do projeto¹⁵³, a coordenadora da disciplina, a bolsista¹⁵⁴ e a pesquisadora. Foram analisados os aspectos do projeto contemplados e os que faltavam ser abordados e foi definida uma pauta para as reuniões de disciplina/projeto de pesquisa de fevereiro e março de 2007:

- a) 12 e 26 de fevereiro: PCN e textos sobre currículo;
- b) 05 e 12 de março: Banco de dados – trabalhos da série que foram relevantes.

As atividades docentes foram reiniciadas em 08 de fevereiro de 2007, com uma reunião de disciplina na qual foram discutidas questões administrativas – licença-saúde e redistribuição da carga horária de uma professora de LP do ensino médio. No mesmo dia, a Direção realizou uma reunião com os coordenadores de disciplina para apresentar a sua “Proposta de Reforma Curricular e Alteração do Sistema de Avaliação, Recuperação de Estudos e Trimestralidade”.

A reunião do dia 12/02/07, cuja pauta, planejada em dezembro/06, era “PCN e textos sobre currículo”, teve sua pauta alterada para contemplar a discussão da proposta da Direção. Apesar de esta reunião ter durado quase 3 horas, foi preciso realizar uma sessão extraordinária, no dia 15/02, para concluir o posicionamento da disciplina (conforme exposto na seção 5.1.1).

A reunião de disciplina do dia 26/02 foi cancelada e o grupo realizou uma nova reunião, no dia 05/03, cuja pauta foi a “Rediscussão dos posicionamentos da disciplina quanto à proposta de Reforma Curricular”, atendendo a questionamentos da Direção sobre o documento encaminhado pela disciplina.

Em 09/03/07, os professores realizaram uma reunião a fim de discutir os objetivos e a metodologia previstos no projeto, e pautaram a leitura dos PCN para as reuniões a serem realizadas no mês de março, período de interstício entre o ano letivo de 2006 e 2007. Foram realizadas reuniões nos dias 12, 13, 19 e 21 de março, destinadas à leitura e discussão dos

¹⁵² Nesta reunião de disciplina, só estavam presentes cinco professores e a pesquisadora, sendo que a professora da 5ª série teve que sair para a reunião de série, cujo horário era o mesmo da reunião de disciplina.

¹⁵³ A coordenadora do projeto liberou os professores substitutos da presença nesta reunião.

¹⁵⁴ Desde 2000, a presença de alunos do curso de Letras na disciplina tem sido constante, na condição de bolsista de estágio não-obrigatório ou bolsista de extensão; independente do programa de bolsas ao qual o graduando está vinculado, na disciplina ele precisa estar vinculado a um projeto de pesquisa e/ou extensão ou a uma atividade permanente da escola que estejam relacionados à formação do aluno da UFSC.

PCN. A estratégia utilizada foi a divisão do texto em partes, apresentadas por um professor responsável, e problematizadas pelo grupo.

No mês de abril, priorizando o planejamento das atividades didáticas para o início do ano letivo de 2007, foram realizadas somente duas reuniões de disciplina, uma em 09/04, dando continuidade à leitura e discussão dos PCN e outra, em 16/04, cuja pauta foi a “Discussão sobre o caráter de atividade permanente da Revista Sobre Tudo”. A revista fazia parte das atividades de um projeto proposto e coordenado por professores de LP, desde 2000, cujo objetivo era a divulgação de textos produzidos pelos alunos. Como o prazo de vigência do projeto havia se esgotado, a Direção apresentou proposta de continuidade da publicação, mudando seu caráter para atividade permanente da escola¹⁵⁵. A manutenção da revista foi garantida a partir de uma reestruturação, prevendo a publicação de textos de docentes, discentes, além de outros participantes da comunidade escolar em geral (estagiários, técnico-administrativos, etc.).

Em 07/05/07, por sugestão da pesquisadora¹⁵⁶, teve início a leitura e discussão do item “Avaliação”, nos PCN, cuja continuidade deveria ocorrer na próxima reunião de disciplina, realizada em 14/05/07. Entretanto, como na pauta foram acrescentados os itens “Conversa com Direção sobre Revista Sobre Tudo” e “Retorno reunião com Coordenadores da Disciplina com Direção e Pró-Reitoria de Ensino”, não foi possível contemplar o tópico relativo ao PCN, que ficou para a reunião seguinte, agendada para 28/05/07.

Como no sábado, dia 26/05, houve aula, os professores decidiram cancelar a reunião de segunda-feira, pela manhã, que fora remarcada para o dia 04 de junho. Nesta data, estavam presentes somente três professores da disciplina, mais a pesquisadora. Foram feitos comentários gerais sobre o texto do PCN, a representante da disciplina apresentou os informes da última reunião do colegiado e foram discutidos assuntos diversos, como as dificuldades na utilização do auditório, da sala de vídeo e outros.

¹⁵⁵ A atividade permanente pode ser coordenada por professor de qualquer disciplina da escola que manifeste interesse. No ano de 2007, Pedro assumiu a coordenação da **Revista Sobre Tudo**, contando com a colaboração de um bolsista e de professores de áreas distintas da escola. Para uma atividade permanente, podem ser destinadas até 10 horas divididas nos Planos Individuais de Trabalho dos professores envolvidos. São exemplos de atividades permanentes do Colégio de Aplicação: **Espaço Estético**, **Projeto Córdoba** (Projeto de Cooperação Argentina-Brasil) e **Pés na Estrada do Conhecimento** (8^{as} séries).

¹⁵⁶ Como a Direção havia pautado a discussão sobre avaliação, a pesquisadora sugeriu que fosse feita a leitura desse tópico no documento oficial, para posterior problematização.

No dia 18/06, atendendo encaminhamento da equipe pedagógica da escola, foi pautada a “Escolha do livro didático”¹⁵⁷, a partir da análise dos livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2008.

Na reunião do dia 02 de julho, estava pautada uma reavaliação das atividades do projeto, para tirar encaminhamentos para a continuidade das atividades no segundo semestre de 2007, quando o projeto deveria ser concluído. Entretanto, a discussão do projeto não foi realizada, em função da divulgação de um “Cronograma de atividades”, elaborado pela Direção, com vistas à continuidade das discussões sobre a reestruturação curricular na escola. Os professores, em conjunto com a pesquisadora, avaliaram os encaminhamentos e decidiram priorizar a leitura dos textos sugeridos pela Direção e a participação nas reuniões de área, uma vez que não fazia sentido os professores da disciplina se isentarem de tais discussões, para realizar um processo de reestruturação curricular paralelo e independente do institucional. Seguindo o cronograma institucional, os professores discutiram os textos sobre currículo e avaliação, encaminhados pela Direção, nas reuniões de agosto de 2007, e, em setembro e outubro, participaram das reuniões de área. Nesse período, também foram realizadas as reuniões anuais para avaliação do calendário e preenchimento dos Planos de Individuais de Trabalho dos professores de cada disciplina do Colégio de Aplicação, para o ano letivo seguinte, no caso, 2008. Por esse motivo a avaliação do projeto, prevista para 31/10, foi realizada em 05/11, quando foram tirados encaminhamentos para as atividades de fechamento do projeto (relatos de atividades didáticas, previstos na metodologia do projeto) e redação do relatório final.

Diferente do tema anterior sobre o qual o professor manifesta uma valoração e uma motivação próprias independentemente da proposição ou valoração institucional, o tema PCN não entrou no horizonte apreciativo do professor com uma valoração positiva. É preciso considerar que tanto a pesquisadora quanto a coordenadora do projeto também não fizeram movimentos no sentido agregar valor ao documento oficial, exceto pela sua inclusão como uma das etapas da metodologia do projeto. Entretanto, foi uma decisão conjunta da pesquisadora, da coordenadora do projeto e dos professores da disciplina de LP dar prioridade às discussões da reestruturação curricular desencadeada institucionalmente.

Os PCN, como parte do **currículo prescrito** (SACRISTÁN, 2000) pelas instâncias oficiais, responsáveis pela elaboração das políticas públicas para a educação, podem até ter

¹⁵⁷ A reunião de disciplina cuja pauta foi a escolha do livro didático, seguindo o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD/2008-MEC, foi gravada e transcrita, mas não foi descrita na tese, uma vez que o tema LD não foi proposto no escopo do processo de reestruturação curricular da escola.

incorporado na sua constituição posições de professores que representavam a categoria, mas não passaram pela instância da escola, num processo que possibilitasse aos professores se sentirem incluídos na sua elaboração e, portanto, comprometidos com sua execução.

Não há por parte dos professores de LP do Colégio de Aplicação uma posição de rejeição aos PCN, pois, nas reuniões em que foi realizada a leitura e discussão do documento de LP, eles dialogaram com as vozes presentes no documento, ora se aliando, ora se distanciando das posições lá apresentadas. Mas o que se observou é que eles não realizaram uma leitura significativa, não se identificaram, não se viram no documento, no máximo teceram comentários manifestando que não trabalhavam numa perspectiva muito diferente do que estava lá, apesar de em alguns momentos questionarem certas concepções presentes no documento, como, por exemplo, a concepção de linguagem e de texto.

O que pudemos verificar é que os professores foram adiando a leitura dos PCN, manifestando uma valoração maior para os demais temas que foram surgindo, permitindo que outros temas, tanto da ordem do pedagógico quanto do institucional, se sobrepusessem. A partir dessa constatação e considerando que se tornou inviável apresentar e analisar as falas dos professores sobre todos os temas discutidos ao longo do processo acompanhado, optamos por apresentar apenas a breve problematização acima sobre o movimento dos professores em relação ao documento oficial.

5.2 INTERLOCUTORES

Nesta seção, tendo em vista que a alteridade e a dimensão axiológica são eixos fundantes e permanentes no pensamento bakhtiniano (FARACO, 2003), refletiremos a respeito das posições ocupadas pelos professores-sujeitos da pesquisa, uma vez que eles são os principais interlocutores participantes dos processos observados e que seu discurso constitui o foco de nossa análise. Como a mudança de auditório determina a mudança da orientação social do enunciado (VOLOSHINOV, 1993), discutiremos a correlação sócio-hierárquica entre os próprios professores de LP e entre eles e os demais interlocutores nas situações de interação tomadas como objeto de pesquisa.

Como sujeitos constituídos nas inúmeras interações das quais participam em sua existência, os interlocutores entram na arena discursiva dos encontros trazendo na bagagem muitos já-ditos com os quais dialogaram e a partir dos quais foram delineando seu horizonte

apreciativo. Esse horizonte configura uma posição axiológica, um lugar de onde o sujeito se enuncia e é “visto” pelos demais interlocutores. Não obstante, a posição ocupada não está definida desde sempre; dependendo da situação de interação, sempre e em cada evento, única, pode haver uma mudança ou reavaliação no ponto de vista dos interlocutores, a fim de atingir determinado projeto discursivo.

A organização da escola como espaço de ensino, já no final do século XVI, apontava a necessidade de uma hierarquia de funções e de poderes especializados (JÚLIA, 2001). Na versão final do *Ratio Studiorum* Jesuíta, constavam as atribuições de cada membro da Companhia, surgia a figura do diretor de estudos, subordinado a um superior e, assim, ia se configurando uma hierarquia de poderes a fim de garantir que as finalidades da escola fossem cumpridas. A escola hoje continua com uma organização particular que lhe garante o funcionamento, por meio de uma hierarquia que possibilita aos professores ocuparem posições diversas, ao assumirem determinadas funções, por períodos determinados, o que viabiliza também uma alternância de poder.

Os participantes diretos da pesquisa são os professores de LP. Entretanto, eles interagem com a Direção, com os professores de outras disciplinas, com professores convidados (palestrantes) e com especialistas em funções diferentes da docência. Como não será possível detalhar todas as interações e interlocutores diretos e indiretos com os quais os professores interagiram ao longo do período de geração dos dados, focalizamos, nesta seção, aqueles que participaram mais efetivamente da instância discursiva das reuniões de disciplina, problematizando as relações estabelecidas entre eles. Assim, as relações entre os interlocutores serão apresentadas em três grupos: (1) participantes diretos da pesquisa (professores de LP) entre si, (2) professores de LP e demais participantes ou participantes indiretos/Direção (gestores e especialistas) e (3) professores de LP e pesquisadora.

5.2.1 Relação entre os professores de Língua Portuguesa

O grupo de professores participantes da pesquisa é formado por professores de LP, com graduação em Letras, especialização em LP (1 já concluída e outra iniciada em 2007), mestrado em Literatura (2), mestrado em Linguística (1), mestrado incompleto em Estudos da Tradução (1) e doutorado em Teoria Literária (2). Os professores que participaram da pesquisa estavam atuando em sala de aula no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e ensino

médio, à exceção de uma professora que participou das discussões, mas estava afastada das atividades regulares de sala de aula¹⁵⁸, em função de problemas de saúde.

Nas reuniões de disciplina do grupo de professores de LP, como a relação hierárquica não tem um peso de autoridade, uma vez que as reuniões são coordenadas por professores que possuem o mesmo cargo, a tensão não é uma constante, principalmente no que se refere às decisões tomadas na reunião. Entretanto, por uma exigência institucional, um dos professores atua como coordenador da disciplina¹⁵⁹: sua função nas reuniões é muito mais a responsabilidade de conduzir os trabalhos e levar a cabo as tarefas previstas para aquele encontro do que propriamente o exercício de algum tipo de poder sobre os demais participantes deste tipo de encontro. Não obstante, as tarefas de controlar e organizar as atividades dos demais interlocutores lhe conferem uma posição hierárquica que só ele possui (SOUZA e SILVA, 2005).

O mesmo ocorre com o Coordenador do Projeto de Pesquisa desenvolvido na disciplina: cabe a ele a responsabilidade de fazer com que o previsto no projeto seja desenvolvido pela equipe, contudo ele não tem uma autoridade que lhe permita impor vontades ou ideias aos demais. A condução dos trabalhos concretiza-se por meio da negociação dos tempos e das prioridades do grupo em relação às discussões/tarefas que há para realizar.

Vale destacar, ainda, que a função de coordenador de disciplina e de projeto é sempre exercida por um professor efetivo, o qual pode atribuir carga horária para tais atividades e é quem é cobrado institucionalmente pelas respostas às demandas administrativas e pedagógicas que devem ser tratadas nas reuniões. Assim, estabelece-se uma diferença de posição na condução dos trabalhos e na atitude responsiva diante das demandas institucionais.

A seguir, problematizaremos um dos aspectos da constituição do grupo – ser professor substituto ou efetivo – que, apesar de relacionado à vinculação profissional junto à instituição e não às atribuições no seu todo ou à formação acadêmica, mostrou-se como um dado relevante.

Ao iniciarmos a pesquisa, considerávamos que o fato de o grupo ser constituído por professores efetivos e substitutos não configuraria uma característica que merecesse destaque, uma vez que o grupo todo participaria das reuniões em condição semelhante: como

¹⁵⁸ A referida professora de LP atua nos segmentos de ensino fundamental e de ensino médio, no Colégio de Aplicação, há mais de 20 anos.

¹⁵⁹ No ano letivo de 2006, a função de Coordenadora da disciplina foi exercida por Anita. No ano letivo de 2007, Pedro atuou como Coordenador da disciplina de LP. Para desempenhar esta função, o/a professor/a pode destinar duas horas no seu Plano individual de Trabalho.

professores de LP do Colégio de Aplicação, com formação específica na área de Letras e atuação em sala de aula no ensino fundamental e médio. No decorrer das reuniões, não obstante, algumas falas foram demarcando que esta era uma distinção que produziria diferentes formas de se relacionar com a escola, com o objeto de ensino da disciplina e até mesmo com as diversas questões discutidas nas reuniões.

Um dos aspectos decorrentes da diferente forma de vinculação dos professores à instituição foi a observação de que a contratação em caráter temporário provoca no professor substituto um sentimento de **não pertencimento**, como se percebe no recorte abaixo:

RD 13/08/07

Carla – Até as próprias discussões ou reuniões que acontecem, de repente seria uma saída acontecer, após o nosso horário, vamos supor às 6h, se a gente conseguisse discutir alguma coisa a escola toda, mas até isso é difícil, porque a maioria dos substitutos dá aula em outra escola, aí quem fica sempre nas reuniões depois das 6h, só os efetivos. [Ana Beatriz – E nem todos...] Eu vejo que até nos horários contrários, tipo reunião de manhã, têm professores substitutos que dão aula em outra escola. [Ana Beatriz – Que não podem vir também] Então, até isso complica como [xxx] esse caráter de tu não estar 100% na escola, tu não tá lutando ou fazendo as coisas pra tua escola, que a gente chama a minha escola; na pós, eu falo “Minha escola” – tua escola agora, Carla. Daqui um pouco, tu já tá em outra e aí a outra vai ser a tua escola. Então tu nunca consegue dar uma continuidade até do teu trabalho, ou da vontade que tu tem de fazer as coisas, porque tu sabe que daqui a um pouco tu não tá. Então, até isso complica. Eu também acho que era super importante essas paradas pra discussão, mas até o tempo a gente não tem.

Pedro – O tempo tem que estar garantido, minimamente. [Carla – É, garantido.]

A alternativa cogitada por Carla para que as discussões tivessem continuidade – reuniões após as 18h – confronta-se com as condições de trabalho diferenciadas de um grande número de professores¹⁶⁰, contratados como substitutos, que atua em outras escolas e já enfrenta dificuldades para comparecer às reuniões no período oposto ao das aulas. A discussão desse subtema provoca em Carla uma reflexão sobre a sua condição em relação à escola, *a gente chama a minha escola; na pós, eu falo “minha escola”*. Quando fala *a gente*, a professora se inclui entre os professores que dizem *minha escola*, mas, em seguida, fala consigo mesma, como se fosse uma outra voz a chamar a si mesma à realidade de sua condição de professora substituta, sem um vínculo profissional efetivo: *tua escola agora, Carla. Daqui um pouco, tu já tá em outra e aí a outra vai ser a tua escola*. A professora se debate entre a sensação de pertencimento no presente e a memória de futuro que a leva ao lugar do não pertencimento e a desestimula – ainda que o segundo semestre esteja apenas

¹⁶⁰ Os professores efetivos têm um contrato de trabalho que prevê dedicação exclusiva, estabilidade no emprego e o pagamento de uma gratificação especial por atuação docente, consequentemente uma remuneração maior para atuar somente no Colégio de Aplicação. Sem as mesmas condições, os professores substitutos precisam trabalhar em outras escolas, além do colégio.

começando na escola, a professora já sente a sombra do imperativo de sua saída em dezembro, no vencimento do contrato, que não será renovado.

A responsabilidade implica vínculo e perspectiva de continuidade, mas o discurso autoritário de legalidade nega o pertencimento, assim os professores não se sentem – não podem se sentir – responsáveis por um futuro do qual não farão parte. Geraldi (2002, p. 6), ao falar em cálculo de horizonte de possibilidades, diz que a nossa decisão por um caminho ou outro dá-se “a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela situação do presente e, de outro lado, pelo por-vir imaginado”. Como o “por-vir” de Carla não se inclui naquele grupo, não há como planejar ou imaginar um futuro no momento presente, nem se responsabilizar pelas ações do futuro, pois “o apagamento de imagens de futuro cega a compreensão do presente, já que este encontra naquelas o seu valor” (GERALDI, 2002, p. 5).

Outro aspecto importante observado na relação entre os professores efetivos e os substitutos diz respeito às formas de manifestação da **posição de autoria** nas interações ocorridas nas reuniões de disciplina. Ao longo dos dois anos em que foi professor substituto na escola, Carlos fala pouco nas reuniões de disciplina, diferente do que ocorre na reunião de disciplina realizada ao final do ano de 2007, quando ele estava concluindo seu trabalho na escola, portanto, com um horizonte apreciativo de dois anos de experiência. No recorte abaixo, o professor mostra um movimento de construção identitária a partir de uma negociação com a pesquisadora, uma vez que sua fala vai numa direção contrária a apontada por ela:

RD 13/8/07

Nara – Mas e o PCN de certa forma não daria esse rumo, esse norte digamos assim pro país?

Carlos – Na prática pode ser outra coisa, né, professora. Uma coisa é o que tá no PCN, outra é o que tá realmente sendo praticado. Pode ser – e é muito diferente – eu acho.

O professor faz uma afirmação, depois modaliza *pode ser*, depois reafirma *e é muito diferente*, na sequência modaliza novamente: *eu acho*. O modo como o professor se enuncia mostra uma posição autoral construída discursivamente, por um lado, pela apresentação de um posicionamento e, por outro, pela necessidade de se proteger das possíveis reações-respostas contrárias, por meio da modalização. O professor negocia ao expor sua posição, num movimento de avanço e recuo na busca da legitimação de um conhecimento do qual ele está se apropriando, ao se inserir¹⁶¹ no universo das práticas docentes. Tanto Carla quanto

¹⁶¹ Carlos havia se formado no curso de Letras há menos de dois anos e a atuação no Colégio de Aplicação era sua primeira experiência como docente.

Carlos possuem uma história semelhante de inserção na disciplina de LP no Colégio de Aplicação: ambos foram estagiários, desenvolvendo atividades relacionadas a projetos de pesquisa, extensão e/ou acompanhamento de atividades didáticas, junto a professores do grupo. Entretanto, Carla permaneceu como estagiária por mais tempo, em projetos diferentes de pesquisa e/ou extensão, escreveu artigos em coautoria com professores, participou de congressos e fez seu estágio curricular na escola. Além disso, Carla atuou como docente no primeiro ano após a conclusão da graduação, enquanto Carlos ingressou no Mestrado. Talvez por isso, Carla se sinta mais à vontade para assumir mais assertivamente suas posições e se manifestar com bastante frequência nas reuniões de disciplina, diferentemente de Carlos que explicita menos sua reação-resposta, embora em muitos momentos faça pequenos comentários que evidenciam sua participação na reunião, mesmo que por meio de seu discurso interior (BAKHTIN, 1992).

Vale destacar, ainda, que Carlos não se dirige às colegas efetivas chamando-as simplesmente pelo nome, como faz com Carla, que foi sua colega na graduação. A interpelação é sempre precedida do qualificador “professora”, uma marca que vem da relação anterior de Carlos com as professoras, quando era aluno da graduação e atuava numa posição assimétrica em relação às interlocutoras, uma vez que era estagiário na disciplina.

Já na penúltima reunião de 2007, quando vai apresentar o que trabalhou durante o ano e “passar o bastão” para o novo professor substituto, menos experiente do que ele, observamos um tom bem mais assertivo na fala de Carlos:

RD 03/12/07

Lucas¹⁶² – Só pra saber, tu pegas um material desses e ele rende quantas aulas?

Carlos – Muitas. [Lucas – Para ser contemplado por essas diversas perspectivas...] Quase um meio trimestre. É porque é muita coisa, né, pessoal, e também não é assim – notícia – primeiro tem que ler várias notícias, interpretar as notícias, depois ver como que ela se organiza – nessa parte eu sou meio construtivista – Ai, sistematiza com eles a função de cada coisa, depois nós fazemos produção, né, e depois da produção a gente vê aonde que [xxx] a gente relaciona a parte de gramática, né [Pedro – Huhum] Tem alguma pergunta?

A pergunta do novo professor substituto evidencia seu pouco domínio sobre o processo de elaboração didática¹⁶³ e atribui a Carlos uma posição de autoridade sobre o aspecto questionado a partir de sua identidade praxiológica. Carlos agora já domina as rotinas do trabalho no colégio, possui um saber experiencial (TARDIF, 2002) que o coloca em uma

¹⁶² Como esse interlocutor participou apenas desse encontro, mas dialogou diretamente com Carlos ao longo de toda a reunião, algumas de suas falas são fundamentais para compreendermos as respostas de Carlos. Ele será identificado pelo nome fictício de Lucas.

¹⁶³ Lucas estava concluindo o doutorado em um Programa de Pós-Graduação em Literatura, mas esta era sua primeira experiência como docente.

posição privilegiada em relação ao colega. Então Carlos responde, marcando o lugar de onde fala – como um membro do grupo de professores da disciplina de LP – ao solicitar retoricamente a concordância dos demais professores sobre a complexidade do processo: *É porque é muita coisa, né, pessoal, e também não é assim*. Nessa situação, Carlos tem sua fala validada por Pedro, professor efetivo da disciplina na escola.

Carlos quebrou a assimetria inicial e foi constituindo sua posição autoral nas interações realizadas por meio da negociação na exposição de seus posicionamentos. Seu discurso de autoridade foi sendo construído a partir de uma mudança de lugar, proporcionada pela experiência que adveio da sua vivência no exercício da profissão docente e foi legitimando seus conhecimentos tanto praxiológicos quanto de outra natureza (formação inicial, por exemplo).

Na sequência da reunião, quando o professor que vai assumir as turmas de Carlos questiona sobre a bibliografia, Carlos responde mantendo o tom de autoridade:

RD 03/12/07

Carlos – Olha, cara, eu faço o seguinte, eu pego o que eu tenho em casa, porque o bom de ser professor é que as editoras dão coleções inteiras pra gente, então, num ano, eu ganhei 15 coleções, assim, um monte de coisa. Ai, eu pego lá, o gênero é notícia, pego os livros que tem, cato tudo que tem de bom, porque não tem um livro que atenda 100%, então, eu dou aquela pesquisada e preparo... quantas vezes, preparando o nosso próprio conteúdo.

Essa fala de Carlos é bastante significativa se considerarmos a postura tranquila como ele se enuncia, a posição de quem tem autoridade no assunto – *Olha, cara, eu faço o seguinte /.../ porque o bom de ser professor* – e fala para um interlocutor que não tem o conhecimento que ele possui sobre o tema em questão e não possui o domínio das práticas escolares que constituem o ser professor naquela escola. Carlos fala do lugar de quem conhece todo um universo que ainda é uma incógnita para o novo professor, que repetirá a trajetória de Carlos, vivida dois anos antes, quando começou a trabalhar no Colégio de Aplicação. Ambos entraram para o exercício da docência assumindo as mesmas séries, com programas quase iguais, mas Carlos agora tem dois anos de experiência que lhe dão uma vantagem sobre o professor que começará no ano seguinte: Carlos sabe transitar naquele espaço, conhece as rotinas do cotidiano da escola, os interlocutores que circulam na esfera da escola, sabe como trabalhar aqueles conteúdos.

A posição de autoria assumida pelo professor se explicita mais a partir de sua experiência como professor na escola e mediante a mudança dos interlocutores a quem se dirige, com a participação dos novos substitutos na reunião do final do ano. Isso evidencia,

por um lado, que o ser professor foi se constituindo na prática, no acontecimento da aula¹⁶⁴, e, por outro, que diferentes interlocutores provocaram uma reconfiguração nas posições enunciativas dos sujeitos.

Os lugares de onde falam os interlocutores podem ser configurados por determinados aspectos da profissão que conferem mais ou menos autoridade no assunto em discussão, como vimos acima no caso da vinculação profissional (ser professor efetivo ou ser professor substituto).

Na reunião de disciplina realizada para a escolha do livro didático a ser adotado nos três anos seguintes na escola, Carla questiona a validade de sua opinião, uma vez que fala do lugar de quem não estará mais na escola (mesma situação de Carlos e Roberta). Entretanto, Ana Beatriz (que não estava atuando no segmento para o qual o livro seria escolhido) valoriza a fala de Carla, situando-a em outro lugar que confere autoridade:

RD 18/06/07

Carla – É que eu e o Carlos vamos dar opinião, mas quer dizer, a Roberta também, né, a gente nem vai estar aqui [xxx] Mas, assim, o que eu quero colocar é o seguinte, a gente vai dar a nossa opinião, mas a gente não vai nem chegar a trabalhar com esses livros, então [Ana Beatriz – Não, mas vocês estão em sala de aula, vocês estão usando esses materiais, então eu acho que vocês têm condições] [Roberta – O nosso prazo de validade...]

Assim, a experiência constitui uma autoridade que, em um primeiro momento, marca a posição de onde falam os professores efetivos, pois é possível perceber na fala dos substitutos uma posição de reconhecimento da autoridade do professor efetivo/mais antigo na escola. Entretanto, a relação de simetria, estabelecida pela passagem da palavra, possibilita uma alternância nas posições de professores efetivos e substitutos. Se os efetivos passam a palavra e dizem “Fale, agora é a sua vez, fale do que só você sabe, só você experienciou, disso só você pode falar”, reconhecem que os novos professores têm algo que os antigos admiram e que confere aos primeiros certa autoridade, uma posição de autoria.

Vale ressaltar, entretanto, que o professor que tem mais tempo de experiência profissional está numa posição confortável ao falar de sua prática até o momento em que ela é questionada, por exemplo, pelo que está proposto nos documentos oficiais. Então ele precisa se desconstruir como professor, reinventar-se, admitir que não tem autoridade naquele novo campo e ouvir as experiências que os mais jovens estão trazendo. Os novos professores não têm muito o que negar, desconstruir. Formados recentemente, transitam com certa naturalidade pelos discursos das novas teorias.

¹⁶⁴ Essa constituição do professor no acontecimento da aula será problematizada na seção 7.1.

Podemos dizer, então, que o professor mais antigo faz os dois movimentos: tem a prática que o autoriza a falar, mas precisa escutar as experiências dos novos, que têm uma formação mais recente e estão experimentando as novas propostas, para poder comparar com o seu saber, para aprender a reconstruir a sua prática, o seu saber.

Por outro lado, a fala bivocal de Roberta, intercalada às falas de Ana Beatriz e Carla, está marcada por um tom claramente depreciativo ao referir-se à condição de professor substituto, possivelmente reenunciando discursos outros (talvez de pais ou de alunos) que estavam ressoando nos seus ouvidos. Essa fala já estava denunciando os conflitos vividos por Roberta, tanto que ela solicitou a rescisão de seu contrato no final do primeiro semestre de 2007.

O fato abalou os professores de tal modo, que o sentimento de indignação atravessou toda a reunião de disciplina de 13/08/07¹⁶⁵, cujo tema era a leitura e discussão do texto sobre currículo, encaminhado pela Direção.

RD 13/8/07

Anita – Aqui fala em legitimidade técnica, aí a gente lembra- eu me lembro da professora Roberta, que nós aqui temos essa legitimidade e que as pessoas ficam falando coisas [Ana Beatriz – Huhum]. Aí vem APP, vem pai, vem aluno...

Ana Beatriz – Isso aqui achei bem interessante, uma coisa que eu destaquei também. Eu também me lembrei da Roberta porque a Roberta falava muito em autoavaliação [Anita – É, inclusive ela me passou um...]

Claudia – Posso perguntar uma- até uma coisa sobre isso? Essa mãe ontem falou muito que a professora era maluca, porque nem a autoavaliação quis fazer, quis que os alunos fizessem a deles e ela não quis fazer a autoavaliação. Vocês sabem alguma coisa sobre isso?

Pedro – Me parece que ela fez uma autoavaliação com eles, em algum momento.

Claudia – É o que tá rolando fora, alguém falou isso.

Pedro – Depois de uma fala da mãe como essa, pra nós já tá claro, o que que vai... ninguém controla isso... é a versão defensiva dos alunos, são os santinhos.

Claudia – Até eu disse pra ela: “essa professora não quis fazer autoavaliação?” [Resposta da mãe:] “É, não quis, acho que ela é maluca mesmo.” Eu disse: “É estranho, como eu te disse, eu conheço um outro lado da professora.”

O afastamento da professora mobilizou os professores da disciplina que tematizaram a fala da professora no período que antecedeu o seu afastamento. Na compreensão que Anita e Ana Beatriz fazem do texto que estava em discussão, a voz de Roberta sobre a falta de legitimidade veio como contrapalavra às ideias expostas no texto. Em um primeiro momento, Anita fala genericamente das *pessoas que ficam falando coisas*, depois explicita quem está

¹⁶⁵ Essa é a primeira reunião de disciplina após o recesso de julho e, no final do primeiro semestre, Roberta, que era professora substituta na escola há um ano e meio e poderia ficar até o final do ano, pediu demissão. A fala bivocal de Roberta, intercalada às falas de Ana Beatriz e Carla no recorte anterior, estava marcada por um tom claramente depreciativo ao referir-se à condição de professor substituto, possivelmente reenunciando discursos outros (talvez de pais ou de alunos) que estavam ressoando nos seus ouvidos.

pondo em dúvida a legitimidade do professor: *Aí vem APP, vem pai, vem aluno*. Claudia mostra a preocupação com o olhar de uma mãe sobre o trabalho da professora que saiu. A mãe personifica o outro que faz um julgamento da professora afastada e, quando Claudia diz *É o que tá rolando fora, alguém falou isso.*, Pedro enfatiza que a fala dessa mãe mostra que ninguém tem controle sobre a reação-resposta defensiva dos pais e dos alunos, afinal ninguém quer ser o *culpado* pela saída da professora. A fala da mãe teve um efeito perturbador sobre Claudia, tanto que ela insiste no assunto e reproduz o diálogo que teve com a mãe, no qual a professora substituta é tachada de *maluca*, num tom claramente depreciativo por parte da mãe. A essa avaliação da mãe, Claudia faz questão de marcar que vê a professora de outro modo e que não concorda com o olhar da mãe sobre a colega que saiu da escola.

Outra situação que mostra a relação entre os professores efetivos e substitutos na disciplina de LP ficou evidenciada na última reunião de disciplina de 2007, realizada em 11/12/07, quando os professores também se mostraram entristecidos com a saída de Carla e Carlos. No caso destes professores, foram dois anos de convivência como colegas que, somados ao período em que eles atuaram como bolsistas na disciplina, proporcionaram a criação de vínculos de afetividade.

A relação de acolhimento dos efetivos em relação aos substitutos na disciplina de LP é sentida por estes, conforme se percebe nas falas de Carlos e Roberta:

RD 14/05/07

Carlos – Sobre essa parte dos substitutos, eu já mencionei isso, mas eu vou mencionar mais uma vez. Conversando com os colegas de outras disciplinas, muitas vezes eles se sentem desamparados /.../ E em relação... [Pedro – Em termos de série ou geral?] Geral. Tanto é que nós não temos do que reclamar de vocês, porque nós não poderíamos ser melhor tratados, melhor amparados. Então, de certo modo eu agradeço [Roberta – O apoio que nós temos aqui é enorme] esse carinho com o qual nós somos tratados /.../

A manifestação dos professores substitutos elucida o que pudemos vivenciar nos dois anos de geração dos dados: a reunião de disciplina desse grupo de professores de LP constituiu-se uma instância de encontro para discussão de questões pedagógicas, cujos debates e embates explicitaram uma relação de respeito à voz do outro – tanto na adesão, quanto na divergência de opiniões. Mas, para além desse espaço de relação profissional, também foi um espaço de constituição de uma relação de afeto, de solidariedade e de amizade entre os professores.

Não foi possível discutir aqui as saudações alegres em cada reencontro, os relatos da vida vivida fora da escola que adentraram a sala de reuniões inúmeras vezes, as gargalhadas espontâneas, o parabéns (com direito a bolo) para comemorar os aniversários, analogamente

ao “banquete” ou às “conversações à mesa” (BAKHTIN, 1987). Enfim, não discutimos os recortes do estreitamento das relações nessas interações/“simpósios” que misturavam mundo da vida privada com o mundo do trabalho coletivo – mundos que se fundem no ato/sujeito único e, ao mesmo tempo, plural que é o ser professor.

5.2.2 Relação professores de Língua Portuguesa & Direção

A Direção representa a instituição na condução do processo de reestruturação curricular nas diversas instâncias já descritas. Nesse sentido, as posições defendidas e os encaminhamentos dados trazem a marca da autoridade conferida pelo cargo ocupado. Os documentos encaminhados que solicitam posicionamento dos professores têm que ser respondidos, há prazos determinados e desdobramentos previstos que demandam manifestação dos professores.

Em algumas reuniões de disciplina, os membros da Direção/equipe pedagógica vêm pessoalmente prestar esclarecimentos sobre os encaminhamentos que estão dando, a fim de deixar claro qual o objetivo do que estão propondo, o que se quer dos professores da disciplina de LP. Na reunião de disciplina de 28/08/06, por exemplo, ao ser questionado sobre o tema do próximo Fórum Pedagógico, um membro da equipe pedagógica manifestou a preocupação com as dificuldades dos alunos de 5ª série nas diversas disciplinas e apontou a necessidade de que os professores das áreas específicas, principalmente Matemática e LP, conversassem com os professores de Séries Iniciais. Os professores de LP concordaram com a importância do diálogo entre os dois segmentos, mas divergiram quanto ao tipo de contribuição que pudessem dar para o debate sobre as questões do currículo do segmento das Séries Iniciais, o que se constata no recorte abaixo:

RD 28/08/06

*Ana Beatriz – Eu acho uma coisa de muita responsabilidade pra- eu me sinto meio assim, porque a gente tem todo um trabalho com os maiores, embora às vezes a teoria até possa servir pra eles também, mas em caso de exemplo de encaminhamento- porque o encaminhamento que se dá lá de 1ª a 4ª não vai ser o mesmo. Então, eu acho que pra mim, eu me sentiria meio insegura de... por que a gente não chama alguém pra conversar? Alguém que entenda bem disso e todo mundo tá junto? Que conheça bem essas questões de...
/.../*

Ana Beatriz – Eu acho que essa dificuldade de os alunos entenderem o que leem – isso é uma dificuldade de todas as áreas e acho que todos nós professores deveríamos ter alguém que viesse conversar com a gente sobre isso. Não é só pra nós da área de língua, não, e 1ª a 4ª; a Matemática reclama que os alunos não entendem o enunciado, Geografia reclama, História reclama...

*Direção*¹⁶⁶ – *Então, quem sabe vocês pensam em alguém, sugeriram pra gente ver como é que pode viabilizar.*

Na fala de Ana Beatriz, podemos perceber uma divergência com relação à visão da equipe pedagógica sobre o tipo de conhecimento que os professores de LP possuem e, portanto, o tipo de intervenção que podem fazer junto aos professores de Séries Iniciais. Ana Beatriz mostra que fala de um lugar que não a autoriza a apontar soluções concretas para a problemática trazida e procura mostrar que está em uma posição de simetria com os colegas do outro segmento.

Por mais que a representante da equipe pedagógica tenha concordado com a alternativa apontada por Ana Beatriz, a resposta dos professores de LP não ficou suficientemente clara, no sentido de contemplar os objetivos da equipe pedagógica, pois, no final da reunião de disciplina de 04/09/06, outro membro da equipe pedagógica foi à reunião conversar sobre o próximo Fórum Pedagógico que seria realizado, no horário da reunião de disciplina, com professores de LP e Séries Iniciais. Na reunião de disciplina de 18/09/06, novamente outro membro da Direção foi à reunião esclarecer o que a equipe estava propondo para o grupo e reapresentar a problemática que estava inquietando Direção: necessidade de trabalhar alguns conceitos, definição de um conjunto de conteúdos a serem trabalhados nas três turmas (A, B e C) de cada série, independente do projeto¹⁶⁷ ao qual estavam vinculadas as turmas. Na sua fala, reafirmou o papel dos professores da disciplina de especialistas na área de LP, o que, na opinião dele, autorizaria o grupo a dar uma contribuição mais efetiva na organização dos conteúdos de LP no segmento das Séries Iniciais. Novamente, os professores manifestaram o desconforto com relação à posição de detentores de um saber especializado em relação aos professores de Séries Iniciais e reafirmam o lugar de onde falam, como se verifica nos recortes abaixo:

RD 18/09/06

Anita – É que a nossa limitação na graduação é a partir de 5ª.

/.../

Ana Beatriz – Eu não tô entendendo naquilo que a gente pode trabalhar com conceitos com eles?

/.../

¹⁶⁶ Representante da Equipe Pedagógica.

¹⁶⁷ O trabalho pedagógico nas turmas A é desenvolvido ancorado no Projeto “Um caminho diferente para aprender a ler e a escrever”, fundamentado na perspectiva sócio-construtivista. Nas turmas C, o trabalho por projetos fundamenta-se nas contribuições de teóricos como HERNANDEZ, VYGOTSKY E SACRISTÁN. Nas turmas B, não há um projeto específico que oriente a abordagem didático-pedagógica utilizada. Não obstante, as três turmas devem seguir as diretrizes gerais apontadas na filosofia e nos princípios norteadores do trabalho no Colégio de Aplicação. Mais detalhes sobre as orientações gerais do trabalho na escola e dos projetos específicos estão disponíveis em: <www.ca.ufsc.br>. Acesso em: 23/07/09.

Claudia – Por isso que eu penso que na hora que a gente discute isso tem que discutir uma coisa que é avaliação pra mim, por exemplo, o aluno vai chegar na 5ª série, seja aluno da Carla, ou do Carlos, da Roberta, seja de quem for, ela vai ter que pegar esse aluno que saiba ler que tipo de texto, que ele saiba escrever que tipo de coisa, que tenha... Tem uns mínimos que ele tem que saber, quais são os mínimos? Eu acho que é isso que a gente pode discutir com eles... daí classificar substantivos, conhecer conjugação verbal é fundamental ou não. Eu não sei dizer isso de cara, vou ter que sentar com elas, mas eu acho que são essas as coisas que a gente teria que discutir /.../

Anita demarca que a graduação em Letras os habilita para atuar no ensino fundamental a partir da 5ª série, e não nas Séries Iniciais. Já Ana Beatriz, apesar de ter admitido na reunião de disciplina de 28/08/06 que a teoria com a qual trabalha pudesse servir de referência para os professores de Séries Iniciais também, diz que não entende no que os professores de LP poderiam trabalhar conceitos com os Pedagogos, distanciando-se novamente da proposta da Direção.

Já na fala de Claudia, é possível perceber um alinhamento quanto à necessidade de discutir as questões apontadas, mas de igual pra igual, sem que os professores de LP figurem numa posição hierarquizante em relação aos colegas de Séries Iniciais. A questão proposta pela equipe pedagógica de ter uma ementa básica vai se configurando como consenso, a partir de argumentos como o de que, diante do grande número de professores novos que a escola recebe todo ano, é preciso que a instituição tenha um norte claro para apontar para esses profissionais. O encaminhamento da discussão do assunto na forma de palestra com a participação de um profissional externo à escola volta a ser reafirmado, bem como a relevância de os professores de Séries Iniciais buscarem alguns referenciais, como os PCN, para reorganizarem os conteúdos. Claudia citou o trabalho de reorganização dos conteúdos de LP realizado no início de 2006, que levou quase três meses. O representante da equipe pedagógica informou que esse trabalho deu resultados positivos, segundo opinião de professores substitutos da disciplina; ao que Claudia responde: *Até porque eles participaram, né, e foi muito bom.*

Nas reuniões de disciplina de 28/08 e 18/09/06, acima citadas, a presença de membros da equipe pedagógica para esclarecimentos sobre os encaminhamentos daquela etapa do processo de reestruturação curricular mostra a valoração dada para o tema da reorganização dos conteúdos em todo o ensino fundamental de modo articulado (Séries Iniciais e 5ª a 8ª série), bem como a valoração para o saber especializado dos professores de LP. Nos dois momentos, houve uma negociação quanto ao tema e à posição ocupada pelos professores que participariam das discussões. Diante dos argumentos apresentados pela equipe pedagógica, os professores de LP aderem à demanda institucional, mas marcam a posição a partir da qual farão sua inserção no debate: numa posição de simetria em relação

aos pedagogos, sugerem o gênero da resposta, uma palestra, e transferem o discurso de autoridade para a professora convidada a dar a palestra. A equipe pedagógica, por sua vez, concorda com a forma que os professores de LP apontam para abordar o tema em questão, respeitando a autonomia e a autoridade dos professores no que diz respeito à discussão sobre os conteúdos de ensino da disciplina.

Ao acompanhar as interações das quais participaram os professores de LP com os membros da Direção, o que pudemos perceber é que as relações de poder estabelecidas na esfera escolar não são uma questão fixa. A posição ocupada por quem exerce o cargo de diretor, por exemplo, vem imbuída de uma autoridade que é inerente à função, não à pessoa que ocupa o cargo. Além da condução do processo de reestruturação curricular na instituição, o que se verificou no Colégio de Aplicação é que, em muitos momentos, o diretor é o porta-voz do discurso da legalidade – ao qual também está subordinado –, que regulamenta as ações institucionais e (de)limita os movimentos dos sujeitos na proposição de mudanças. Além disso, cabe a ele mediar as diferentes posições apresentadas pelos professores de todas as disciplinas, os quais são consultados antes de serem tomadas as decisões que dizem respeito ao todo da escola.

Na discussão sobre a recuperação de estudos no Colégio de Aplicação, por exemplo, os professores apresentaram um posicionamento que se chocou com uma questão legal. Isso provocou um embate entre as posições dos professores e a que eles entenderam que era a da Direção.

RD 05/03/07

Diretor – Nós vamos tentar sintetizar as propostas que saíram das disciplinas.

/.../ Necessariamente precisa ter uma recuperação de notas, necessariamente precisa, porque a lei diz o seguinte: tem que ter uma recuperação paralela

/.../

Diretor – O que não pode deixar de aparecer é essa coisa chamada de recuperação. Isso é legal.

Eu não posso fazer uma recuperação que no final de tudo não gere uma nota. Ela tem que gerar uma nota.

/.../

Anita – Legalmente, é preciso que apareça uma recuperação ou duas? Por exemplo, a recuperação de estudos ao longo do trimestre e mais a recuperação final? Ou nós podemos ficar só com a final.

Diretor – Nós não estamos propondo a final.

Anita – Tá, vocês não estão propondo, não é necessário, então, mas nós...

/.../

Diretor – A recuperação pode acontecer de duas formas: ou ela pode acontecer durante o ano, durante o percurso ou ela vai acontecer como era antigamente lá no final do ano.

Anita – Pois é, foi o que a gente propôs, que a

/.../

Diretor – Vamos recuar ao processo anterior.

/.../

Diretor – Eu acho que vai ser um recuo. Fazer uma recuperação no final do ano é pior.

/.../

Diretor – Nós não podemos, legalmente nós vamos ser questionados /.../.

Anita – Mas e a Prova final não é uma recuperação?

Diretor – Não.

Anita – Ah, bom. Então tem que fazer. Nem adianta discutir.

O diretor começa sua fala dizendo que as posições das disciplinas seriam sintetizadas pela Direção, apontando para os desdobramentos previstos para as discussões do tema: após as respostas das disciplinas, a síntese seria apresentada em reunião geral para se chegar a uma decisão que representasse a vontade da maioria.

No entanto, na reunião de disciplina de 05/03, houve uma polarização da discussão, uma vez que, ao solicitar esclarecimentos sobre a posição encaminhada pelos professores de LP, estes entendem que a Direção não acolheu a proposta da disciplina. Ainda que o diretor não use um tom autoritário, ele traz a voz da autoridade da lei (à qual também está subordinado), que não admite contestação, o que acaba sendo assimilado pelos professores: *Então tem que fazer.* – diz Anita. Embora o conhecimento da legislação deva fazer parte da formação do professor, no que se refere à questão específica da avaliação/recuperação de estudos, os professores entenderam que poderiam propor, como alternativa, a recuperação de estudos desvinculada da nota.

Nessa discussão, fica explícito um confronto entre a posição da disciplina sobre a recuperação de estudos e o entendimento da Direção do que seria uma alternativa viável, se observadas as exigências legais. O fato de o diretor vir pessoalmente esclarecer por que a posição da disciplina não pode ser aceita já é uma reação-resposta, além disso, ele está apoiado no discurso da legalidade, que não admite réplica. O tom da fala da Direção não foi determinado pelo conteúdo temático do enunciado ou pelas vivências do falante empírico (pessoa do diretor), mas “pela relação do falante com a pessoa do interlocutor”, pela posição hierárquica que confere ao diretor certa forma autoral (BAKHTIN, 2003, p. 390-391). O uso da primeira pessoa do plural, “nós”, por mais que, num primeiro momento, possa remeter a uma autoria partilhada (Direção-professores), em última instância pode ser associado às pessoas que respondem pelas decisões tomadas na instituição (Direção-equipe pedagógica), as quais serão questionadas pelas instâncias superiores, pelos representantes/“guardiões da lei” (Secretaria de Educação, MEC, etc.).

Os professores não ficaram convencidos. Entretanto, o que determinou o acabamento do enunciado não foi a exauribilidade do tema (Bakhtin, 2003), mas o discurso de autoridade da lei, que fechou a possibilidade da polêmica, da discordância, interditou a atitude responsiva, fechou as possibilidades de outros sentidos na resposta formal a ser dada pelos professores. A disciplina retirou o posicionamento que havia encaminhado e este não chegou

a ser levado à reunião geral. Vale ressaltar que a posição dos professores de LP diferiu das posições dos professores das demais disciplinas da escola que foram levadas para a reunião geral na forma de propostas a serem discutidas e, posteriormente, votadas.

Outra situação na qual o posicionamento dos professores da disciplina de LP esbarrou na impossibilidade legal de viabilizar uma mudança sugerida foi na discussão sobre alteração na grade curricular de 5ª a 8ª série (tópico relativo ao tema 1 (item 1.2) – Alteração na Grade curricular da 5ª e da 8ª série – cujas discussões iniciaram nos encontros dos Fóruns Pedagógicos 1 e 2 e tiveram continuidade, na instância da reunião de disciplina, em outubro de 2006.

O fato de a Direção ter aberto a possibilidade de os professores proporem alterações na grade curricular não significou a garantia da mudança no estado de coisas, pois não foram asseguradas as condições necessárias para viabilizar a proposta dos professores. Como diz Chervel (1990, p. 193), a liberdade dos professores na instituição não é mais que uma meia-liberdade, pois a intervenção dos professores nas progressões curriculares tem uma duração limitada, neste caso, um alcance limitado pelas condições profissionais.

O que se pode perceber é que as posições dos professores são melhor assimiladas quando dizem respeito aos conteúdos de ensino (como citado acima), ou seja, a aspectos da elaboração didática da própria disciplina (como será discutido na seção 6.2). Entretanto, no que se refere a aspectos estruturais, que implicam mudanças no sistema de recuperação de estudos/avaliação e na grade curricular, por exemplo, o professor não tem autonomia nem autoridade para legitimar suas posições. Ele tem que se submeter a uma hierarquia que define as instâncias superiores às quais compete tomar certas decisões. Isso o coloca numa posição assimétrica e impõe certos limites à atuação individual do professor ou de uma disciplina nas mudanças que envolvem a instituição no seu conjunto. Na esfera escolar, a alteração de tempos, espaços e organização legal do trabalho docente (número de horas/número de alunos por professor) têm de se submeter às deliberações respaldadas legalmente mais fora do que dentro da escola.

Por outro lado, a organização interna da escola em instâncias deliberativas, cujas decisões são tomadas de modo a contemplar o desejo da maioria, faz com que se estabeleçam relações de poder, a partir da correlação de forças entre o posicionamento de grupos de professores e/ou disciplinas. Prevalece a vontade da maioria, a despeito, inclusive, das proposições da Direção. No caso da discussão sobre a recuperação de estudos, o encaminhamento inicial da Direção apontava para a necessidade de mudanças mais significativas, com apoio, inclusive, nos dados do questionário respondido por alunos e

professores da escola. Entretanto, as propostas que tiveram a adesão da maioria dos professores foram no sentido da manutenção do estado de coisas. As mudanças realizadas no processo de avaliação/recuperação de estudos naquele momento¹⁶⁸ foram muito pequenas.

Vale ressaltar que aqui foram citados alguns dos aspectos que envolvem o processo de reestruturação curricular desencadeado institucionalmente, os quais não respondem pelo todo. A relação entre os professores de LP e a Direção e/ou demais professores da escola é diferente quando os tópicos discutidos referem-se ao processo de elaboração didática, por exemplo, sobre o qual os professores têm autonomia e legitimidade para tomar as decisões nas várias etapas: planejamento (modelagem do currículo), acontecimento da aula (currículo em ação) e avaliação (no que se refere a instrumentos e critérios de avaliação específicos da disciplina), como será problematizado nos capítulos 6 e 7.

5.2.3 Relação professores participantes & pesquisadora

Conforme já problematizado no capítulo referente aos aspectos metodológicos, ao optar pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativista a pesquisadora procurou interagir no grupo como mais uma interlocutora real nos processos de reestruturação curricular, sem escamotear o objetivo de pesquisa, mas também sem colocá-lo como um divisor de águas entre ela e o grupo, sem objetificar – “coisificar” – os sujeitos participantes da pesquisa. O fato de a pesquisadora ser professora de LP na educação básica constitui uma identidade, na medida em que caracteriza uma “certa compenetração da cultura do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 365), embora a finalidade da presença naquele espaço e o lugar de pesquisadora configurassem uma singularidade. Não obstante, no decorrer dos processos, sua presença – e a situação de pesquisa – foi “sentida” de diferentes formas, dependendo da situação em questão, como podemos constatar nos recortes a seguir:

RD 21/08/06

Anita – Ai, desliga isso, todos os meus comentários vão aparecer na tua fita.

Nara – Na edição, a gente corta tudo.

Carlos – Ai faz uma edição só de comentários.

¹⁶⁸ A problemática relativa a esse aspecto do currículo persistiu e a necessidade de mudanças no sistema de avaliação/recuperação de estudos voltou a ser pautada em 2009, na continuidade das discussões da reestruturação curricular. Nesse segundo momento – num contexto mais propício – foram encaminhadas mudanças mais significativas as quais podem ser analisadas em pesquisas futuras, uma vez que não se incluem no escopo da presente pesquisa.

*Ana Beatriz – Tudo nota de rodapé. [risos]
 Anita – Mas, por favor, não vão colocar os autores das frases.
 Nara – Não, é tudo código¹⁶⁹, daí, P1, P2, P3...*

Nas falas acima, fica claro que o grupo não ignora o fato de a conversa estar sendo gravada, mas sente-se à vontade para brincar com a situação, marcando, entretanto, a preocupação em não se identificar. Essas referências à situação de pesquisa ocorreram em algumas reuniões, principalmente em momentos de descontração em que eram feitos comentários mais informais, como piadas e brincadeiras sobre temas diversos. Então, alguém lembrava que estavam sendo gravadas as falas e fazia referência à situação, invocando discrição da pesquisadora para não comprometer ninguém. Como diz Moita Lopes (1996), o respeito aos interesses do pesquisado e a preservação de sua identidade são aspectos de natureza ética que devem ser considerados na atuação do pesquisador.

A situação de pesquisa também foi assinalada no documento que os professores de LP elaboraram (Cf. apresentado na seção 5.1.1) e encaminharam à equipe pedagógica, dando o Retorno das discussões do 1º Fórum Pedagógico, em junho de 2006. Após a informação inicial de que os professores já vinham realizando o trabalho de revisão curricular há alguns meses, são apresentadas as seguintes motivações:

/.../

Ademais, o movimento tornou-se mais intenso por ser objeto de pesquisa de doutorado da Professora Nara Caetano Rodrigues e devido ao grande trânsito de professores substitutos que trabalham na área, o que torna imprescindível que tenhamos objetivos claros e definidos para cada série do ensino fundamental e ensino médio.

Os professores citaram a situação de pesquisa como mais uma voz para esclarecer que as discussões na disciplina se adiantaram às demandas do processo de reestruturação curricular desencadeado institucionalmente pela Direção, mostrando que não só estavam cientes da pesquisa como a haviam assimilado – e valorado – como processo em desenvolvimento na disciplina.

Nas situações em que não houve convergência de posicionamentos, a pesquisadora procurou negociar com os professores, respeitando os interesses do grupo (MOITA LOPES, 1996; CAVALCANTI, 1998)) e revendo o encaminhamento das discussões, como se observa no recorte a seguir.

¹⁶⁹ Quando do envio da tese para os professores validarem a pesquisa antes da redação da versão final, eles foram consultados quanto à utilização de nomes fictícios, uma vez que a codificação desumanizou os sujeitos. Então quase todos apresentaram as sugestões dos nomes pelos quais gostariam de ter suas falas indicadas na tese.

RD 19/03/07

Ana Beatriz¹⁷⁰ – *A gente define hoje o tema da nossa próxima reunião do projeto, /.../ daí ficamos terça, quarta e quinta só planejamento.*

Nara – *Eu teria que ver o que que vocês acham de quando for mexer nos planos de ensino, de pegar os conteúdos do PCN [Ana Beatriz – Ummm], porque tem mais pra frente aqui toda uma listagem de conteúdos*

Carla – *Mas a gente vai mexer de novo no plano de ensino?*

Nara – *pro próximo ano. [Silêncio] Eu não sei daí como é que vai ser, se todos vão mexer, como é que é? Porque eu acho que... a gente sempre faz aquela avaliação no final do ano, né, o que que deu certo, o que que não deu, o que que precisa entrar na série, sair [Ana Beatriz – Huhum]*

Ana Beatriz – *Eu acho que nesse ano, acho que não muda, né.*

Carla – *A gente mudou bastante o ano passado.*

Nara – *... eu precisaria de uma avaliação dessa mudança, pra ver o que deu certo o que que não deu, né [Ana Beatriz – Huhum]*

Ana Beatriz – *Eu acho que até pra gente fazer uma avaliação, nós precisamos de mais um tempo ainda...*

Carlos – *[a gente não fez o planejamento] anterior pra comparar, né.*

Nara – *Quem já tava que pode comparar com o anterior, pra vocês [Carla e Carlos] é só avaliação do que encaixou do que não...*

Carla – *E daí também aquela conversa entre os professores, ... eu vou ter que conversar com o Carlos o que foi dado na 5ª porque ele vai trabalhar com a 6ª, se faltou alguma coisa, se eu fui além, se não, pra ele planejar, porque daí 5ª e 6ª a gente vai planejar individual?*

Ana Beatriz – *Eu tava pensando de deixar quinta e sexta pro individual, pra todo mundo se concentrar, planejar, ir na livraria, ...eu já quero tá me organizando assim.*

Na reunião de disciplina de 19/03/07, a pesquisadora tentou encaminhar a discussão de um tema, mas não teve a adesão da coordenadora do projeto, nem dos demais professores. O tema proposto (avaliação dos planejamentos) não era uma prioridade do grupo naquele momento. Considerando que na semana seguinte começariam as aulas, a preocupação era a discussão com o professor da série anterior para reorganizar os conteúdos com os quais cada um ia trabalhar no ano letivo que estava prestes a iniciar. Essa avaliação das atividades desenvolvidas, a partir das alterações realizadas nos planos de ensino no 1º semestre de 2006, só foi realizada ao final do ano civil de 2007, quando os professores de 5ª a 8ª série expuseram o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Nessas reuniões de disciplina (03 e 11/12/07¹⁷¹), o objetivo não era só a situação de pesquisa, mas a necessidade de repassar o que foi trabalhado para os professores novos que assumiriam as turmas no ano seguinte, uma vez que os contratos dos dois professores substitutos que estavam atuando na 5ª, na 6ª e na 7ª série não seriam renovados no ano seguinte. Foi preciso respeitar as prioridades dos professores e fazer os ajustes necessários no processo de geração dos dados, aproveitando a situação como um aprendizado sobre o fazer pesquisa aplicada (CAVALCANTI, 1998), ouvindo os sujeitos e redimensionando o percurso da pesquisa.

Outra situação que ilustra a relação entre os envolvidos no processo de geração dos dados pode ser constatada na reunião de disciplina após a escolha do livro didático, na qual a

¹⁷⁰ Coordenadora do Projeto de pesquisa da disciplina.

¹⁷¹ Conforme será exposto na seção 6.2.3.

pesquisadora solicita uma avaliação do livro didático que estava sendo usado pelos professores.

RD 02/07/07

Nara – Eu só queria antes, Ana Beatriz, retomar um pouquinho, se todo mundo concordar, só pra ter uma avaliação do livro que a gente tá usando, que eu acho que, na reunião passada foi feita a escolha do LD e, aí, eu queria só saber como é que tá sendo esse livro que tá sendo usado agora. Porque eu não sei se- ele não chegou a ser avaliado, analisado, né? Como possibilidade de continuar ou não, ninguém cogitou.

Roberta – Não, foi descartado de imediato, eu lembro de algumas falas a respeito.

Ana Beatriz – Quem é a autora mesmo desse livro? [Heloisa Takasaki] Ah, é a mesma do ensino médio.

Nara – O que eu queria era ver, assim, quem tá em sala de aula com o livro, porque eu não cheguei a trabalhar em sala com esse livro [Roberta – Vou dar o meu depoimento] Não vi quais são os problemas... enfim, como é que tá sendo trabalhar com o livro. [Pedro – Huhum] Podemos começar, Pedro, a questão?

Pedro – Eu creio que sim, aqui encerrou essa parte da pauta.

Como está propondo a tematização de um assunto que é de seu interesse conhecer a reação-resposta dos professores, a pesquisadora busca a adesão deles *se todo mundo concordar, Podemos começar* e, por meio da expressão *a gente tá usando*, tenta se colocar e ser vista como um do grupo em um primeiro momento, mas, na fala seguinte, a posição exotópica se explicita: *quem tá em sala de aula com o livro*. Por mais que a pesquisadora tente estabelecer uma relação de simetria, os professores é que estão em sala de aula trabalhando com o livro, só eles podem dizer por que escolheram outro livro e não o que era adotado pela escola. Como diz Bakhtin (2003, p. 366), o sentido se produz na lacuna que há entre o conhecido (o dado) e as respostas que só o outro pode fornecer para as nossas perguntas.

Diferentemente do que ocorreu na reunião de disciplina de 19/03/07, dessa vez a pesquisadora teve a adesão do grupo para discutir o assunto que estava propondo, o que mostra que, no decorrer do processo de geração dos dados, a tematização dos assuntos específicos do interesse de pesquisa foi negociada, valorada pelos professores, como sujeitos de discurso reais, com direito a voz, a fazer escolhas.

O objetivo da pesquisadora era estabelecer uma relação de simetria, embora o próprio fato de estar no grupo como pesquisadora e não como professora já seja um elemento de distanciamento, pois os propósitos discursivos são diferentes numa posição e noutra. Além disso, participar de uma situação de interação, vivenciando aquele acontecimento como pesquisadora, implica colocar os “óculos” da perspectiva teórica para buscar a interpretação dos enunciados, o que provoca um olhar atravessado pela voz da teoria, refratado por essa voz, que produz o estranhamento necessário (AMORIM, 2004a). Não obstante, estar no campo dialogando com os sujeitos caracteriza a opção por um trabalho de pesquisa na

perspectiva da personificação e não da coisificação dos participantes do processo (BAKHTIN, 2003).

5.3 A DIMENSÃO MACROCRONOTÓPICA DA ESCOLA

As transformações/crises que ocorrem na escola e, conseqüentemente, nas disciplinas, segundo Chervel (1990), têm a ver com as finalidades delegadas à escola pela sociedade em cada época. No momento em que são impostas novas finalidades teóricas ou de objetivo (oficiais), é preciso rever as práticas. Logo, instala-se a crise, pois essas novas finalidades impostas não coincidem com as finalidades reais, ou seja, não vêm legitimar a prática pedagógica dos professores. O processo de reestruturação curricular é o momento do conflito, do encontro – do confronto – dessas finalidades.

Embora, para fins de observação e análise, tenha sido necessário fazer um recorte de tempo cronológico, as transformações se dão no curso da história, num tempo não marcado por hora, dia, mês e ano. O que constatamos são alguns indícios de transformações em curso que se mostram no discurso que vai (re)constituindo os sujeitos nas situações de interação, na sua relação com o outro, na e pela linguagem.

Como os momentos de crise e de conflito nos permitem captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola (CHERVEL, 1990; JÚLIA, 2001), o período pós-reforma do ensino (Lei 9.394 de 1996) e pós-publicação dos PCN provocou a emergência de contradições nas reações-respostas dos professores e de toda a comunidade escolar às novas propostas para o ensino. Por um lado, há professores empenhados em implementar uma prática pedagógica mais sintonizada com as novas propostas oficiais, tentando romper com as delimitações organizacionais. Por outro, algumas práticas escolares, cujos pilares estão na instituição da escola como espaço de ensino, resistem ao tempo e às mudanças.

Com relação à organização dos tempos e espaços organizativos das práticas pedagógicas na escola, podemos perceber que houve poucas mudanças. Se entrarmos em uma sala de aula do século XXI, não perceberemos muitas mudanças em relação às salas do final do século XV. A escola já estava configurada em termos de agrupamentos de alunos sob a regência de um professor em salas com mobiliário específico, os tempos de duração das aulas

já estavam divididos em ciclos ao longo do dia e até mesmo o relógio e a sineta já demarcavam as atividades escolares (PETITAT, 1994, p. 79).

A escola é um cronotopo extremamente complexo constituído por uma multiplicidade de cronotopos, que, de um lado, envolvem o aspecto temporal: o tempo cronológico do ano letivo, o tempo cronológico do trimestre, o tempo/espaço da aula, o tempo da reunião de disciplina/reunião de área/reunião geral... Por outro lado, com relação ao aspecto espacial, a escola é um todo que, se olhado de fora, não possibilita a visão dos pequenos cronotopos que existem dentro dela: sala de aula, sala de reuniões, sala de convivência, sala da Direção, biblioteca, corredores, pátio... Para se ver bem (analisar) um deles, é preciso se aproximar sem perder de vista que o espaço escolhido está inserido numa dimensão macrocronotópica.

A reestruturação curricular realizada institucionalmente ocorre em várias instâncias que estão imbricadas na estrutura organizacional da escola, de modo a promover diversos tipos de encontro formal. O processo foi desencadeado inicialmente por meio de um seminário que sugeriu as discussões em Fórum Pedagógico. Como o fórum acontecia com suspensão de aulas em um dos períodos (matutino ou vespertino) e estava sendo contado como dia letivo, a intervenção da Associação de Pais Professores questionando o Calendário inviabilizou a continuidade dos encontros do Fórum Pedagógico, previstos pela Direção. As discussões tiveram continuidade nas reuniões de coordenadores, que repassavam as questões para as reuniões de disciplina, que encaminhavam as questões para a Direção, que levava para a reunião geral. Da reunião de coordenadores, saiu a sugestão das discussões nas reuniões de área, a partir das quais as questões deveriam voltar para a reunião de disciplina e deveriam ser levadas, em última instância, para a reunião geral.

A complexidade do processo de reestruturação curricular na escola foi se explicitando a partir da constatação do caráter organizativo dos tempos/espacos na escola e de sua relação direta com a abordagem dos temas propostos. Além disso, a relação entre os interlocutores (sua posição hierárquica e os discursos mais e menos autoritários que mobilizam) mostrou índices de valor que determinam não só a organização dos encontros, mas também a abordagem dos temas.

Os documentos encaminhados pela Direção (ofício, cronograma de atividades, textos teóricos/divulgação) funcionam como um enunciado desencadeador que aponta o conteúdo temático a ser abordado e as instâncias discursivas de encontro. Esses documentos pertencem a gêneros que são determinados “pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado”. Além disso, as “formas de autoria e o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante”, bem

como a “posição hierárquica correlativa do destinatário” determinam “o gênero, o tom e o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 389-390). Assim, a posição autoral na proposição dessas discussões sobre a reestruturação curricular, na esfera da escola, é assumida empiricamente pela Direção da escola. Entretanto, vale ressaltar que, para Bakhtin, a mesma pessoa real pode assumir formas autorais diversas, dependendo da esfera da comunicação discursiva, da situação social de interação e da posição ocupada pelo falante em cada esfera e em cada situação.

Não obstante todo enunciado estar voltado para a reação-resposta do interlocutor-professor, os enunciados da Direção provocam essa resposta por meio de estratégias explícitas, como a solicitação de um posicionamento por escrito e a indicação das instâncias (reunião de coordenadores, colegiado, reunião geral, reunião de área...) nas quais as discussões serão desdobradas, terão prosseguimento.

Nesse sentido, os vários tipos de reunião podem ser caracterizados como instâncias discursivas nas quais são produzidos enunciados que respondem a enunciados já-ditos e se constituem na antecipação dos enunciados pré-figurados, cujos interlocutores são indicados pela Direção.

No processo de reestruturação acompanhado, o discurso dos professores (e os discursos reenunciados pelos professores) é a ação, é o que transforma: é o diálogo com os muitos outros que adentram o cronotopo da escola, seja para alavancar a mudança ou para reforçar a permanência/barrar as transformações. As reuniões de disciplina se constituem uma arena discursiva para a qual os professores são chamados a agir pela linguagem a partir da tematização da reestruturação curricular.

Neste capítulo, explicitamos as instâncias discursivas de encontro e os aspectos do currículo que deram a tessitura ao acontecimento discursivo do processo de reestruturação curricular no Colégio de Aplicação, de acordo com a instância proposicional: Direção ou projeto de pesquisa/movimento interno da própria disciplina. Também problematizamos a posição dos interlocutores e as relações estabelecidas entre eles nas interações que constituíram os discursos dos professores de LP do Colégio de Aplicação, no período de geração dos dados.

Diante da impossibilidade de apresentarmos todas as discussões que constituíram a descrição densa e dialógica que procedemos no longo percurso de análise empreendido nesta tese, optamos por focalizar, no próximo capítulo, dois aspectos do currículo discutido nas reuniões de disciplina: o diálogo dos professores com a concepção de currículo apresentada pela Direção e as discussões específicas sobre o currículo da disciplina de LP.

6 O CURRÍCULO NA VOZ DOS PROFESSORES

Como vimos na seção 5.1, o processo de reestruturação curricular institucional, desencadeado pela Direção no Colégio de Aplicação, teve uma organização espaçotemporal que criou espaços e tempos específicos para cada aspecto do tema/etapa de discussão. As instâncias discursivas viabilizaram muitos e diferentes encontros nos quais os professores assistiram a palestras, receberam e responderam documentos a partir de longas discussões entre si na própria disciplina, nas reuniões ampliadas com os professores de Séries Iniciais, nas reuniões de área com os professores das disciplinas da área e em algumas situações com a própria Direção e/ou membros da equipe pedagógica.

Como dito anteriormente, diante da impossibilidade de apresentarmos todas as discussões que constituíram a descrição densa e dialógica que procedemos de cada um dos aspectos do tema proposto, no longo percurso de análise que empreendemos nesta pesquisa, selecionamos dois aspectos do tema maior para uma exposição mais detalhada neste capítulo.

Primeiramente, refletiremos sobre um aspecto mais abrangente, que diz respeito a todo o processo de reestruturação curricular desencadeado no Colégio de Aplicação, por meio da análise da reação-reposta dos professores a uma das discussões propostas pela Direção. A partir desta análise da leitura e discussão de textos sobre currículo, realizadas pelos professores de LP, na instância da reunião de disciplina, problematizaremos algumas questões relacionadas à concepção de currículo, que emergiram a partir da leitura dos textos.

Na sequência, focalizaremos o aspecto do tema sobre o qual o professor tem maior autonomia e autoridade: a elaboração didática dos conteúdos ou o currículo específico da disciplina de LP no Colégio de Aplicação. A abordagem desse tema será feita a partir da apresentação das discussões dos professores em três momentos diferentes ao longo dos anos de 2006 e 2007. O primeiro momento atendeu tanto à demanda da reestruturação curricular institucional quanto do projeto de pesquisa da disciplina. Já a segunda etapa correspondeu a um movimento interno da disciplina, e a terceira foi uma reação-resposta à demanda do projeto de pesquisa e ao movimento interno da disciplina.

Dessa forma, neste capítulo abordaremos dois aspectos do tema *currículo* que são representativos das reações-respostas dos professores às provocações apresentadas pelas duas instâncias proposicionais: reestruturação curricular desencadeada pela Direção e projeto de pesquisa/disciplina de LP.

6.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

A etapa do processo que vamos focalizar agora tem a seguinte especificidade: a Direção encaminhou dois textos sobre currículo¹⁷² para que os professores lessem nas reuniões de disciplina. Tal encaminhamento pode ser entendido como um direcionamento institucional para uma determinada concepção de currículo, uma vez que os textos foram definidos *a priori* pela Direção.

Por outro lado, considerando a leitura como uma prática cultural e o leitor como um ser histórico-social que atribui sentido ao texto pela sua história de leitura e de vida (GOULEMOT, 2001), o encaminhamento da Direção configura uma abertura para o diálogo. Assim, podemos entender o encaminhamento dos textos para leitura como a abertura de um espaço para a emergência da subjetividade do professor, pela possibilidade de apresentação de contrapalavras às vozes agenciadas pela Direção na escolha dos textos.

Nesta seção, problematizaremos a leitura e discussão dos textos, na tentativa de atribuir sentido à voz dos professores. Seguimos a sequência cronológica das reuniões de disciplina, para a apresentação das falas dos professores, as quais configuram as contrapalavras (BAKHTIN, (VOLOCHINOV), [1929] 1992) aos textos encaminhados pela Direção. Assim, apresentamos as discussões realizadas nas reuniões de disciplina dos dias 13/08/07 e 27/08/07 e procuramos explicitar o embate entre as diferentes vozes que constituem o diálogo dos professores entre si e com as vozes presentes nos textos lidos.

O primeiro texto discutido pelos professores de LP, na reunião do dia 13/08/07, após uma breve negociação sobre qual dos textos seria discutido primeiro, foi “Currículo e Avaliação”. Antes de começar os comentários sobre o texto, os professores procuraram a bibliografia e só encontraram sugestões de leitura; também sentiram falta da referência completa dos textos, como se pode ver no recorte abaixo:

RD 13/08/07

Anita – *Esses textos foram retirados de onde?*

/.../

Pedro – *Eu também queria saber. Tem muita referência aqui e não aparece bibliografia.*

/.../

¹⁷² Texto 1: MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. G. (Coord.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, novembro/2006. p. 85-112.

Texto 2: FERNANDES, C. O., FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. G. (Coord.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, novembro/2006. p. 115-136.

Pedro – Também não poderia começar por aí, né. [Localizou no cronograma de trabalho o título da publicação] “Indagações sobre currículo/MEC”.

Ao começar a inserção no texto pelo questionamento sobre a fonte, Anita assume a voz da professora que trabalha com *leitura* e, portanto, sabe da importância de situar o leitor quanto à autoria do texto, suporte, data e local de publicação e também a posição da leitora que sente falta desses elementos paratextuais para atribuir sentido ao texto. Pedro também estranha a falta das informações e destaca que não há uma bibliografia que situe as fontes utilizadas no texto.

A pesquisadora informou que os textos foram retirados de um caderno enviado pelo MEC, no qual há mais dois textos antes dos textos pautados. Pedro então concluiu que a leitura não poderia começar nem pelo primeiro texto dos dois encaminhados, pois este começa na página 85 da publicação organizada pelo MEC.

É interessante notar como os professores, ao relacionarem o texto com a noção de livro, sentem falta da linearidade e da ordem estabelecida pela materialidade própria deste suporte. A apresentação fragmentada dos textos que constituem a coletânea provoca inquietação nos professores e põe em dúvida a própria definição de livro, obra cuja “coerência e completude resultam de uma intenção intelectual ou estética” (CHARTIER, 2002, p. 109-110), à qual, no caso dos textos em questão, os professores não tiveram acesso. Além disso, a própria ausência da referência bibliográfica mínima descaracterizou a obra e não situou o professor-leitor.

Teria feito diferença se os professores soubessem que “Indagações sobre currículo” é uma publicação do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação¹⁷³, cujo objetivo é “subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares” (MOREIRA e ARROYO, 2006, p. 7). Ainda, segundo o texto de apresentação da publicação, foram convidados autores para falar sobre quatro eixos organizadores “constitutivos do currículo, ao lado de outros”: Currículo e Desenvolvimento Humano; Os Educandos, seus Direitos e o Currículo; Currículo Conhecimento e Cultura; Currículo e Avaliação. Os interlocutores previstos no documento são os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os gestores e demais profissionais da educação

¹⁷³ É interessante observar que esses textos assemelham-se em sua finalidade aos textos de divulgação científica analisados por Pietri (2003). Este autor analisou textos de linguistas, alguns produzidos e divulgados por instituições governamentais com o objetivo de subsidiar a implementação de Propostas Curriculares de LP. Assim, as instituições governamentais funcionam como intermediários entre os textos de divulgação e seus leitores: os professores de ensino fundamental e médio (PIETRI, 2003).

(MOREIRA e ARROYO, 2006, p.7). Essas informações são elos intermediários responsáveis por alguns dos muitos sentidos possíveis para o texto, uma vez que o sentido “está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos” (BAKHTIN, 2003, p. 383). Além disso, como diz Chartier (2002, p. 61-62), há que se considerar “o processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem”, pois os textos não existem fora dos suportes materiais que os veiculam. O autor enfatiza que os textos não são abstrações e as formas que permitem sua leitura participam da construção de seus significados.

Os textos encaminhados aos professores do Colégio de Aplicação, apesar de serem assinados por autores cujas perspectivas teóricas podem ser reconhecidas pela sua inserção na esfera acadêmica, fazem parte de um projeto maior de políticas públicas do Ministério da Educação¹⁷⁴. Assim, ainda que a autoria individual dos textos não seja do MEC, pode-se dizer que há um acúmulo de autoria (RODRIGUES, 2001), uma vez que o MEC é o responsável pela publicação e circulação do material, credenciando o discurso dos autores.

Ao encaminhar os textos, a Direção assume a posição de adesão (RODRIGUES, 2001) ao discurso oficial, alinhando-se às propostas presentes no projeto político federal para a educação nos segmentos de ensino em questão. Não obstante, ao selecionar dois dos quatro textos da publicação, efetuou um recorte no todo do documento, a partir de seu horizonte axiológico, e priorizou os aspectos da discussão, cuja valoração foi dada, possivelmente, pelo contexto imediato das discussões realizadas na escola naquele momento. O discurso alheio aqui foi utilizado para atender aos fins imediatos da situação de interação (BAKHTIN, 1997) promovida na escola pela Direção.

A discussão propriamente do texto teve início com o questionamento de Ana Beatriz sobre qual seria o método de leitura. O coordenador da disciplina sugeriu que se fizessem comentários gerais. A saída recente de Roberta, professora substituta da escola, foi um tema que atravessou a discussão do texto, desde o início da reunião, provocando uma digressão, conforme explicitado na seção 5.2.1. Então a voz do coordenador recolocou a discussão do texto, pontuando o aspecto avaliação, como se percebe na seguinte fala:

RD 13/08/07

Pedro – /.../ É interessante quando ele discute – eles, né, ele e ela – que uma avaliação não tá desassociada de um processo... ele é específico, mas ele também é geral. [Ana Beatriz – coletivo] Coletivo. Então, me chamou atenção esse vínculo, até por conta da redefinição que a gente tinha há pouco tempo em relação à mudança de critério de avaliação na escola, quando a gente mudou de 5,0 pra 6,0 [média], como que se vincula uma

¹⁷⁴ O fato de o MEC ter objetivos políticos ao promover a publicação não tira o mérito de ter proporcionado um diálogo entre o mundo da ciência e o mundo da vida (cotidiano da esfera escolar).

avaliação de aprendizagem que eles chamam dos estudantes, da instituição e do sistema escolar. Não perder essa perspectiva, quando se monta uma avaliação, os três estariam vinculados. Você não pode criar necessariamente uma aprendizagem do estudante, pode, mas o interessante é que haja essa interface sempre, né? Como ele diz aqui, “esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanente troca”. Eu vejo isso, no nosso sistema, muitas vezes se avança numa direção e falta uma perspectiva mais geral, a gente não tem a geral, o que tá acontecendo no país. É muita coisa diferente, ao mesmo tempo, como que pra dizer “olha...” por mais que tenha LDB, etc. É difícil a gente ter um perfil dessa avaliação institucional e do sistema educativo brasileiro, né, quando a gente elabora o nosso sistema interno. Eu acho que falta visibilidade do que acontece no país, nesse ponto. Me parece que um dos pontos que ele- eles destacam como importante.

Quando Pedro retoma o texto, a questão da dificuldade com a autoria volta a incomodar *ele discute – eles, né, ele e ela* (o que também ocorre no decorrer de sua fala: *ele- eles destacam...*) e, na sequência, faz uma associação da etapa anterior do processo de reestruturação curricular¹⁷⁵, na qual foi pautada a questão da avaliação, com a vinculação, apontada no texto, entre estudantes, instituição e sistema escolar. Pedro se alia à posição dos autores e sente necessidade de reproduzir a fala deles, um discurso de autoridade que ganha mais legitimidade ao ser citado na forma de discurso relatado (BAKHTIN, 1992).

O professor reclama da falta de visibilidade do que acontece no sistema educativo brasileiro, quando se discute a avaliação no sistema interno da escola, e faz a ressalva: *por mais que tenha LDB*. Nesse momento, a pesquisadora coloca o tema dos PCN e questiona se eles não dariam esse rumo, a que se refere o professor, para o país.

RD 13/8/07

Nara – Mas e o PCN de certa forma não daria esse rumo, esse norte, digamos assim, pro país?

Carlos – Na prática pode ser outra coisa, né, professora. Uma coisa é o que tá no PCN, outra é o que tá realmente sendo praticado. Pode ser – e é muito diferente – eu acho.

Pedro – Que seria o currículo assumido na escola? [Carlos – Na escola] O PCN é a orientação geral, mas como é que essas escolas assumiram, que versão deram pro PCN, por exemplo. Pode ser muito diferente do que tá lá.

/.../

Pedro – Que é o que ele fala aqui também, né, eles, eles criticam exatamente isso, a avaliação feita por medição [Ana Beatriz – por medição]

Ana Beatriz – Mas ao mesmo tempo, o governo, se é que isso aqui é um texto que é o governo que tá liberando, agora o governo pega uma coisa que ele tá criticando e ainda de uma forma que é meio complicada, vai quem quer, como é que pode dar o perfil de uma escola, indo quem quer? Eu acho meio complicado isso.

Pedro – Nesse sentido, ele opõe a medição à avaliação, não é? [Ana Beatriz – Haham]

A voz de Carlos traz a distinção entre o que está no documento oficial e o que realmente acontece – as finalidades de objetivo e os ensinamentos reais (CHERVEL, 1990). Pedro questiona se *seria o currículo assumido na escola* e se alia à ponderação de Carlos, quando coloca sob suspeita a coincidência entre a orientação geral dada pelo PCN e a versão

¹⁷⁵ Conforme exposto na seção 5.1.1, a direção encaminhou um documento em fevereiro de 2007, solicitando posicionamento dos professores sobre avaliação, recuperação de estudos e trimestralidade.

assumida nas escolas: *Pode ser muito diferente do que tá lá*. O uso do “lá” explicita o distanciamento de Pedro em relação ao documento oficial e marca a posição de alguém que fala de dentro da escola. O discurso da legalidade (LDB, PCN) aparece na fala dos professores em dissonância ou, ao menos, numa não coincidência com o vivido no cotidiano da escola. Essa discussão evidencia certa independência da escola na definição de sua política curricular (SACRISTÁN, 2000), uma vez que os professores falam do “sistema interno” de avaliação, do “currículo assumido na escola”.

Após digressão sobre PCN e ENEM, provocada pela pesquisadora, Pedro retoma o texto e explicita o confronto presente nos conceitos que os autores do texto opõem: “medição” e “avaliação”.

Na sequência, a leitura de um fragmento do texto suscitou uma discussão sobre condições de trabalho, formação e responsabilidade.

RD 13/8/07

Ana Beatriz – *Ontem, eu lendo esse material, eu achei isso aqui- o sentimento que eu tenho e até por algumas coisas que ela coloca no final, né, de uma escola... o que seria uma escola... ali na página 124, os elementos importantes pra se considerar uma boa escola...*

Anita – *[leu a parte referida no texto] “o que viabiliza uma melhor qualidade de ensino são professores bem formados e informados, condições de trabalho, recursos materiais, escolas arejadas e claras, com um mobiliário adequado, espaços de estudo, pesquisa e prazer para professores e estudantes, sempre, é claro, fazendo uso dessas condições com seriedade e responsabilidade, de maneira a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.”*

Ana Beatriz – *É, [Anita – seria o ideal, né?] Mas se for isso o que qualifica uma escola, nós estamos aquém disso, estamos bem aquém. Dá até uma agonia, quando eu comecei a ler...*

Claudia – *Dá a escola particular estaria com tudo [Ana Beatriz – a escola particular... limpa, arejada...]*

Nara – *E a gente concorda que é isso que caracteriza um bom ensino?*

Ana Beatriz – *Não, eu fiquei pensando nisso que o MEC- que esses autores tão entendendo, aí fiquei pensando na gente, e fiquei pensando também, como é utópica essa forma de avaliação, porque pra gente fazer isso, que eu acho interessantíssimo, mas a sociedade teria que ser outra, não só a escola, porque a escola é reflexo de uma sociedade. Quando a gente é... os alunos dizem “Professora, por que não faz mais prova?” Porque fazer mais prova é melhor do que outro tipo de avaliação. Então, vejam só, eles estão trazendo, estão fazendo um tipo de exigência e de repente nos avaliando como bom ou mau professor... então, se a gente traz uma coisa diferente, que dá mais trabalho... nós não somos bons professores, eles já querem a prova. Então, como é que nós vamos fazer isso que tá aqui, se a própria sociedade- nós tínhamos que ter uma outra sociedade. Eu fiquei lendo ontem, achando tudo interessante, mas essa escola não é pra esse nosso mundo [Pedro – Huhum] Embora eu achasse que isso que deveria ser mesmo.*

A questão da dificuldade com a autoria do texto é evidenciada novamente na fala de Ana Beatriz. Ela começa falando da posição-autor do MEC; depois, é como se uma outra voz a corrigisse: *esses autores*. Ana Beatriz marca uma posição de discordância sobre a relação do texto com aspectos da realidade escolar, pois considera a forma de avaliação proposta no texto *utópica*. Ao mesmo tempo em que valora e adere à posição dos autores: *acho interessantíssimo*, sua voz traz a visão de uma sociedade que cobra outra postura da escola.

Na voz da professora, é possível perceber uma compreensão de escola como *reflexo de uma sociedade* e, ainda, a presença da voz do aluno, como exemplo de como pensa essa sociedade sobre a avaliação e sobre os professores. A voz do aluno aparece aqui como um outro que faz exigências e julga os professores como bons ou maus, dependendo do tipo de avaliação que eles fazem. A preocupação com esse olhar exotópico (BAKHTIN, 2003; AMORIM, 2004a; 2006) do aluno¹⁷⁶ leva a professora a pensar que essa sociedade não permite que se trabalhe na perspectiva apontada pelos autores do texto e com a qual ela se alia, mas que se choca com o que a sociedade espera dos professores.

RD 13/8/07

Anita – Mas em relação a isso, Ana Beatriz, essa semana agora que passou, eu estava trabalhando com orações coordenadas, orações subordinadas e aquele período composto, relações das conjunções e... vários exercícios e exemplos em sala de aula e fizemos análise de período juntos e tal. Ai, no final da aula, /.../, uma aluna “Professora, como essa aula foi produtiva!” [Ana Beatriz – Olha] “Eu adorei essa aula, eu aprendi um monte!” Ai, eu fiquei pensando assim: “Meu Deus, pra mim, é uma aula chata” [Pedro/Ana Beatriz – Huhum] Porque tu te esmera trazendo um texto, uma discussão, trazendo um livro, fazendo pesquisa, fazendo uma produção de texto e, pra eles, o bom é aquilo ali [Ana Beatriz – Haham] Gente, sabe que eu fiquei assim, meio sem resposta, porque eu achei a aula chata, porque assim aquele monte de exercício, aquele blábláblá, aquele monte de conceitos.

Ana Beatriz – Pois é, mas eles significaram isso, deram um significado.

/.../

Ana Beatriz – /.../ sobre o significado das coisas, eu tava aqui pensando, na p. 127, uma coisa que eu achei bem problemática nesse texto, quando eles colocam “A elaboração de um instrumento de avaliação ainda deverá levar em consideração alguns aspectos importantes:” /.../ “o conteúdo deve ser significativo, ou seja, deve ter significado para quem está sendo avaliado.” A gente só vai dar aquilo que eles querem. É isso? É isso que a gente vai fazer? [Pedro – Como é que é? Como é que é?] [Ana Beatriz releu] – Eu penso assim, tem alunos que não gostam de literatura, então tu não vais dar literatura, porque os alunos não gostam de literatura?

Claudia – Não, mas eu acho assim, quando a menina disse assim: “Isso pra mim foi uma boa aula”, ela deu um significado pra aula.

Ana Beatriz – Mas tem aluno que não deu significado.

Claudia – Tá, mas aí é uma coisa que você não controla tudo isso.

Ana Beatriz – Pois é, por isso que eu digo, tu vai fazer aquilo [Claudia – questão individual...] eu li assim, parece que nós temos que estar nessa coisa de fazer aulas que sejam mais contemporâneas, mais atuais, porque uma aula, por exemplo, que exija deles uma leitura de um texto mais... os textos fonte, as fontes. Se tu vais fazer uma aula que exija mais deles, eles nunca acham essas aulas interessantes, geralmente. [Pedro – Huhum] Então, me parece uma coisa muito imediatista daquilo que o aluno tá valorizando aqui e agora e não desse trabalho que a gente faz que o aluno hoje não valoriza, mas que é importante pra ele lá na frente significar algumas coisas. Eu não sei, eu entendi isso aqui, me incomodou isso aqui, quando eu li ontem. Isso me incomodou.

Pedro – Eu quero fazer uma observação. Eu acho que não é no sentido, me parece que, prático da coisa, mas no sentido de dar um horizonte possível pra esse significado. [Carlos – Não é o gostar ou deixar de gostar] Não é o gostar ou deixar de gostar [Carlos – é que aquilo se aplique de algum modo, nem que seja na prova] Ou seja, como no meu presente isso pode fazer sentido, na minha vida, então, dar um horizonte mínimo pro aluno [Ana Beatriz – Huhum] Porque o aluno, a nossa fala, aquela disciplina que a gente não gosta, “Que que eu vou fazer com isso na minha vida? Pra que que eu estou estudando isso?” É uma pergunta que a gente- E às vezes o professor, não sei, no meu tempo não ficava fazendo relações. A gente só diz o que, o que é o recorrente, “Vocês vão um dia usar isso na vida” “Sei, a vida tá passando”. Bom, precisamos talvez um pouco mais de- eu acho que é nesse sentido que ele aponta, não jogar tudo pra um futuro distante. [Ana Beatriz – Haham] E é a questão que eles tocam aqui na questão do tempo. Ele faz uma divisão entre avaliação do presente e do passado e uma avaliação em relação ao futuro, no sentido de que a gente avalia para o futuro. [Ana Beatriz – eu achei

¹⁷⁶ A questão do olhar exotópico do aluno será abordada na seção 6.2.2.

interessante isso] Que é interessante, já prepara pro futuro, mas não esquece do presente e do passado [Ana Beatriz – Huhum] Então, eu acho que era nesse sentido, me parece.

Ana Beatriz – Porque quando eles colocam aquilo – eu achei interessante tudo que colocaram – mas nisso aqui [Pedro – Te incomodou] Nisso aqui, a minha leitura é meio assim, o que que os alunos gostam? Porque, a gente já leu, um tempo atrás, que a gente deve partir sempre do que o aluno gosta, tem que fazer um levantamento... O que que o aluno tá querendo estudar, o que que ele gosta e a gente tentar ver aquilo que ele gosta, a gente já... li alguns textos que davam essa orientação. Isso é uma coisa que hoje eu discordo muito [Pedro – Huhum] que eu acho que compete ao professor dar um significado pra aquilo, fazer que aquele conteúdo... mas, por mais que a gente se estrebuche – usando uma palavra bem...– não é sempre que a gente vai conseguir é... dar esse significado pro aluno. Pra gente tem, mas pro aluno não vai ecoar. Então...

Pedro – Mas se você lança um horizonte possível, num determinado conteúdo, você pode redimensionar esse conteúdo pra ele, pode facilitar uma significação, uma re-significação. [Ana Beatriz – Haham] ao contrário de trabalhar ele, só ele por ele [Ana Beatriz – Huhum] a vida inteira, isso eu tô pensando em todas as disciplinas, ele sai sabendo- um técnico naqueles assuntos, mas sem visibilidade pra que que ele pode empregar isso [Ana Beatriz – Huhum] pra que que ele vai usar, pra que que ele tem que saber isso. É a pergunta que a gente faz o tempo todo.

Anita traz uma situação de sala de aula, em que uma aluna mostra valoração positiva para uma aula de gramática conceitual, opinião não partilhada pela professora, que considerou a aula “chata”, reforçou seu distanciamento desse tipo de aula (*aquele monte de exercício, aquele blábláblá, aquele monte de conceitos*) e ficou desconcertada com a apreciação da aluna: *pra eles, o bom é aquilo ali*. A professora mostra a assimilação de um discurso que critica o trabalho com conteúdos gramaticais e valora positivamente o trabalho com *leitura e produção de textos*, trazendo aqui a voz de uma concepção de ensino de língua voltado para o texto como objeto de ensino, que refuta o ensino descontextualizado da gramática (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1984b). Entretanto, esse discurso do ensino reflexivo de gramática, já assimilado pelos professores, ainda não se transformou no que Chervel (1990) chama de “objeto cultural em si”, ainda não se infiltrou na sociedade global como uma linguagem capaz de promover a mediação para a aculturação esperada. Esse papel ainda cabe ao ensino da gramática tradicional. Como questiona Furlanetto, “Mudar pra quê? Sua própria identidade profissional está em jogo, e isso se reflete nas reações dos alunos. O esforço para mudar não parece garantir uma identidade mais rica e realizadora” (FURLANETTO, 2008b, p. 305).

Com relação à forma como Anita traz a fala da aluna, é possível perceber quase que um diálogo entre o discurso citado da aluna e a manifestação da posição da professora. Bakhtin (1997) fala em diferentes graus de objetificação da palavra representada, que dependem da intencionalidade referencial das palavras citadas, a qual pode diminuir a sua objetificação. Nesse caso, o discurso do autor-professor e o discurso citado do aluno podem “aproximar-se da relação de reciprocidade de duas réplicas de um diálogo.” (BAKHTIN, 1997, p. 188).

Ana Beatriz destaca que os alunos deram um significado para aquela aula e traz uma passagem do texto que fala da importância de que os conteúdos avaliados sejam significativos para quem está sendo avaliado. A compreensão de Ana Beatriz sobre essa passagem do texto deu-se a partir de um discurso que, num dado momento, defendeu que se deveria trabalhar a partir do que o aluno gosta (*li alguns textos que davam essa orientação*), e outro que defende que o professor tem que acompanhar a modernidade, fazer aulas mais interessantes. Ela também explicita uma divergência entre o que ela considera importante de ser trabalhado e o que os alunos valoram positivamente nas aulas de LP, explicitando um conflito entre a voz do aluno – interlocutor ausente, o qual se faz presente por meio do seu discurso (do aluno) na consciência do professor, entrando em confronto com a posição deste (BAKHTIN, 1997). Pedro também traz a voz do aluno para explicitar sua compreensão, mas atribui um sentido diferente ao trecho lido: *como no meu presente isso pode fazer sentido, na minha vida, então, dar um horizonte mínimo pro aluno*. Quando Pedro fala *meu presente, minha vida*, é a voz do aluno que ele está reenunciando, mesmo que sem marcas dessa autoria no fluxo da fala, para trazer a sua compreensão de que é preciso traçar um horizonte mínimo para que o aluno possa dar sentido ao trabalho de sala de aula não só num futuro distante, mas também no seu momento presente.

Claudia retoma a fala de Anita referente à avaliação da aluna sobre a aula de gramática, associando-a à possível influência da voz/avaliação dos pais sobre o que seja uma boa aula de LP e conclui, sem muita segurança, que isso pode fazer parte do imaginário dos alunos:

RD 13/8/07

Claudia – Eu acho que no caso dessa menina, dessa aluna da Anita não teve necessariamente a história de gostar ou até de significação [xxx] mas ela – sabe-se lá o que tem na cabeça dos alunos, né, a gente não tem mesmo esse controle, pode ter sido tanta coisa rodando aí que até o fato assim “a professora hoje deu uma aula do jeito que meu pai e minha mãe falavam” [Ana Beatriz – Também] De repente do significado que tem esse pai e essa mãe pra ela, pode ter sido o significado da aula “Ah, finalmente a professora fez uma aula do que eles dizem que é uma aula” [Ana Beatriz – Que é uma aula importante!] Eu não sei, não, a gente tem que ficar ligado... Mas é isso mesmo que às vezes pinta na cabeça deles. Eu tive uma aluna que fazia muitas auto-avaliações, terminava um conteúdo, ela dizia assim pra mim “eu acho que você começou a mexer comigo, porque eu nunca pensei nessas coisas do jeito que tu tá falando.” Eu não tinha intenção de fazer essas aulas... não sei por que ela dizia isso. A questão era discutir a anorexia, não era nem assim o motivo da aula, mas tinha um texto lá que ajudava- e ela pegou o que da anorexia? Não sei, nunca pensei nisso por aí. Então, a gente não tem o menor controle sobre isso. Eu acho que isso faz parte do – como é que a gente chama isso - do imaginário dos alunos.

Anita – Mais do que imaginário, é a realidade deles também que tá- porque um outro aluno, numa outra turma, veio me dizer “Professora, às vezes a gente não consegue responder as coisas que a senhora pergunta, porque nós na 5ª série tivemos 2 professores e na 6ª nós tivemos 3 e aí a gente nem teve aula direito.” Aí, quem puxou, quem conseguiu reorganizar um pouquinho foi o Carlos na 7ª e agora que eles estão se sentindo assim, que eles estão caminhando. O Carlos conseguiu [Claudia – organizar] organizar, sistematizar um pouco a coisa que tava toda [Ana Beatriz – fragmentada] fragmentada.

Anita traz outro elemento que, na sua opinião, também pode contribuir para a constituição da posição axiológica dos alunos sobre o que seja uma boa aula: *a realidade deles*, referindo-se à rotatividade de professores apontada na voz reenunciada dos alunos da 8ª série: *a gente nem teve aula direito*, no sentido de não terem tido um conteúdo organizado, sistematizado.

Na sequência da discussão, o conceito de currículo é questionado por Carla ao reenunciar uma pergunta feita numa situação de interação com uma interlocutora da academia, no curso de especialização, do qual participava como aluna.

RD 13/8/07

Carla – *Desculpe, eu cheguei atrasada, mas eu só queria saber uma coisa. Na fala do currículo. Eu tava conversando com a minha professora da pós no final de semana e ela perguntou pra mim, eu não sabia responder: a escola, a escola, o Colégio de Aplicação, tem claro e único um conceito de currículo?* [Silêncio] [Pedro – *Não, me parece que não*] *Mas ela disse como é que a gente tá discutindo currículo sem ter uma clareza* [Pedro – *Um único?*] *É, tem que ter um conceito pra gente poder tá discutindo currículo. Ou eles querem que a gente, vamos supor, construa o que é o currículo?* [Pedro – *Me parece. Mais nessa direção*] *Mas eles não estão dando nenhum no- nenhuma...* [Pedro – *Você fala nessas discussões de agora? Pra essas discussões. Eu acho que esse texto...*] *Eu acho que é muito complicado discutir o currículo de uma escola sem ter claro o que é o currículo. E agora a gente já não tá mais no que é o currículo, a gente tá na avaliação* [Pedro – *“currículo e avaliação” – ele tá presente*] *Tá, mas daí pra gente trabalhar com a avaliação tem que saber qual é o currículo.*

Pedro – *Eu acho, eu te diria assim [xxx], que é exatamente pra fugir de uma perspectiva totalizadora, que os próprios – vamos dizer – autores criticam...*

Carla – *Não, mas não é assim um conceito “Ah, currículo é isso aqui...” Não. Mas claro que a escola toda tá pensando na mesma direção.*

Pedro – *Eu acho que há um horizonte mais ou menos estabelecido na escola, isso é uma discussão antiga pra nós- se as meninas pudessem falar também [Iniciou uma conversa paralela Claudia e Ana Beatriz] do que a escola sempre buscou. Então, nesse sentido da especificidade dessa escola, o nosso currículo é voltado pra isso. É uma escola propedêutica; não é uma escola como um CEFET. Então o currículo nosso, de alguma maneira, vai estar buscando esse horizonte. É um currículo que pensa em formação dos cidadãos... ativos, críticos [Falas se sobrepondo à fala dele] [xxx] o currículo se molda primeiro aos objetivos da escola [xxx] nessa direção [Falas sobrepostas] *Me parece que seria assim, nessa direção.**

O questionamento de Carla é construído a partir da fala da professora da especialização, um outro a cujo discurso é conferida autoridade pela esfera acadêmica. Esse discurso é incorporado na fala da professora para problematizar o conceito de currículo. Primeiro Carla reenuncia a fala da professora, depois funde a sua voz à dela ao formular um juízo de valor: *Eu acho que é muito complicado discutir o currículo de uma escola sem ter claro o que é o currículo*. Na sequência, ela traz outro elemento situado no contexto imediato recente das discussões na escola: *E agora a gente já não tá mais no que é o currículo, a gente tá na avaliação*. A intercalação das falas de Carla e Pedro mostra como o diálogo ficou polarizado entre a voz da academia, reenunciada por Carla, e a voz da escola, ou seja, das duas esferas (Universidade e escola), bivocalizadas no discurso dos professores. Carla traz um

discurso orientado pela valoração dada na academia para a definição do currículo como precedendo qualquer discussão na escola. Pedro reage ao discurso de Carla a partir de já-ditos da esfera escolar, constituídos na prática pedagógica daquela escola específica. Para tanto, procura arregimentar a fala das colegas mais antigas na escola – incluídas no pronome “nós” – para recuperar esses elos precedentes de uma discussão que já é “antiga” na disciplina e, portanto, já está institucionalizada.

Pedro vê o texto encaminhado para leitura como um norte para a discussão sobre currículo – de acordo com os níveis de objetivação do currículo propostos por Sacristán (2000), seria o **currículo apresentado aos professores** –, mas enfatiza que há *um horizonte mais ou menos estabelecido na escola*, polemizando com a ideia de um conceito único de currículo: *é exatamente pra fugir de uma perspectiva totalizadora, que os próprios*¹⁷⁷ – *vamos dizer – autores criticam*. Ele expõe, então, qual a sua visão sobre a concepção de currículo na escola: *nesse sentido da especificidade dessa escola, o nosso currículo é voltado pra isso. É uma escola propedêutica; não é uma escola como um CEFET. Então o currículo nosso, de alguma maneira, vai estar buscando esse horizonte. É um currículo que pensa em formação dos cidadãos... ativos, críticos [xxx] o currículo se molda primeiro aos objetivos da escola*¹⁷⁸ [xx] *nessa direção*. Na fala de Pedro, é possível identificar a finalidade maior do ensino na escola (propedêutico) e o que se pretende com este ensino em relação ao público a que se destina (formar cidadãos ativos, críticos), ou seja, a especificidade da escola como sistema educativo (SACRISTÁN, 2000). Como está ocorrendo uma conversa paralela, e os demais não estão participando da polêmica, ele conclui modalizando *Me parece que seria assim nessa direção*. Pedro responde à provocação trazida por Carla e procura adesão dos demais, por meio da solicitação de que se manifestem, como se pode ver no recorte a seguir:

RD 13/8/07

Pedro – *Eu acho que seria interessante ouvir a opinião do pessoal sobre esse ponto da Carla...*

Ana Beatriz – *Nós já mudamos aqui um pouco, a discussão aqui paralela. [Anita – é, a sala de aula...]*

¹⁷⁷ Pedro não se sente seguro de afirmar que são os autores que criticam uma perspectiva totalizadora (*os próprios – vamos dizer – autores*), recolocando a questão da dificuldade com a autoria do texto em discussão.

¹⁷⁸ De acordo com o Art. 5º do Regimento Escolar, *O Colégio de Aplicação tem como objetivo geral proporcionar a transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos*. No Art. 6º, constam como objetivos específicos:

I. *propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na conseqüente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária;*

II. *possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica;*

III. *proporcionar e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuam para a melhoria do ensino, como para formação continuada dos docentes.*

Pedro – Eu tenho mais coisas pra falar, mas eu gostaria que as meninas, que o pessoal participasse.

Carla – É que quando eu li esse texto, eu fiquei muito em dúvida em algumas coisas, por isso que eu levei pra ela. Daí, ela disse: “Ah, Carla, eu vou responder sob um ponto de vista meu, sobre o que eu trabalho, agora não sei como é que a tua escola trabalha” [Pedro – Huhum] Eu fiquei com muita dúvida em certas coisas aqui, aí ela disse “Tu tem que ver qual é- o objetivo bem claro e o que é pra essa escola o currículo [Pedro – Huhum] pra mim pode ser uma coisa, pra essa pode ser outra” [Pedro – Então, os objetivos da escola estão claríssimos, pode pegar a agenda...] Pra mim, não tá [Pedro – Não?] Às vezes eu fico em dúvida, porque eu tento fazer uma coisa e me falam outra. [Pedro – Mas aí, o objetivo tá claro, vamos dizer, como é que a gente atua a partir do objetivo? [Anita? – O Colégio de Aplicação é um colégio experimental] Porque é aí que tá o currículo, entra a tua aula. E eu acho que aí a gente entra na discussão do 2º texto, nesse sentido.

Nara– Eu acho que o 2º texto traz um pouco a discussão sobre o conceito de currículo.

Carla – É, mas daí é bem o que eu disse, bem o que eu falei assim que eu tava lendo, a visão que o texto tem... eu também acho que, assim, com certeza tá dentro da nossa visão, do que o colégio tem de visão, não é. [Pedro – Huhum] Mas é como o Carlos falou, muitas coisas na teoria é bem legal, mas...

Pedro – Tudo na teoria e na prática me parece que há um certo distanciamento. Eu acho que vai ser com qualquer- isso acontece como: você pega um professor que entra na escola ou que tá há 15 anos, dá diferença. Mas se você propõe pra ele uma ementa e diz “Monte um curso a partir dessa ementa”, você tem cursos diferentes. Primeiro, porque há uma liberdade pra se pensar esse curso, a sua montagem, mas vamos dizer: ele vai se orientar por onde? Pelos objetivos da escola. E esta escola tá pensando o currículo, o plano em que direção? Aqui na disciplina, eu não sei se isso tá claro, mas, vamos dizer, nós não somos gramatiquinhos... isso vai dando o tom do currículo, a gente trabalha com produção textual, a gente focaliza literatura, que é uma discussão antiga – problemática – ela não é clara, simples, ela é complexa, como diz o 2º texto. Ele fala nesse ponto e eu gostei muito porque ele diz assim “essa é uma discussão complexa”. O que acontece que a maioria das discussões em torno de qualquer tema relacionado simplifica e quer uma simplificação da discussão. A discussão não é simples, ela é complexa e me parece que aí exige, quer dizer que, quando o aluno chega e diz pro pai dele e diz “A professora é louca”, ele simplificou todo o processo de 6 meses de embate, omitiu um monte de coisas, mas simplificou, ele deu uma resposta, objetiva, clara, precisa [Carlos – conveniente] conveniente, mas, como diriam eles, a parte oculta do currículo, quer dizer, não foi dita, ele não disse que há tensões e eu gostei desse texto, porque ele o tempo todo, principalmente o outro, fala nessa questão das tensões. As tensões estão presentes o tempo todo. Ele não simplifica, ele não propõe pra gente resolver assim, como dizer, me dão a definição e qual é a definição e aí a gente trabalha. Muito pelo contrário, é em cima das tensões que a gente vai mais ou menos tendo um horizonte possível.

Como não houvesse uma intervenção dos demais colegas, Pedro prossegue, assumindo uma atitude responsiva em relação à pergunta trazida de fora da esfera da escola, arregimentando a voz dos autores do texto em discussão e dos discursos já-ditos tanto na escola como um todo, quanto na instância específica da disciplina de LP. Pedro defende que os objetivos da escola estão *claríssimos* e tenta mostrar o alinhamento da disciplina à concepção de currículo da escola. Carla reage, mobilizando como contrapalavra a contradição *Às vezes eu fico em dúvida, porque eu tento fazer uma coisa e me falam outra*. Pedro responde que *é aí que tá o currículo, entra a tua aula* e faz alusão ao segundo texto “Currículo, conhecimento e cultura”, apontando para a autonomia do professor em relação ao **currículo em ação** na sua aula (SACRISTÁN, 2000; GERALDI, C., 1994).

Carla se defende quanto a uma possível compreensão de que ela não concorda com o ponto de vista presente no texto ou com a visão de currículo da escola: *com certeza tá dentro da nossa visão, do que o colégio tem de visão, não é*. Mas, buscando ancoragem na fala de Carlos (colega de graduação e também substituto na disciplina de LP), reforça a incoerência que sente entre a teoria e o que ela constata na prática dos professores, na escola. Como

substituta, há pouco tempo inserida na rotina da escola e influenciada pelas vozes da academia, Carla se coloca numa posição exotópica em relação à concepção de currículo na escola. A posição de Carla é diferente da posição de onde fala o professor que é efetivo há mais de 10 anos na escola e que assume a defesa da concepção de currículo de LP da instituição.

Pedro reenuncia a concepção presente no “currículo modelado pelos professores” (SACRISTÁN, 2000) na disciplina de LP: *nós não somos gramatiqueros... isso vai dando o tom do currículo, a gente trabalha com produção textual, a gente focaliza literatura, que é uma discussão antiga – problemática – ela não é clara, simples, ela é complexa, como diz o segundo texto. Quando diz que a maioria das discussões em torno de qualquer tema relacionado simplifica e quer uma simplificação da discussão*, ele se apoia no segundo texto para acentuar o embate com a posição de fora trazida pela professora e recoloca a questão da saída de Roberta¹⁷⁹, ao citar, como exemplo, a fala do aluno que, ao chamar a professora de *louca*, simplifica todo um processo de conflito que se prolongou por seis meses.

A fala de Pedro explicita uma adesão à concepção de currículo presente nos textos e traz como contrapalavras para dar sentido a sua leitura os já-ditos que constituem a concepção de currículo construída no cotidiano da escola, caracterizando um discurso bivocal de orientação única (BAKHTIN, 1997) ao fundir sua posição com a da escola. Por outro lado, ele também valora positivamente os textos por trazerem uma voz orientada para a explicitação das tensões, que, segundo o professor, *estão presentes o tempo todo*. Ao trazer o vivido para atribuir sentido ao texto, Pedro assume uma postura ativa e criadora na sua compreensão, o que, segundo Bakhtin (2003, p. 378), completa o texto.

Essa possibilidade de refletir sobre questões conceituais (currículo, avaliação, cultura), dialogando com o vivido na esfera da escola, também foi considerada, por Anita, como motivo de uma apreciação positiva do texto:

RD 13/8/07

Anita – Eu tenho a impressão que esse texto não é um texto de gabinete, é gente que tá acostumada a conviver com sala de aula [Pedro – Exatamente] com a prática da escola, porque eles tocam em alguns assuntos assim, que às vezes é o nosso próprio calo, não é? [Pedro – Claro] Acho que é por isso que eu gostei do texto porque é um texto que se aproxima muito do nosso cotidiano, das nossas angústias, né, o que que a gente pode e o que não pode fazer. Porque tem alguns textos que são lindos, mas que não são nem um pouco parecidos com o que a gente...

¹⁷⁹Conforme problematizado na seção 5.2.1, a solicitação de cancelamento do contrato, no final do primeiro semestre, feita por Roberta, professora substituta que pertencia ao grupo de professores de LP, atravessou toda a discussão do texto encaminhado pela direção.

Mudando a orientação da discussão para o texto em si, Anita faz uma apreciação sobre a possível autoria do texto (ou o possível lugar de onde falam os autores do texto?) a partir de suas impressões. Ela não tinha a informação de que o texto fora encomendado aos autores pelo MEC e tinha como público-alvo os professores de educação básica, mas sentiu no estilo, ou na forma de abordagem do tema, que havia uma proximidade com a realidade vivida no cotidiano da escola. O que a professora sente é que o objeto discursivizado pelos autores do texto é *familiar*, pois ela se identifica com a forma como o autor está olhando para esse objeto: de dentro; é um objeto “situado”.

A observação de Anita evidencia que o direcionamento do texto foi feito de forma adequada, pois, como destaca Bakhtin sobre a importância da concepção que o autor tem do seu destinatário, as respostas antecipáveis sulcam de dentro o enunciado, que reflete “de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada”. (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Ao solicitar os textos aos autores convidados, o MEC, imbuído do papel mais alto na hierarquia das instituições educacionais no País, deu o tom do que pretendia: “é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu entorno e sua organização interna”. Veiculando um texto produzido por teóricos, mas que se pretende como texto de divulgação, o MEC conseguiu seu objetivo, explícito na apresentação da publicação (desconhecida pelos professores da escola naquele momento): “[...] sugerimos inicialmente alguns eixos que, do nosso ponto de vista, são fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre concepção de currículo, relacionando-as à sua prática”. (MOREIRA e ARROYO, 2006, p. 7). Temos aqui explicitada a intenção em função da qual o texto foi criado e que, ao lado da realização dessa intenção, constitui-se elemento que determina o texto como enunciado, é responsável pela relação do texto com a verdade, com a história, e está indissolúvelmente ligado à autoria (BAKHTIN, 2003, p. 308-310).

Ana Beatriz, na tematização do conselho de classe, refere-se à dificuldade de mudar as práticas. Sua opinião é construída a partir da posição crítica dos autores dos textos e do que ela vivencia no cotidiano da escola.

RD 13/8/07

Ana Beatriz – Agora, como é difícil de a gente mudar as práticas da gente, né. Quando tu falas o conceito de currículo pra escola, uma diferença da teoria, essas coisas... eu tava ontem lendo sobre o conselho de classe, tudo que eles criticam aqui é o que a gente faz. O que eles propõem é o que eu tô percebendo ultimamente que a

Tereza e a Cecília¹⁸⁰, pelo menos nos 3º anos, têm tentado propor [Pedro – Huhum] Elas têm tentado, mas, gente, nós temos uma prática tão forte, de nota, de lamúrias e reclamações. Nós temos uma prática tão forte nisso, entende /.../ Agora eu entendo porque que a Tereza e a Cecília tão tentando colocar, é claro, elas estão discutindo esses textos, é a função delas fazer isso, mas até a gente conseguir chegar nisso, eu não sei se eu vou estar viva ainda. /.../

Carla – Sobre essa questão dos conselhos de classe, eu também li aqui e achei interessante e realmente é o que tá acontecendo nos conselhos de classe e o de 5ª série o que eu percebo é muito, é bem produtivo, porque uma das coisas, acho que 90, 80% dos professores são substitutos e novos [Ana Beatriz – Aaahnn] a gente discute muito estratégias pra melhorar, bem como tá falando aqui. Só que aí o que que acontece, não é executado. Tá lá [xxx], a Cecília sai da reunião de 5ª série com um papel cheio de sugestões, estratégias e não sei o quê... não é aplicado nada.

Ao colocar em discussão um aspecto abordado pelos autores do texto – o conselho de classe –, Ana Beatriz marca a diferença da orientação axiológica dos autores em comparação às práticas na escola. Essa mesma diferença foi apontada por Carla quando questionou o conceito de currículo e objetivos da escola. O conselho de classe é problematizado pela assimilação da crítica dos autores: *tudo que eles criticam aqui é o que a gente faz*. Ana Beatriz incorpora, na sua fala, os termos *nota*, *lamúria* e *reclamações*, como aplicáveis à realidade da escola, quando diz e reafirma: *Nós temos uma prática tão forte nisso*. Por outro lado, ela sente o que a equipe pedagógica tem proposto nos conselhos de classe como uma reação-resposta ao discurso do texto: *Agora eu entendo porque que a Tereza e a Vanda tão tentando colocar, é claro elas estão discutindo esses textos*. Ela percebeu a voz dos autores do texto por trás das mudanças que a Direção estava tentando implementar nos conselhos de classe. A fala de Carla reforça a incoerência entre o discurso dos autores, já incorporado pela Direção, e a falta de ações que mostrem a mudança de concepção na prática, nos desdobramentos dos conselhos de classe.

Ana Beatriz associou essa discussão com um aspecto abordado no texto, no item anterior ao conselho de classe, intitulado “Entre o formal e o informal na avaliação”. Esse item aponta alguns equívocos sobre aprovação/reprovação de alunos no Brasil e já havia sido trazido para a discussão quando Anita leu o período no qual os autores listam o que, para eles, viabiliza uma melhor qualidade de ensino.

Na sequência da discussão sobre aspectos abordados pelos textos, as condições de trabalho foram tematizadas a partir de destaques do texto, mas as reflexões foram balizadas pelas condições físicas, materiais e profissionais encontradas na escola naquele momento:

RD 13/8/07

Ana Beatriz – É daí aquilo que torna uma escola boa, né, pra gente, ontem tava assim lendo. Meu Deus! Como falta coisa pra gente! Como falta... O que nós temos ali, eu não [xxx] qual é a página, o que nós temos ali eu

¹⁸⁰ Referência feita à supervisora e à orientadora educacional.

*acho que são professores muito bons e comprometidos, né, daquilo que a gente precisa pra ter uma boa escola. Olha: **professores bem formados e informados**¹⁸¹. Eu acho que a gente tem professores bem formados e informados. **Condições de trabalho**, nós ultimamente estamos pensando condições de trabalho, porque compete ao professor resolver tudo, dar conta de tudo, nós não temos condições de trabalho. Recursos materiais: nós estamos ainda no giz.*

Carla – A nossa sala de informática nada ainda.

Pedro – Tá quase [Ana Beatriz – Não tem ainda, não é?]

*Ana Beatriz – O nosso auditório com os recursos ali vive pifando, não tem um funcionário que cuide daquilo, tá sempre com problema. É um recurso importante, mas que- bem eu nem sei usar... mas é um recurso que tá sempre com problema, é uma única sala pra atender toda a escola, todos os professores vão querer usar, não tem como, né. **Escolas arejadas**: eu acho que temos. Agora, arejadas e claras, agora limpas? Nós não temos uma salas limpas [Carlos – Mas aí tem o papel do aluno] [Pedro– do aluno e o nosso papel junto] Tá, mas que falta uma estrutura da escola, porque eu faço o que com esse aluno, eu mando pra quem, quem que vai resolver isso junto comigo? Nós não temos apoio [Carla – Não] Nós não temos um serviço que nos ajude, né? **Mobiliário adequado**: aquilo que eu já falei, né, na... O dia que eu dou aula de literatura, a Claudia e eu, aquela sala pelo amor de Deus, gente. Dá um desânimo muito grande! /.../ Gente, que desânimo que é dar aula numa sala como aquela. [Pedro – Huhum] Mesmo quando a gente vai pro auditório, aquele auditório todo quebrado, todo sujo. No dia que nós tivemos reunião do ensino médio, o Pedro até estava, uma hora que eu saí e custei pra voltar, porque eu não tinha vontade de voltar pra aquela sala, de tão suja, de tão feia. **Espaços de estudo**: só temos a biblioteca que tá com problema. **Pesquisa e prazer pra professores e alunos**: a gente não tem quase nada nessa escola. De acordo com essa visão aqui, né, o que é uma...*

Pedro – Eu não sei, agora eu vou [xxx] um pouquinho, eu não sei se a gente não tem nada [Ana Beatriz – Não tô falando que a gente não tem nada] já diria assim. Eu acho que- por isso que a gente pode pensar em dupla mão. É claro que a gente tem muito pra melhorar, mas sempre comparado a outros sistemas de ensino – por isto é uma proposta que ele faz, fazer as comparações, pra avaliar o sistema interno – em comparação com o sistema educativo de outros lugares, tá longe de uma escola... e realmente eu concordo contigo em vários aspectos, o governo não tá lançando o laptop pra uso de alunos. Pensar tudo isso que você tá dizendo no momento que ele lança o uso do laptop individual pros alunos, pra daqui 6 meses eles estarem levando pra casa, é uma distância aí tão... realmente muito grande.

Ana Beatriz – E não é a coisa mais importante o laptop. [Pedro – Não é.] Se nós tivermos isso aqui, não precisa de laptop, gente. Se tivermos uma sala de informática, pronto, já deu. Não precisamos de laptop, aluno com laptop. É nós não temos isso que é o mais importante. O que é mais importante a gente não tem. Laptop pra mim é maquiagem.

A professora foi retomando as condições apresentadas pelos autores e dialogando com cada uma delas, apresentando exemplos do cotidiano da escola, para reforçar a ausência de tais condições¹⁸². Ao longo de sua explanação, as interferências de Carlos e Pedro mostraram pontos de vista um pouco diferentes ao trazer a responsabilidade do aluno e do próprio professor, o que fez com que Ana Beatriz se antecipasse às possíveis falas de contraposição dos dois, quando diz *a gente não tem quase nada nessa escola. De acordo com essa visão aqui, né*. Nesse contexto, Ana Beatriz marca certo distanciamento da voz dos autores do texto. Pedro contemporiza, trazendo dois elementos para a discussão, os quais configurariam o que ele chama de mão dupla da questão discutida: (1) ele reenuncia a voz dos autores no sentido de que é preciso comparar o sistema interno com outros sistemas de

¹⁸¹ Os destaques em negrito são para mostrar as retomadas que a professora faz do texto lido.

¹⁸² A partir de um empenho conjunto dos diretores de Colégios de Aplicação junto ao MEC, no recesso das aulas entre o ano letivo de 2007 para 2008 foi possível uma reforma na escola, que sanou parte dos problemas apontados por Ana Beatriz. Em 2008, também entrou em funcionamento o Laboratório de Informática, com computadores em número suficiente para uma turma de 25 alunos. Além disso, há um bolsista responsável pelo apoio às atividades docentes no Auditório.

ensino: *eu não sei se a gente não tem nada*. Ao sentir que a fala de Pedro estava indo em outra direção, Ana Beatriz sente necessidade de reconstruir sua fala: *Não tô dizendo que a gente não tem nada*; (2) por outro lado, Pedro concorda com Ana Beatriz quanto à precariedade das condições de trabalho na escola, caso seja considerado outro dado: o discurso que circula na mídia e na propaganda institucional sobre o uso do *laptop* individual pelos alunos, a ser patrocinado pelo governo federal. Nesse caso, a escola ficaria distante da realidade, uma vez que nem a sala de informática está pronta, espaço de trabalho que, para Ana Beatriz, seria mais importante do que o *laptop*, que ela (des)qualifica como *maquiagem*. Como diz Signorini, “não só um conceito ou teoria, mas também um retroprojeto ou um manual didático, por exemplo, podem ser objetos atuantes numa aula e, por conseguinte, compõem, juntamente com professor e alunos, o sistema de ações, inclusive verbais, em curso naquela aula.” (SIGNORINI, 2006, p. 185).

O embate entre os pontos de vista continua quando Pedro tematiza o desmerecimento do trabalho do professor diante da sociedade, atribuindo uma valoração maior a este aspecto que ao das condições físicas do espaço de trabalho.

RD 13/8/07

Ana Beatriz – Ontem eu lendo esse texto, eu achei muito interessante, mas eu fiquei muito desanimada, muito desanimada com tudo que nos falta, com tudo o que nós temos que fazer, né, já pensar em avaliação.
Pedro – sabe o que me incomoda mais nesse processo todo é... não é muito a falta de recurso às vezes, você se vira com giz, a gente se vira, não é o melhor, mas se tiver um giz [Ana Beatriz – Huhum], um texto pros alunos, né, você se vira... é meio quase pré-histórico, [Ana Beatriz – Não, o giz também é o de menos] mas o que me incomoda mais nesse processo todo é esse processo de desmerecimento que nós... [Carlos – sofremos] sofremos diante da sociedade. Pra mim, um dos problemas centrais tá aí. [Ana Beatriz – Huhum] Porque isso é... dessa conversa da mãe... Você vê no dia-a-dia como é que a conversa lá fora rola, uma informação mal passada do professor, um trabalho que ele não pediu por escrito e não tá claro. Como esse professor é achincalhado pelas costas. Sem ele saber, ele vai receber às vezes um pai emburrado na frente dele. Ou às vezes nem fica sabendo, volta como? Numa atitude do aluno [xxx] muitas vezes na frente do filho. Isso me incomoda muito porque reflete toda uma forma de encarar nosso trabalho docente. E aí, sim, o sistema de valorização daquilo que a gente faz. Quer dizer que, do ponto de vista físico, realmente que pena que a gente não tem uma sala clarinha... eu gostaria também, tô esperando essa escola, mas eu acho que isso é grave, afeta a avaliação, tá diretamente ligado a isso, ao que a Roberta vivenciou aqui na escola.

Ao introduzir esse novo aspecto do tema, Pedro enfatiza a valoração que ele dá para o olhar depreciativo do outro (a sociedade) sobre o ser professor: *Você vê no dia-a-dia como é que a conversa lá fora rola, uma informação mal passada do professor, um trabalho que ele não pediu por escrito e não tá claro. Como esse professor é achincalhado pelas costas*. E, aqui, volta a questão da saída da professora que fazia parte do grupo: *dessa conversa da mãe; tá diretamente ligado a isso, ao que a Roberta vivenciou aqui na escola*. A importância dada por Pedro ao discurso sobre o professor, que ele exemplifica trazendo situações do cotidiano

escolar, é enfatizada quando ele diz: *Isso me incomoda muito, porque reflete toda uma forma de encarar nosso trabalho docente*¹⁸³. A fala do professor mostra a tensão entre a visada do outro sobre ele (Pedro), com a qual ele não concorda, e o seu modo de se ver no exercício da docência¹⁸⁴, que o faz esperar outro tipo de valorização.

Na sequência, Ana Beatriz trouxe algumas falas de professores na reunião do Colegiado sobre a defesa do bem público e provocou uma reflexão sobre o papel do professor na defesa dos interesses profissionais e institucionais, ao que Pedro reagiu lembrando a relação de interdependência da escola com a gestão da instituição à qual ela está vinculada (UFSC):

RD 13/8/07

Pedro – /.../ eu não tô eximindo a nossa parte, mas a gente vivencia uma política explícita de não valorização do ensino de 1º e 2º graus. [xxx] /.../ Há uma política de não valorização desses espaços institucionalmente colocada já e implementada por uma gestão. Isso que a gente viu é reflexo disso. Por isso, essas falas- eu não to eximindo nosso papel, o nosso papel é de tá pressionando pela melhoria desse espaço, discutindo e vendo o que que a gente pode melhorar, mas Júlio deve saber muito bem qual é a política do reitor em relação à [xxx] desse espaço aqui.

Ana Beatriz – Uma coisa é a política do reitor, de qualquer reitor, outra coisa é a nossa postura diante dessa política que eles impõem pra gente. /.../ ultimamente eu tenho estado muito incomodada, porque as coisas [xxx] e a gente não consegue se organizar pra gente fazer alguma coisa /.../ a gente não pode cruzar os braços [x xx] e vamos deixar essa escola sendo desmontada a cada dia que passa. Então, isso é uma coisa que tá me incomodando, quando eu vejo professor dando aula sem porta ... aquela sala que é uma coisa horrorosa pra dar aula segunda-feira. Ai nós mudamos dali, fomos dar aula na biblioteca, a biblioteca não dá pra dar aula porque não tem quadro e porque a escola faz Educação Física ali no pátio porque não tem outro espaço e ninguém consegue dar aula lá dentro. Quer dizer, que condições a gente tem pra dar aula? E o que é que nós estamos fazendo? /.../ O que segura essa escola, ainda, é a qualidade do nosso trabalho que a gente fica ali, que a gente não entrega os pontos [Pedro – Huhum. É verdade.] é a qualidade do nosso trabalho.

Quando diz *eu não estou eximindo a nossa parte*, Pedro dialoga com a voz que chama os professores a se comprometerem, mas marca o seu distanciamento *dessas falas*, das falas daqueles que, estando ao lado de quem implementa a política de não valorização do ensino de 1º e 2º graus, cobra dos professores que vivenciam essa política uma atitude que eles não têm. Ana Beatriz volta a questionar a atitude passiva dos professores e, ao mesmo tempo, responde que o que segura a escola é o trabalho do professor, incluindo-se por meio do uso da expressão *a gente* e do pronome de 1ª pessoa do plural *nós*. É possível perceber o que Bakhtin (1997) chama de “colorido polêmico do discurso” no embate travado entre os

¹⁸³ Castilho (2002, p. 33), em texto publicado originalmente em 1978, já alerta para “o abandono e o descaso em que se encontra uma classe outrora tão prestigiada”. Soares (2001) fala da depreciação do trabalho docente, que tem início na década de 1950, em função da multiplicação dos alunos, do rebaixamento salarial e das precárias condições de trabalho.

¹⁸⁴ Neves (1991, p. 31) já trazia dados das razões que levavam os professores ao desencanto e ao desânimo, no final da década de 1980, em São Paulo. Dentre outras razões como baixos salários e trabalho em mais de uma escola, a autora diz que os professores não se consideravam “respeitados nem pelo governo nem pela sociedade nem pelas famílias dos alunos”.

professores na discussão do texto, mas não é um embate de pessoas individuais, é um embate de ideias, de pontos de vista sobre um objeto de discurso. Para entender os discursos dos professores, é preciso perceber o segundo sentido que emerge na polêmica, pois “qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto”. Assim, “o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 196), o que produz um sentido outro para além de sua significação concreta direta.

A partir da fala de Ana Beatriz sobre a qualidade do trabalho do professor e da concordância de Pedro, Claudia introduz a discussão sobre a formação de professores e suas implicações para o professor como sujeito responsável.

RD 13/8/07

Claudia – Mas deixa só eu dizer uma coisa, aproveitando a conversa de vocês, que eu me lembro que eu li esses textos [xxx], mas eu lembro assim que tinha um discurso uma época que era a questão da escola, era a formação de professores. Foi isso até há um tempo. Continua sendo, mas não é só, não é exclusivamente. E o que me chamou atenção é que esse texto fala muito na formação de professores como essa garantia também, então a gente é cúmplice, nós temos essa formação. E aí não é suficiente, então a escola não é só a formação de professor, não é só recurso, [Ana Beatriz – Não] nada, mas eu acho [Ana Beatriz – um conjunto de coisas] que a gente continua dando conta, isso é uma coisa que me chama atenção, se a gente dá conta, então o professor, a formação dele ainda é um grande passo [Pedro – claro] e a gente sobrevive e resiste por isso [Ana Beatriz – sobrevive] e resiste, porque a gente tá dando conta, tá indo, leva com a barriga, sei lá, mas a gente tem uma grande responsabilidade. Só que talvez falte esse outro lado, que daí também a gente não é tão divino, tão onipotente que possa fazer tudo, né? Fazer o lado da formação que é dar conta da aula e dar conta da reposição de recursos materiais que não depende da gente só. Mas na formação a gente não faz essa outra parte que talvez devesse fazer também. Tá sobrecarregando o professor? Mas quem tá sentindo essas necessidades somos nós, então quem tem que brigar por elas somos nós [Pedro/Ana Beatriz – Huhum] Não vai vir o pai brigar pela sala melhor, se ele não tá no dia-a-dia. É uma outra briga que a gente vai ter que encampar, porque ficou claro pra mim, depois que eu li o texto [xxx] se a formação era o grande tópico, foi durante um bom tempo o grande item da discussão. Ela sozinha não dá conta também, tem que ter outras coisas e a formação faz com que a gente passe a ter novas urgências, novas necessidades e daí tem que começar a descobrir outras formas de brigar por isso também. Esse que é o problema da formação, ele começa a exigir mais, começa a ter outras necessidades, começa a ver onde buscar e aí fica mais complexo. Daí a complexidade vai aumentando, a formação não é só questão do conhecimento, ela dá um leque maior de... de também compromissos. E eu acho que isso é uma coisa que a gente vê que acontece no nosso dia-a-dia. Até tal ano, eu dava aula sem fazer exigências, agora-dali pra cá, eu comecei a ficar incomodada [xxx] é porque a gente tá com outra cabeça em relação ao trabalho e daí quando tá com outra cabeça provavelmente a gente teria que entrar num outro tipo de embate também. E talvez esse momento é que a gente ainda não tenha chegado, mas é questão de tempo, acho que a gente vai encarar outro ainda.

A fala de Claudia põe em discussão o ato responsável do professor diante, não só das condições de trabalho, mas também em toda a sua atuação. Segundo Claudia, a partir do momento em que o professor tem formação ele passa a ter outras exigências, decorrentes dessa formação. O professor não pode mais furtar-se às demandas dessa nova condição, não pode mais dizer que não conhece, não tem alibi para não ser o sujeito singular que é (BAKHTIN, 1993).

A formação, para além do conhecimento, implica responsabilidade, *um leque maior de compromissos*, como diz Claudia; uma participação responsável, como diz Bakhtin (1993): “Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo.” (BAKHTIN, 1993, p. 35).

Como Pedro estava afastado para formação, ao retornar deparou-se com a intervenção da Associação de Pais e Professores sobre o calendário e a consequente reorganização dos tempos da escola, isto é, a supressão das instâncias de discussão específicas da reestruturação curricular naquele momento:

RD 13/8/07

Pedro – Claro. Eu queria acrescentar que o texto fala, em algum momento, que também, institucionalmente, a instituição tem que garantir [Claudia – é, eu tô lembrando só de algumas coisas] tem que garantir o momento, o espaço pra que a gente possa fazer as discussões do currículo, da avaliação, mas também do andamento da escola como um todo e ele cita isso, que não depende só de nós, professores, mas que institucio-eu tava procurando aqui, deve estar no 2º texto- que é fundamental, que ele toca no projeto político pedagógico da escola o tempo todo, mas também aponta a necessidade da instituição ter um espaço onde os professores, o seu corpo todo possa estar atuando pra também apontar as melhorias no currículo [xxx] E aí me ocorre pensar exatamente por que que isso não tá acontecendo? Basta lembrar de novo a ação que a gente sofre dos pais, de alguns pais dessa escola, eu também tô pegando o barco assombrado com a mudança de concepção – não aí mais de currículo só – mas de concepção de docência, de dia letivo, que nos obrigou ao esfacelamento das discussões coletivas.

Ana Beatriz – A gente não pode mais parar pra discutir, que não é dia letivo, ninguém pode discutir mais nada. [Pedro – Não pode] Isso é uma coisa que realmente ficou fazendo falta pra gente.

Pedro – Esse é um ponto pra mim, é crucial, é importante. A gente em algum momento talvez tenha que retomar essa briga com os pais, os pais que são dessa posição.

A orientação das falas de Claudia e Pedro vai em direções diferentes. Enquanto Claudia convoca os colegas a assumirem uma posição responsiva diante das novas demandas trazidas pela formação – sem querer ser *tão divino, tão onipotente que possa fazer tudo* –, Pedro se apoia nos autores e aponta a instituição como o outro partícipe ao qual também cabem algumas responsabilidades, como garantir os espaços de discussão. A ação de alguns pais da Associação de Pais e Professores, que atravessou as discussões da reestruturação curricular na escola, é recolocada por Pedro no contexto da discussão sobre concepção de currículo, mas é reacentuada pelo professor, quando ele diz que está *assombrado com a mudança de concepção – não aí mais de currículo só – mas de concepção de docência, de dia letivo, que nos obrigou ao esfacelamento das discussões coletivas*. O professor dá um sentido de ação coercitiva para o movimento/a interferência dos pais sobre o calendário da escola, com consequências sobre a organização das discussões coletivas. Mas conclui chamando para

si também a responsabilidade por retomar *essa briga* com os pais cuja posição alterou a organização dos tempos/espços de discussão.

A problematização sobre a organização dos tempos e espaços de discussão na escola faz com que Claudia busque na memória discursiva a época em que entrou no colégio, meados da década de 1980, quando a maioria dos professores eram efetivos e os embates eram outros.

RD 13/8/07

Claudia – Era um embate ideológico, era pauleira, era maioria de efetivos. Tínhamos um embate ideológico muito sério. Logo depois foi criado o colegiado do colégio.

Tivemos outro em que a maior parte eram filhos dos professores, nós tínhamos outro tipo de embate de discussão que era de matar. Os pais vinham aqui e davam de dedo na gente.

Como a maior parte dos professores do grupo ingressou na escola há menos tempo, Claudia e Ana Beatriz historiaram as mudanças ocorridas, por exemplo, nos critérios de ingresso na escola: houve um período em que o reitor tinha um percentual de vagas, o diretor da escola tinha outro, até que se chegou ao sorteio público que ocorre atualmente. Além disso, havia uma outra organização do espaço físico, não havia dificuldade de se contratar efetivos, mas havia embates sérios entre os professores, embora os motivos fossem outros; não havia a instância deliberativa do colegiado, portanto as decisões eram tomadas no grande grupo, na instância da reunião geral.

A fala de Claudia mostra que os conflitos fazem parte das relações de trabalho na esfera da escola. Mudam-se os temas, mas os embates continuam como parte de um grande diálogo que se tece nessa esfera, entendendo a palavra diálogo no contexto bakhtiniano, conforme destaca Marchezan (2006, p. 123), “como reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”.

Na sequência, Carla recolocou a questão da avaliação:

RD 13/8/07

Carla – Já foi discutido sobre a avaliação? Eu tenho uma dúvida, nesse 1º texto da avaliação aqui. Fala muito na questão da avaliação formal, informal e o processo de avaliação não ser prova, /.../ eu sinto muita dificuldade em fazer essa avaliação ao longo, vamos supor, da semana, eu tou dando um conteúdo, aí eu converso com eles, principalmente a 5ª série, que ao longo desse conteúdo, eu irei fazendo algumas atividades, não atividades que valem notas, mas de repente tarefinhas que valem ponto positivo, coisas assim, pra eu ver o percurso até chegar o dia da prova. É difícil pra eles, eles não entendem isso. Eles acham que [Carlos – Querem a prova] Ou uns acham que tudo- eles ficam neuróticos porque tudo tem que dar certo, tem que dar nota; outros acham que não é justo “A professora, tem que me avaliar no dia da prova” chegou um aluno bem crítico, de 5ª série, é bem crítico o menino: “Professora, tem que me avaliar no dia da prova, tem que me dar a nota da prova”. /.../ Então eu não sei de que forma eu trabalho isso.

Carlos – Interessante isso, porque nessa de tentar também avaliar o processo, eu faço assim: um dia sem avisar, eu peço pra eles escreverem alguma coisa sobre o que nós estamos estudando, sem valer nota, apenas pra diagnosticar quem precisa ser chamado pra recuperação e eles ficam putos com isso [Carla – Isso, eles não aceitam] Eles acham que tem que ter marcado /.../

Carla – Parece que eles têm que se preparar psicologicamente pra escrever alguma coisa.

Claudia – Então quem sabe se no começo do ano /.../ combinar uma avaliação sem avisar que não vale nota.

Carla – Eu sinto uma necessidade deles, assim, que eles não podem escrever a qualquer hora, sabe? tem que ser tudo marcadinho, tudo certinho /.../

Ana Beatriz – E 5ª série, né? Pra gente mudar a avaliação na escola, é uma mudança de sociedade, [Carla – pois é] que eu tava falando aqui no início, que achei tudo tão legal, mas achei tão utópico. A gente tem que mudar a mentalidade da [Claudia – Mas é tudo com a gente] /.../ Mesmo esses alunos que estão sendo avaliados de uma outra forma¹⁸⁵, eles reagem a esse tipo de avaliação que não vale nota. Tem que valer nota ou eles têm que se preparar [Carla – Ou o caderno, na 5ª série eu sou bem rígida com o caderno: toda a tarefa eu olho e dou um visto, até porque têm muitos pais que olham, e eu acho isso importante. Muitos não mostram o caderno porque “Ah, não, porque escreveu feio, é rascunho, eu tenho que passar a limpo” Mas é o conteúdo que eu tou dando, eles têm que me mostrar/.../ eles ficam numa preocupação. Eu acho que eles tinham que começar a se acostumar [xxx] no sentido de tá toda a hora sendo avaliado, não é avaliado, mas é bem isso, pra gente ver qual aluno precisa [Carlos – é avaliado, [xxx] concepção de avaliado] [Ana Beatriz – É uma avaliação!] [Pedro – Essa é a avaliação!] Tá, então não é medir, não é avaliação de medir [Ana Beatriz – Não estás medindo] Não tô medindo, é isso que eles não entendem, eu tô avaliando, até porque é importante eu saber quem precisa da recuperação. E as provas, vamos supor, eu faço uma por mês, eu faço outros trabalhos, mas prova é uma por mês, e não é só naquela prova que eu vejo quem precisa da recuperação ou não, eu preciso saber antes da prova e eles não deixam, eles ocultam, eles fazem um tipo de coisa que me deixa às vezes sem saber o que fazer.

Foi feita uma discussão sobre a concepção de avaliação¹⁸⁶ que os alunos já trazem quando chegam à 5ª série. Os professores imaginavam que a questão da nota não era tão forte, porque, inclusive, algumas turmas nem trabalham com avaliação com atribuição de nota.

Carla e Carlos mostram a dificuldade de trabalhar com a avaliação como diagnóstico e como processo, sem necessariamente implicar nota. Ao relatarem situações em que tentaram trabalhar com a avaliação nessa perspectiva, eles trazem a reação-resposta dos alunos, repelindo a avaliação que não gera nota imediata. Os professores relatam a relutância dos alunos em mostrarem seus cadernos e em serem avaliados sem que seja marcada uma data prévia para que eles possam se preparar. A avaliação com nota faz parte de um conjunto de procedimentos tipicamente disciplinares que constituem a cultura escolar (CHERVEL, 1990) e que já foram assimilados pelos alunos como inerentes às práticas escolares. Ao confrontarem a postura dos alunos com a posição dos autores do texto lido, os professores registram um conflito. São dois discursos que se contrapõem, duas vozes cujas ressonâncias nos *ouvidos* dos professores provocam um tenso diálogo (BAKHTIN, 1997) que os faz se questionarem sobre o que e como fazer em relação à avaliação: *Então eu não sei de que forma*

¹⁸⁵ Ana Beatriz se refere aos alunos da 5ª série que não eram avaliados nas Séries Iniciais com provas, em função da linha de trabalho do projeto desenvolvido na turma.

¹⁸⁶ Desde a década de 1980, quando as reflexões sobre o trabalho com o texto como objeto de ensino ganham espaço nos debates acadêmicos e nas escolas, muitos pesquisadores se debruçaram sobre a avaliação na disciplina de LP. Para aprofundar a discussão sobre esta questão, ver PÉCORA, 1983; COSTA VAL, 1991; 2008; SERAFINI, 1994; RUIZ, 2001; CONCEIÇÃO, 2004; TOMAZONI, 2005. O trabalho de LUCENA (2006) sobre a avaliação em Língua Estrangeira, desenvolvido a partir de um estudo etnográfico com professoras da escola pública, também apresenta contribuições relevantes sobre o tema da avaliação na educação básica.

eu trabalho isso.; eles fazem um tipo de coisa que me deixa às vezes sem saber o que fazer. Ao mesmo tempo em que os professores se aliam ao discurso dos autores, a voz dos alunos na sua consciência os faz titubear; dessa forma, colocam sob suspeita a posição dos autores, pois “as visões de mundo dos outros se cruzam com a sua visão” (BAKHTIN, 1997, p. 76), provocando a dúvida, a insegurança nos professores.

Os procedimentos de medição, como indicadores da qualidade do ensino nas escolas, são reforçados pelas políticas públicas adotadas, no Brasil¹⁸⁷, para medir o desempenho dos alunos, estabelecendo rankings entre escolas e entre os próprios alunos. Vale lembrar que a utilização desses instrumentos de avaliação/medição foi gradativamente sendo implementada no Brasil, a partir de testes internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), e, com o apoio da mídia, foram naturalizados, na cultura escolar, pela sociedade brasileira. Os professores estão se referindo ao **currículo avaliado**, o qual atua como “pressão modeladora da prática curricular”, exercida pelos sistemas de controle formal dominantes (SACRISTÁN, 2000, p. 311) por meio da utilização de instrumentos de avaliação.

O segundo texto encaminhado pela Direção aos professores, “Currículo, conhecimento e cultura”, foi discutido no dia 27/08/07, reunião cujas falas não temos transcritas em totalidade, tendo em vista que acabou a bateria do gravador. Assim, na sequência, serão apresentados alguns recortes da discussão da reunião de disciplina de 27/08/07 que foram registrados.

RD 27/08/07

Ana Beatriz – São 11 e meio. Acho que a gente poderia retomar esse texto outras vezes, porque é um texto muito rico. /.../ Eu acho que o corpo pedagógico da escola foi feliz na escolha desse texto. [Pedro – Foi.] Deve ter outros textos tão bons quanto, deve ter muita coisa boa por aí, mas esse texto motiva a gente, eu fiquei chateada de não conseguir ler.

Pedro – É, ele é muito bom, e eu fiquei mais feliz, ainda, porque ele fala na necessidade de uma nova antologia. Falei: Nossa! Fechou. [Nara – Te achou J] Me achei. Porque é exatamente isso a necessidade de abandonar os cânones tradicionais da escola, que a escola sempre empregou aqueles cânones, sempre aqueles, sempre aqueles... e da necessidade de montar uma nova antologia. [Ana Beatriz – Ai, gente, que difícil isso, né.] Que é um grande desafio, é um grande desafio!

Ana Beatriz – Pra fazer bem feito o que está aí já é difícil.

Claudia – Eu lembrei muito da Amanda, quando chegava a hora de escolher os livros [didáticos], a Amanda dizia assim – lá no Inglês é uma discussão muito grande, como nós, né – “e eu fico pensando por que não acreditar nos que já quebraram cabeça, já fizeram isso tudo e a gente sem tempo vai fazer como?” Depende de quem já fez. Tem um lance de seriedade nisso. [Pedro/Ana Beatriz – tem] Se a gente fosse começar, olha os anos, eu to há 25 anos, já to fechando meu tempo de trabalho e eu não me sinto com coragem de dizer assim “os meus textos, a minha seqüência de textos seria essa” [Pedro – Você não diria o quê?] Eu não teria coragem de dizer os meus textos preferidos ou de trabalho seriam estes na 6ª ou nos 3º anos.

¹⁸⁷ Os indicadores como o Sistema de Avaliação da Educação Básica e Exame Nacional do Ensino Médio fazem parte das ações do governo que constituem as políticas públicas para a educação no Brasil.

Pedro – Porque exatamente a gente tá montando a nossa antologia permanentemente. A gente não tem ela fechada.

A palavra alheia dos autores do texto sobre antologia é reconhecida por Pedro como coincidente com a sua forma de pensar sobre essa questão (da antologia). A identificação com o pensamento dos autores provoca no professor uma sensação de pertencimento: *Me achei*. Ele funde a sua voz com a dos autores para se opor a uma outra voz, aquela que defende o trabalho com antologias que privilegiam os cânones da literatura na escola e demarca seu distanciamento axiológico (RODRIGUES, 2001, p. 184) desta perspectiva: *a escola sempre empregou aqueles cânones, sempre aqueles, sempre aqueles* – diz Pedro (grifos nossos).

Claudia traz a voz de uma colega aposentada para qualificar sua adesão às antologias apresentadas pelos autores de livros didáticos e polemiza com a fala de Pedro: *eu não me sinto com coragem de dizer assim “os meus textos, a minha sequência de textos seria essa”*. A fala de Pedro, ao mesmo tempo em que parece estar explicando a fala de Claudia, reafirma seu alinhamento ao posicionamento dos autores sobre a necessidade da *nova antologia* e sua visão de que os professores são capazes de montar o que ele chama de *a nossa antologia*, incluindo-se e incluindo os colegas, ao usar a expressão *a gente*.

Se considerarmos a formação e a função exercida por Claudia e de Pedro (ambos são doutores em teoria literária e professores de LP), podemos dizer que há entre eles uma simetria de posições, não há uma hierarquia de saberes que possa determinar as diferentes orientações com que discursivizam o objeto *antologia*. Não obstante, há na fala dos professores vozes dissonantes, que evidenciam diferentes pontos de vista, construídos a partir de um horizonte axiológico singular, da posição única que cada um ocupa no mundo, a qual os faz verem “o mesmo objeto” de modo diferente, dialogicamente.

RD 27/08/07

Pedro – Eu, particularmente, eu gostei muito do texto. Eu gostei. [Ana Beatriz – Eu não terminei de ler] Mas é um texto denso. Uma coisa que me incomodou nele, que é ao mesmo tempo o lado bom, que eu achei nele, mas parece que ao mesmo tempo acho que é um pouco o defeito dele. Porque ele lança– o bom é a maneira como ele abriu a discussão e faz a discussão e promove, mas o lado negativo do texto é que ele te lança tanta pergunta, ou seja, ele quer te provocar, mas ele lança tanta pergunta que fica... ele começa assim numa frente... com esse leque, ele abre o outro assunto e vai fazendo isso. Então, na verdade, você tem muita coisa na sua frente e ele não necessariamente responde, porque– exatamente ele quer provocar. Só que eu achei demasiado, assim, certos momentos que era [Claudia – Chega uma hora que cansa, né] cansa [Claudia – Eu acho que eu parei de ler, porque quando eu li, cansei, também] Era isso. Então, pra mim, foi o negativo do texto, ao mesmo tempo, é o lado bom. Eu entendo que ele queria fazer a provocação.

Ana Beatriz – É uma coisa que me chamou atenção também, como ele faz perguntas o tempo todo, mas como eu li pouca coisa, não chegou a me cansar. Eu li, eu não cheguei à metade do texto, então não chegou a me cansar, pq eu não... mas achei que ele vai pegando pontos importantes e vai...

O estilo do texto que provocou reações diversas e até contraditórias nos professores faz parte do direcionamento dado pelo MEC aos autores do texto, como consta no texto de apresentação: “Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?” [...] “Os textos que compõem este documento apresentam indagações para serem respondidas pelos coletivos de professores dos sistemas e das escolas...” (MOREIRA e ARROYO, 2006, p. 8).

O desconhecimento do texto de apresentação não permitiu que os professores partissem para a leitura do texto prevendo o estilo da sua tessitura, explicitado na abertura do documento. O acesso às vozes presentes no texto institucional possibilitaria uma antecipação e uma certa previsibilidade dos questionamentos apresentados no decorrer do texto lido pelos professores. A surpresa e o incômodo dos professores evidenciam a importância da apresentação do documento como um elo cuja ausência pode ser sentida nas reações-respostas dos professores. Por outro lado, o professor sente que há uma voz polemizadora e dialoga com ela: *Eu entendo que ele queria fazer a provocação*. Como diz Bakhtin (1997, p. 197), “[a] maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela”.

RD 27/08/07

Claudia – O que me chamou atenção nesse texto/.../ parece que tudo que a gente tem, tem que zerar, zerar. Se não zerar, não vai adiantar nada. E ontem quando eu tava relendo [xxx] assim pra mim, se é uma escola experimental, a gente tá longe de ser experimental, precisa fazer muita coisa dentro dela [Pedro– huhum] E aí eu pensei, com muito mais obrigação, vai ter que refazer muito mais coisa [xxx] também não saberia dizer o quê, né, mas isso me incomodou ontem/.../ Parece que a gente já faz algumas coisas, também não é tão zerado [Pedro – Não], mas pra chegar nesse nível de profundidade tem que...

Pedro – Em alguns momentos, eu acho ele bem didático, por exemplo, pra mim foi muito importante, lê, por exemplo, eu trabalhei tanto com políticas culturais, mas de repente ele deu [xxx] quando ele fala de cultura, [xxx] ali na pág. 93, [Ana Beatriz – Não cheguei aí] ele dá 5 definições de cultura. Muito boas! E ao mesmo tempo fazendo as distinções. Mas, assim, de uma maneira muito breve [Claudia – Como o conhecimento escolar pode ser permeado por essas definições] Exatamente. /.../ como transformar toda essa discussão, pra mim é o modo, e ele levanta o tempo todo exatamente a pergunta do como [Claudia – como fazer?] Como fazer? Quer dizer, não é só o quê? É o como, como como procedimento importante, né?

A leitura do texto provocou em Claudia uma sensação de que precisava rever posições e posturas e, mais ainda, a fez sentir a responsabilidade de atuar em uma escola experimental. A voz dos autores a fez sair de seu lugar, ver-se de fora e fazer a crítica; no início mais radical: *parece que tudo que a gente tem, tem que zerar*; depois, mais ponderada *parece que a gente já faz algumas coisas, também não é tão zerado*. É como se ela estivesse se debatendo consigo mesma, a partir da voz que fala no texto. A primeira reação foi de

desqualificação de tudo que faz; depois, ela vai enxergando algumas coisas que a aproximam da voz do texto, embora a diferença continue existindo: *mas pra chegar nesse nível de profundidade tem que...*

Até aqui, foram analisadas as reações-resposta dos professores, de modo mais pontual, aos diversos subtemas que foram surgindo à medida que iam lendo os textos. A seguir, serão tecidas algumas considerações mais gerais sobre a forma como os professores atribuíram sentido aos textos e as vozes que mobilizaram para apresentar sua contrapalavra.

Na discussão dos dois textos sobre currículo, encaminhados pela Direção, os professores apresentaram contrapalavras que explicitaram, não só os sentidos atribuídos aos textos, mas também as suas próprias concepções sobre currículo, construídas a partir de seu horizonte apreciativo, o qual é construído pelas vozes que os professores acionam na tessitura da sua resposta.

A dificuldade dos professores nas referências à autoria dos textos está relacionada ao acúmulo de autoria (RODRIGUES, 2001, p. 165), que provocou uma fusão de duas esferas discursivas: a científica e a política. Para atingir seus objetivos de divulgação de suas políticas públicas para a educação, o MEC traz a fala, autorizada pela esfera científica, de pesquisadores, cuja projeção profissional legitima o tom “encomendado” pelo MEC para a discussão sobre currículo nas escolas. Embora a esfera acadêmica, que define a posição de onde falam os autores dos textos, tenha funcionado como argumento de autoridade, o tom foi dado pela esfera política. Os textos foram, depois, enquadrados nos propósitos da Direção, que fez o recorte de dois dos quatro textos da publicação do MEC para encaminhar aos professores para leitura e discussão.

Os professores sentem certo estranhamento nessa autoria partilhada (*o MEC diz, eles dizem, ela diz, ele e ela dizem*). Eles atribuem sentido ao texto sem ter muita clareza se estão lendo um texto teórico ou um texto de divulgação ou um texto oficial, pois reconhecem a autoria dos teóricos, mas sentem a voz do MEC por trás do discurso dos autores teóricos, orquestrando suas vozes (BAKHTIN, 1997).

Dessa forma, mesmo sem ter conhecimento da intenção discursiva que levou à elaboração dos textos, os professores sentem as relações dialógicas estabelecidas pelos autores entre o conhecimento conceitual produzido na esfera científica e a realidade vivenciada no cotidiano da escola, o que provoca um alinhamento dos professores às concepções presentes nos textos.

Os professores trazem a prática profissional para dialogar com o texto, não no sentido de contrapor teoria e prática puramente, mas no sentido de problematizar, de tentar

entender por que é tão difícil mudar as práticas. Ao trazer o vivido para significar as provocações dos textos, os professores procuram construir um conhecimento, na medida em que se questionam, põem em evidência as contradições e explicitam os conflitos. Como diz Bakhtin (2003, p. 379), “[o] sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo.” (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Assim, pode-se dizer que a Direção da escola atingiu seu intuito de provocar os professores para reflexões sobre determinadas concepções teóricas, dialogando com a prática. A forma composicional do texto, trazendo conceitos contextualizados na prática pedagógica, questionando o leitor-professor e provocando nele reações-resposta, desencadeou um processo dialógico de discussão dos textos, que certamente foi além das fronteiras antecipadas pelo interlocutor-autor instituição oficial (MEC).

Por outro lado, os professores também perceberam a distância que há entre o mundo da teoria e a prática que está no seu mundo vivido, conforme se vê na discussão sobre as condições de trabalho, o conselho de classe e a avaliação. Bakhtin, quando discute o mundo estético, o mundo ético e o mundo da cognição, apontando para a falta de diálogo entre esses três mundos, faz uma crítica à filosofia moderna, que é incapaz de “determinar um ato-ação responsável e o mundo em que ele é real e responsabilmente executado uma e única vez.” (BAKHTIN, 1993, p. 36). Não obstante, a consciência participativa e exigente do autor reconhece a validade do mundo teórico e teorizado da cultura, mas também pode ver “que esse mundo não é o mundo único no qual eu vivo e no qual eu executo responsabilmente meus atos. E esses dois mundos não se intercomunicam; não há um princípio para incluir e envolver ativamente o mundo válido da teoria e da cultura teorizada no Ser-evento único da vida.” (BAKHTIN, 1993, p. 38).

Na fala dos professores, ficou explícito um conflito entre a voz de uma política curricular trazida nos textos, apontando para uma autonomia maior do professor, e a voz da sociedade – trazida pelos professores na reenunciação da voz do aluno e da voz dos pais. Esse conflito aponta na direção de finalidades diferentes para o trabalho que o professor deve desenvolver na escola. Além disso, as condições de trabalho nem sempre viabilizam a atuação do professor como mediador da concepção de currículo estabelecida nos textos lidos.

Nesta seção, apresentamos a discussão realizada pelos professores de LP a partir de textos sobre currículo encaminhados pela Direção para serem problematizados na disciplina.

A leitura dos textos possibilitou a emergência de vários aspectos polêmicos que são constitutivos do currículo na escola.

Na próxima seção, deter-nos-emos nas especificidades do currículo da disciplina de LP no Colégio de Aplicação, por meio da escuta da voz dos professores, em três momentos distintos: planejamento, desenvolvimento do currículo e avaliação do que foi trabalhado.

6.2 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DISCURSIVIZADO PELOS PROFESSORES

A reflexão sobre o currículo da disciplina de LP pelos professores participantes da pesquisa é o grande tema que perpassa as discussões da reestruturação curricular institucional, do projeto de pesquisa e do próprio movimento interno da disciplina, não sendo possível delimitar as fronteiras de uma instância proposicional para a outra em todos os momentos de discussão.

A abordagem desse tema pelos professores é pautada independentemente do processo de reestruturação curricular desencadeado pela Direção e do projeto da disciplina. Essas instâncias proposicionais reforçam a necessidade de pautar a discussão de tal tema, que já faz parte de um movimento interno da disciplina, cujas motivações surgem da dinâmica da ação pedagógica. Portanto, este grande tema tem uma característica particular: o professor é interlocutor-interpelado e também é propositor, pois aqui ele não é responsável só pela resposta, o professor também é autor-propositor.

Santos (1994) ressalta que, na análise do desenvolvimento de uma disciplina, faz-se necessário um estudo em dois níveis, pois há uma diferença entre o currículo formal (escrito) e o currículo real (prática em sala de aula). Segundo a autora, “[o] que ocorre na escola ganha novo sentido quando é analisado, levando-se em conta as lutas e os pactos que possibilitaram a inclusão e exclusão de determinados conteúdos” (SANTOS, 1994, p. 162). A autora defende que, para a compreensão do conteúdo e da forma assumidos por uma disciplina na prática pedagógica, é preciso considerar “as forças e os interesses sociais que criaram condições para a vitória de determinadas posições que definem a orientação assumida pela disciplina” (SANTOS, 1994, p. 162).

Partindo dessa premissa, a problematização desse grande tema – currículo da disciplina de LP – será feita pela apresentação e discussão das falas dos professores em três

etapas: (1) Planos de ensino – O currículo moldado pelos professores; (2) O acontecimento da aula – O currículo em ação; (3) Avaliação da elaboração didática – O currículo realizado/avaliado.

6.2.1 Plano de ensino – O currículo moldado pelos professores

Conforme explicitado anteriormente, nos meses de abril, maio e junho de 2006, os professores de LP realizaram várias reuniões de disciplina, cujo objetivo era a revisão dos planos de ensino de LP de 2005 para 2006. Essa prática é legitimada na escola, que dá autonomia aos professores do quadro de cada disciplina para que (re)elaborem os planos de ensino para as diversas séries, avaliando o que foi trabalhado no ano anterior e delineando o planejamento do que se pretende abordar no ano letivo que se inicia.

Tendo em vista que não será possível apresentar a descrição e análise que realizamos das mudanças feitas pelos professores nos objetivos e conteúdos de ensino de cada série, teceremos considerações sobre as finalidades do documento, os interlocutores, o espaço de circulação e destacaremos algumas especificações sobre os conteúdos de ensino presentes nos planos de ensino da disciplina de LP para o segmento de 5ª a 8ª série, no Colégio de Aplicação.

Como documentos produzidos na esfera da escola, os planos de ensino podem ser entendidos como textos que apontam as finalidades teóricas de uma disciplina escolar (CHERVEL, 1990). Já de acordo com as fases de objetivação do currículo propostas por Sacristán (2000), o plano de ensino (re)elaborado coletivamente pelos professores de LP da escola pesquisada pode ser associado ao que o autor denomina de **currículo moldado pelos professores**.

Nesta pesquisa, o plano de ensino é entendido como materialidade do seguinte aspecto do currículo (em cuja *moldagem* os professores têm certa autonomia): a configuração do objeto de ensino (conteúdos a ensinar) e das finalidades da disciplina de LP.

Em um primeiro momento, portanto, os planos de ensino poderiam ser entendidos como textos autorreguladores, de circulação restrita, construídos com a finalidade de orientar o trabalho do professor a ser desenvolvido nas várias séries, na escola. Não obstante, há, nos documentos (re)elaborados pelos próprios professores da disciplina de LP, um caráter de refração da identidade da disciplina e de divulgação do trabalho desenvolvido na escola, no seu conjunto. Os planos não ficam restritos à circulação entre os professores de LP, eles vão

para a equipe pedagógica, são colocados na internet para acesso dos pais e de quaisquer outros interessados. Assim, são documentos públicos, cuja circulação extrapola os limites da disciplina de LP e até mesmo da esfera escolar.

A preocupação com a reação-resposta dos possíveis interlocutores¹⁸⁸ pode ser sentida pelas várias especificações entre parênteses ao lado dos conteúdos do programa, nos vários eixos¹⁸⁹, que delimitam e afunilam sentidos numa dada orientação. A possibilidade de leitura por esse interlocutor-outro está sempre presente, como se pode ver na fala de Carla, na reunião para ajustes no plano de ensino de 5ª série:

RD 22/05/06

Carla – *Eu penso muito- sempre assim quando eu leio, principalmente conteúdo- eu penso sempre na prática, na realização disso daqui. Eu particularmente consigo dar conta do que... e está bem claro, pra mim e eu acho até que pra outra pessoa que depois venha trabalhar com esse plano, eu acho que ficou bem claro.*

Além disso, há observações específicas nos conteúdos de *linguagem oral* e *linguagem escrita* e nos conteúdos de *análise linguística*, apontando para um trabalho mais sintonizado com as novas diretrizes curriculares (BRASIL, 1998; SANTA CATARINA, 1998) e com as reflexões mais recentes, produzidas no âmbito dos estudos linguísticos (conforme historiado na seção 4.3).

No primeiro caso (*linguagem oral e linguagem escrita*), há uma ênfase nas condições de produção no trabalho com os gêneros discursivos/textuais, estabelecendo um diálogo com as vozes que podem levar a um trabalho pedagógico mais voltado para a estrutura dos gêneros, por meio da negação deste, como se pode perceber na seguinte observação presente no plano de ensino:

No trabalho com os gêneros discursivos / textuais, observar as condições de produção¹⁹⁰: interlocutores, finalidade, definição do gênero, suporte e espaço de circulação.

¹⁸⁸ A resposta dos professores de LP, quando a direção solicitou a discussão sobre os conteúdos de ensino na disciplina, foi materializada numa carta à qual foram anexados os planos de ensino revisados. Nesse documento, os professores de LP apontaram as razões que levaram o grupo a realizar a revisão dos planos de ensino, antes da solicitação da direção: *o movimento [de redefinição dos conteúdos de 2005 para 2006] tornou-se mais intenso [...] devido ao grande trânsito de professores substitutos que trabalham na área, o que torna imprescindível que tenhamos objetivos claros e definidos para cada série.* Este documento foi analisado na seção 5.1.1.

¹⁸⁹ O uso do termo “eixo” refere-se aos agrupamentos de conteúdos definidos pelos professores na organização dos planos de ensino: eixo da linguagem oral, eixo da linguagem escrita, eixo da leitura e eixo da análise linguística. Não é a mesma utilização do termo feita no PCN, que propõe a organização dos conteúdos de LP em dois eixos básicos: a) eixo do uso de língua oral e escrita (no qual se incluem as práticas de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos) e b) eixo da reflexão sobre língua e linguagem (no qual se inclui a prática de análise linguística) (BRASIL, 1998b, p. 34-35).

¹⁹⁰ Houve a sugestão de outra redação “Na produção de textos orais e escritos, observar as condições de produção e a estruturação dos textos”. Mas a professora da 5ª série (Carla) defendeu a redação acima, por

No segundo caso (análise linguística), o diálogo que se estabelece é pela negação do ensino tradicional (PIETRI, 2003), que aborda a gramática como conteúdo fechado em si mesmo, sem articulação com as atividades de *leitura e produção textual*¹⁹¹:

O trabalho com os conteúdos de análise linguística deve ser desenvolvido na perspectiva do uso na leitura e na produção oral e escrita.

Essas observações são vozes que dialogam diretamente com os futuros interlocutores e apontam certo direcionamento para o trabalho, mas também se antecipam a possíveis reações de discordância ou crítica por outros interlocutores não previstos de imediato (professores de outras instituições, pais, academia).

Observamos que parece haver um duplo direcionamento no discurso presente nos planos de ensino: se, por um lado, há uma exposição de conteúdos que responde às exigências de certos saberes legitimados pela tradição (classes de palavras, conteúdos de sintaxe, elementos da narrativa); por outro, há uma especificação do que e, em alguns casos, de como trabalhar esses conteúdos, demarcando, e ao mesmo tempo ampliando, a área de abrangência dos conteúdos, para que não sejam entendidos em seu sentido mais restrito.

Além das vozes desses dois grandes discursos já-ditos (tradição x inovação)¹⁹², os planos de ensino são tecidos a partir da ressonância de discursos de diferentes momentos da constituição da disciplina de LP no Brasil. Nos conteúdos da *oralidade*, convivem tanto os conteúdos sobre a fala do aluno como manifestação de sua subjetividade, quanto os conteúdos do exercício da *oralidade* no sentido restrito, como participação/diálogo em sala de aula.

Nos conteúdos da *linguagem escrita*, os discursos sobre a teoria dos gêneros têm ecos, mas a voz dominante ainda é a da linguística textual da década de 1980. Vale destacar que o discurso sobre o uso do texto como objeto de ensino (GERALDI, 1984c, 1996, 1997a, 1997b, 2006c) teve ressonância no plano de ensino dos professores, assim como o discurso sobre a formação do leitor do texto literário, nos conteúdos de *leitura*.

A preocupação em dar visibilidade para o trabalho com *leitura* realizado na escola foi manifestada pelos professores de LP quando da elaboração do projeto de pesquisa da

considerar mais claro ter a especificação das condições de produção. Assim, na redação final, a parte sobre a estruturação não foi contemplada.

¹⁹¹ A ênfase na articulação das práticas de linguagem que devem constituir os conteúdos da disciplina de LP tem sido apontada em reflexões mais recentes sobre o ensino de língua, como podemos ver em Antunes, 2003; Lopes-Rossi, 2005. Algumas pesquisas sobre elaboração didática, tomando os gêneros do discurso como objetos de ensino (HAESER, 2005; MAIESKI, 2005), também têm demonstrado a importância de um trabalho articulado envolvendo as práticas de linguagem.

¹⁹² Na seção 6.2.3, refletiremos sobre o embate entre o discurso da tradição e o discurso da inovação, a partir das falas dos professores sobre a validade do trabalho com alguns conteúdos de gramática na 8ª série.

disciplina¹⁹³, ao incluírem um objetivo específico para tal fim no projeto: *dar visibilidade nos planos de ensino aos conteúdos de leitura de textos informativos e literários*.

Nos conteúdos de *análise linguística*, observamos que há ainda uma listagem de conteúdos que remete ao trabalho com a gramática tradicional¹⁹⁴ (classes de palavras e termos da oração, por exemplo), entretanto a voz das novas teorias teve ressonância no discurso dos professores, o qual aparece materializado nos planos de ensino. Na medida em que há especificações no sentido de que o trabalho seja desenvolvido na perspectiva do uso, tendendo para uma articulação com as práticas de leitura e de escrita, percebemos nas observações sobre a prática de análise linguística ecos do discurso sobre o ensino operacional e reflexivo da língua. De acordo com o discurso materializado nos planos de ensino e com as falas dos professores, percebemos uma compreensão de análise linguística¹⁹⁵ que se aproxima daquela proposta por Geraldi, que “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 2006b, p. 74). A ênfase dada pelo autor, na sua proposta¹⁹⁶, recai sobre o trabalho de linguagem realizado a partir do texto do aluno, podendo inclusive focalizar “os aspectos sistemáticos da língua portuguesa”. Ele esclarece, no entanto, que o objetivo deste trabalho não é “o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo” (GERALDI, 2006b, p. 74).

Como todo enunciado, os planos de ensino refletem e refratam as condições de produção nas quais foram constituídos: o quando e o onde, os interlocutores, os valores e crenças presentes (horizonte axiológico) nos enunciados já-ditos e nos enunciados pré-figurados sobre o objeto de discurso tematizado.

Assim, o plano de ensino é um documento tecido por múltiplas vozes. Dentre as vozes que dão o tom ao discurso presente nesse documento, destacam-se a voz da disciplina

¹⁹³ “Leitura e produção textual: uma proposta de revisão curricular de LP de 5ª a 8ª séries”, elaborado em conjunto com a pesquisadora, conforme já explicitado na introdução desta tese.

¹⁹⁴ A expressão “gramática tradicional” é utilizada aqui no sentido atribuído por autores como Geraldi (1984a; 2006b) e Brito (1997) ao trabalho com metalinguagem que predominou nas aulas de LP até a década de 1980 (NEVES, 1991). Para uma reflexão específica sobre conceitos de gramática, ver Franchi ([1991] 2006); Possenti (1984; 1996) e Travaglia, ([1995] 2009). Há, nos estudos, indicações de que, ao trabalhar com o ensino de regras formais a serem seguidas, a escola tradicionalmente tenha priorizado a gramática normativa e, ao utilizar exemplos de descrições consideradas “corretas”, focalizou o trabalho com a gramática descritiva. Para Travaglia, a despeito da apresentação que faz de 11 conceitos de gramática, o ensino de gramática nas escolas brasileiras, até meados da década de 1990, caracterizava-se por ser “primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa” (TRAVAGLIA, 2009, p. 101).

¹⁹⁵ Há estudos recentes, como o de Rodrigues (2008), por exemplo, ampliando a noção de análise linguística para o trabalho com elaboração didática dos gêneros do discurso.

¹⁹⁶ Em Geraldi (1997b), a prática de análise linguística é associada às atividades epilinguísticas, que implicam a reflexão sobre a linguagem nos processos interativos, e às atividades metalinguísticas, que permitem falar sobre a linguagem tomando-a como objeto de estudo. O autor destaca que, para que as atividades metalinguísticas tenham sentido, elas precisam ser precedidas pelas atividades epilinguísticas.

reenunciada pelos professores efetivos mais antigos na escola, a voz da instituição – cuja filosofia dá um norte para o trabalho a ser desenvolvido –, a voz de algumas teorias às quais os professores tiveram acesso e, principalmente, a voz do aluno refratada, no discurso dos professores, sobre o acontecimento da situação de ensino-aprendizagem que se concretiza na sala de aula (esta questão será discutida na seção 7.2.2).

Na (re)elaboração dos planos de ensino, os professores orquestram essas vozes com os já-ditos que estão na sua história pessoal e profissional e, ainda, com os discursos prefigurados dos interlocutores imediatos e potenciais. Dessa forma, os professores assumem uma função-autor (BAKHTIN, 2003) em relação ao documento, que, num segundo momento, ganha uma dimensão de discurso institucional da disciplina, passando a parametrizar e ser parametrizado pelo trabalho de elaboração didática do professor, desenvolvido no cotidiano da sala de aula.

Os professores tomam os planos de ensino como referência no planejamento de suas aulas e na escolha do livro didático a ser adotado na disciplina, quando, por exemplo, procuram contemplar os conteúdos previstos no documento. Por outro lado, o movimento dialógico da sala de aula, a relação professor-aluno vai redefinindo e ressignificando os planos, que são reelaborados a cada final de ano. Essa plasticidade do documento confere a ele um caráter ao mesmo tempo de estabilidade – o dado é sempre considerado como ponto de partida – e de flexibilidade, na medida em que se molda ao movimento de interação no acontecimento da aula – o novo é o ponto de chegada.

A partir do momento em que os professores reelaboram os planos de ensino e estes ganham um caráter institucionalizado, os professores passam da posição de autores a de interlocutores do documento. Logo, eles têm uma dupla responsabilidade sobre esse discurso materializado nos planos de ensino: respondem pela sua elaboração e pela sua implementação em sala de aula (ou não).

As alterações feitas nos planos de ensino de 2005, em decorrência das discussões realizadas no início de 2006, foram implementadas na sala de aula nos anos de 2006 e 2007. Em reunião, no dia 21/08/06, foi pautada uma avaliação das atividades desenvolvidas no primeiro trimestre e a apresentação do planejamento dos professores para o segundo trimestre/2006. Nos dias 05 e 11 de dezembro de 2007, foi feita uma análise do trabalho desenvolvido ao longo do ano, que apontou uma necessidade de pequenas alterações no conteúdo programático para 2008.

Na sequência, apresentaremos as reflexões feitas pelos professores durante o desenvolvimento dos conteúdos previstos nos planos de ensino. Embora ainda estivessem

fazendo os ajustes nos planos de ensino para 2006, durante o transcurso do 1º trimestre os professores começam a manifestar a necessidade de já socializar o trabalho realizado e de trazer as dúvidas para o grupo.

6.2.2 O acontecimento da aula – O currículo em ação

Como já informado, fazem parte do conjunto dos dados gerados na presente pesquisa as gravações, transcrições e descrições das falas dos professores sobre o trabalho na disciplina de LP com as quatro séries do segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Entretanto, foi preciso fazer um recorte para apresentação dos resultados de pesquisa, nas seções 6.2.2 e 6.2.3, a fim de reduzir o tamanho deste capítulo de análise.

Assim, a difícil escolha das discussões sobre o currículo de LP na 5ª e na 8ª série foi feita com base nos seguintes critérios: (a) são as séries inicial e final do segmento; (b) nessas séries a disciplina de LP foi ministrada pelas mesmas professoras nos dois anos de geração dos dados: Carla atuou nas 5ªs séries e Anita, nas 8ªs séries. Além disso, na 6ª série e na 7ª série, as aulas em cada série foram ministradas por mais de um professor (no ano de 2007, cada turma de 7ª série (A, B e C) teve um professor de LP diferente, sendo que um deles¹⁹⁷ não participou das reuniões de disciplina, nos dois anos de geração dos dados). Não obstante, vale ressaltar que não nos restringiremos às falas de Carla e de Anita, pois manteremos o encadeamento das falas sempre que necessário para a manutenção do sentido do tópico em questão.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, passamos à problematização das discussões sobre o currículo de LP de 5ª e de 8ª série discursivizado pelos professores. Como nosso “objeto” de análise, nesta tese, é o discurso do professor de LP no processo de reestruturação curricular, não tivemos acesso ao acontecimento da aula (a sua realização) nem às interações que determinam sua constituição discursiva, das quais participaram os alunos, como interlocutores imediatos. Portanto, nossa análise recai sobre o relato dos professores sobre a sua prática efetiva na sala de aula, ou seja, no nível de organização do currículo denominado “currículo em ação” por Sacristán (2000) e por Geraldí (1994).

¹⁹⁷ A professora de LP que ministrou aulas na 7ª série A, nos anos de 2006 e 2007, estava num cargo administrativo para o qual destinava 30 das 40 horas de sua carga de trabalho.

No final do primeiro semestre de 2006¹⁹⁸, como parte de um movimento interno da disciplina, os professores¹⁹⁹ manifestaram a necessidade de uma discussão sobre o fechamento do 1º trimestre, então em andamento, e sobre o planejamento do 2º trimestre. Assim, antes mesmo que a coordenadora da disciplina pautasse o assunto para uma reunião específica, a discussão teve início ainda na reunião de disciplina de 22/05/06, quando, ao fazer os ajustes nos planos de ensino, a professora de 5ª série fez algumas considerações sobre as atividades de *leitura* que estava desenvolvendo na biblioteca.

RD 22/05/06

Carla – Falar em biblioteca, não sei se eu já posso falar de uma experiência que tive semana passada na biblioteca, eu fui fazer uma aula de leitura lá e a gente fez um trabalho, mas, realmente, infelizmente, é bem complicado.

/.../

Carla – Era uma atividade onde os alunos iam escolher um livro e, a partir da escolha desse livro, eles não iam ler, eles iam folhear e tirar algumas informações, porque eu estou trabalhando aquela questão da bibliografia, fonte, capa, contracapa... eles não podiam escolher na estante porque tirava do lugar.

/.../

Carla – Eles ficavam todos naquela salinha e iam só de dois em dois na estante, eu já não deixei todos de uma vez só, iam em dupla na estante escolher. Só que, poxa, é um direito deles ir lá escolher qual o livro...

/.../

Carla – Aquele senhor que trabalha lá falou assim: “Mas tu devia ter escolhido os livros antes e levar pra sala”. Eu disse: “Mas eu não quero escolher, eu quero que eles escolham”. /.../ Eu tinha um objetivo, senão eu ia lá e escolhia e levava.

No relato de Carla sobre a aula de *leitura* na biblioteca, ela expõe a estratégia escolhida para trabalhar com o tópico *Introdução à metodologia de pesquisa com normas bibliográficas*, presente no plano de ensino de 5ª série, no eixo da *linguagem escrita*. Na fala de Carla, é possível perceber que ela já antecipa uma reação-resposta de resistência por parte dos funcionários da biblioteca, então organiza a aula de modo a minimizar o confronto. Ao escolher a biblioteca, espaço no qual são encontrados muitos e diferentes livros, a professora propõe, mais que uma atividade de retirada de dados técnicos, um evento de letramento para os alunos (STREET, 1988; KLEIMAN, 1995b), na medida em que a atividade proporciona a leitura como prática social, num contexto específico, com objetivos específicos.

Entretanto, a elaboração didática da professora esbarrou na delimitação da utilização do espaço, dada por outros sujeitos (funcionários da biblioteca) que atuam na escola e que não atribuem para aquele espaço a mesma finalidade. O relato do diálogo que Carla teve com o

¹⁹⁸ Consideramos relevante lembrar que o final do primeiro trimestre letivo de 2006 coincidiu com o final do primeiro semestre do ano civil de 2006, uma vez que a escola estava seguindo um calendário de reposição de aulas, em função da greve dos docentes realizada em 2005.

¹⁹⁹ O grupo de professores da disciplina de LP naquele momento estava constituído por três professores efetivos e quatro professores substitutos, que estavam começando suas atividades na escola – dois deles iniciando sua carreira como docentes.

funcionário explicita o confronto entre dois horizontes apreciativos distintos sobre o uso da biblioteca. Na fala da professora, fica enfatizado que ela sabia o que pretendia com a atividade e estava tentando resistir à pressão do funcionário, cuja orientação se chocava com os objetivos da professora. A questão a inquietou tanto que ela não esperou a reunião específica para tal tema e, ainda, retomou o assunto nas reuniões seguintes.

No final da reunião de disciplina de 12/06/06, cuja pauta era a redação do documento-resposta sobre as discussões do Fórum Pedagógico (conforme discutido na seção 5.1.1), Carla²⁰⁰ voltou a falar sobre as atividades de *leitura* que continuava tentando desenvolver na biblioteca

RD 12/06/06

Carla – Já que a gente tava falando da aula de leitura²⁰¹. Eu to tentando – e essa foi a minha segunda vez que eu fui com eles na biblioteca, fiz a aula – a primeira vez não foi tão bom que eu contei pra vocês que eles foram na estante buscar os livros. Aí dessa vez, eu separei já, pra não dar problema, não gostaria, eu gostaria que eles fossem escolher. Aí, eu separei todos os livros do Monteiro Lobato, aí eu fui por autor, assim pra ficar mais homogêneo o negócio, fui por autor. Aí separei todos os livros do Monteiro Lobato, aí eles foram pra salinha, escolheram entre aqueles e preencheram uma fichinha bem simples: autor, título e tal, daí depois fizeram um relatozinho sobre o que que eles leram. Lógico, eles não leram o livro inteiro, alguns leram só o primeiro capítulo e tal, tinha livro de fábulas, leu uma fábula e contou. Dessa vez foi bom, eu consegui que eles ficassem 20 minutos em silêncio, lendo. Um ou outro falava uma coisinha, um ou dois, assim, que a gente percebe que realmente não gostam de ler, não têm o hábito de ler e não conseguiu ler, sabe.

/.../

Carla – É uma pena, porque eu não queria fazer só livro; a próxima vez, eu estou com vontade de fazer revista, que eles pegassem revistas e folheassem e escolhessem uma coisa pra ler dentro da revista. Só que daí eu queria que eles fossem na estante, porque eu não me sinto bem escolhendo o livro pra eles, então... mas, tudo bem.

/.../

Carla – Só que daí eu tive um pequeno problema de, assim ó, eles estavam ali naquela sala, lendo e os pequeninhos, não sei da 1ª, 2ª série, estavam tendo Educação Física. Aí os meus alunos começaram “Professora, nós estamos querendo se concentrar e ler, não dá”.

A fala de Carla mostra um movimento de resistência a um conjunto de condições adversas que tentam impedi-la de levar a cabo aquilo que acredita ser um dos objetivos da aula de *leitura* na biblioteca. Suas tentativas de fazer uma aula naquele espaço vão se configurando como uma força centrífuga, pois ela tenta fazer um movimento de alteração, de deslocamento (FURLANETTO, 2008a) das condições vigentes. Carla entra num embate com os funcionários da biblioteca, com o professor de Educação Física²⁰², os quais, nesse caso,

²⁰⁰ A professora estava ansiosa para comentar o que estava acontecendo nas suas aulas, pois, mesmo já estando no final da reunião, ela questionou: *A questão do trimestre a gente vai falar dia 19?* Diante do questionamento, o grupo abriu espaço para a fala de Carla sobre as aulas de leitura.

²⁰¹ Carla estava se referindo à apresentação da proposta da disciplina de ampliação de 1h/aula na 5ª série para atividades de leitura, justificada no documento elaborado naquela reunião e encaminhado à direção/equipe pedagógica, como retorno das discussões do FOPE, conforme problematizado na seção 5.1.1.

²⁰² Carla chega a solicitar ao professor que faça a aula um pouco mais distante da sala de leitura: *eu fui lá e pedi pro professor de Educação Física ver se não dava pra chegar um pouquinho mais pra lá.* (RD 12/06/06). O

atuam como forças que impedem a concretização da atividade de *leitura* fora da sala de aula regular – espaço formal legitimado de atuação da professora (o dado), para o desenvolvimento das aulas de LP.

A continuidade das discussões sobre as atividades desenvolvidas ocorreu na reunião de 21/08/06, quando os professores de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série expuseram seu trabalho no 1^o trimestre/2006²⁰³, a partir do seguinte encaminhamento proposto pela coordenadora da disciplina²⁰⁴:

RD 21/08/06

Anita – Ainda o que nós temos que discutir é o fechamento do 1º trimestre, as atividades de leitura, produção de texto, o uso do livro-texto, se foi possível ou não, ainda desse 1º trimestre, e se os conteúdos, a gente conseguiu vencer. E, mais importante do que esse fechamento é o planejamento do 2º em relação à leitura e produção. Eu gostaria de saber se tem mais alguma sugestão de discussão. É, eu chamo de livro-texto, tem gente que chama de livro didático, na verdade é mais um livro-texto mesmo, que a gente usa mais pra... Mais alguma coisa a discutir? Não? Então, eu acho que a gente poderia começar pela 5ª série?

A fala de Anita, exercendo a função de coordenadora, delimita três aspectos do trabalho com a disciplina (*leitura, produção de texto e uso do livro didático*²⁰⁵) para serem abordados na reunião. Nesse momento, ela assume o discurso institucional da disciplina e deixa claro o que é mais valorado como conteúdo de ensino na disciplina, ao menos pelos professores mais antigos. A valoração para a *leitura* já faz parte das prioridades da disciplina na escola, desde a década de 1980, e é possível ser percebida no texto autobiográfico de Claudia, por exemplo, quando ela fala de seu ingresso na escola, em 1984, como se pode ver no recorte abaixo:

Nesse tempo acontecia no Colégio de Aplicação um movimento em termos de valorização da leitura por prazer, como um dos eixos de maior investimento dos profissionais junto aos alunos, e particularmente aos do ensino fundamental. Essa possibilidade foi, acredito, decisiva para a minha definição profissional. Por essa via, eu teria a oportunidade de atuar profissionalmente, fazendo uso dos recursos da literatura e da leitura, com os quais tinha maior afinidade. [Texto autobiográfico “Eu professora de português”].

Esse dado é relevante se consideramos que, dos quatro professores que estavam atuando de 5^a a 8^a série naquele momento, três eram professores substitutos novos, somente uma era professora efetiva (Anita). Assim, a reunião, além de atender às solicitações feitas em

professor também estava fazendo a sua aula no espaço possível naquele momento, que ficava próximo à sala que Carla tentou como alternativa à biblioteca.

²⁰³ Como o ano letivo de 2006 teve início em 02 de maio, em agosto estavam sendo encerradas as atividades do 1^o trimestre.

²⁰⁴ Lembrando que, em 2006, a função de Coordenadora de disciplina foi exercida por Anita.

²⁰⁵ A referência do livro didático adotado, no segmento de 5^a a 8^a série, na escola é TAKASAKI, H. H. **Linguagens no século XXI: Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2002.

reuniões anteriores por vários professores, como Ana Beatriz e Carla, por exemplo, era uma oportunidade de dar o tom do trabalho na disciplina para o grupo de professores novos que estava entrando na escola, no primeiro semestre de 2006.

Após fazer uma observação sobre os problemas enfrentados na 5ª série, em função da diferença no desempenho dos alunos, observada entre as três turmas (A, B e C)²⁰⁶, principalmente nas disciplinas de LP e Matemática, Carla fez seu relato das atividades desenvolvidas no 1º trimestre/2006:

RD 21/08/06

Carla – Na parte da literatura, eu trabalhei aquele livro “O tesouro da Serra do Bem-Bem” do Flávio José Cardozo. Foi onde a gente trabalhou bastante a questão um pouco da diferença, até porque o livro contava a história de um passarinho que era gago e que era excluído, então a gente já trabalhou um pouco das diferenças ali. A gente pode fazer trabalho em sala, fora de sala, a gente fez um passeio, lá no último dia de aula pra Santo Antônio. O autor foi lá conversar com eles. Foi muito bom, a experiência foi muito legal, os alunos adoraram. Aí o professor de música foi junto, eles cantaram, tocaram flauta, lancharam. /.../ Ainda bem que o professor de música tem bastante bagagem cultural, aí ele deu tipo uma aulinha sobre coisas culturais da ilha. Então, foi bem legal, foi bem joia, assim, eu acho que a experiência foi muito boa. O autor adorou também, ele disse que foi muito melhor ter ido lá do que ter vindo até a escola, porque lá era um ambiente diferente, onde eles puderam ficar mais... [Ana Beatriz – onde foi lá?] Na frente da Igreja de Santo Antônio, naquela pracinha ali, pracinha, não, praçona, que é bem grande ali. [Anita – E o cenário do livro se passa lá?] Se passa lá, uma parte lá, uma parte na Serra do Rio do Rastro. E como eu tinha ido pra Serra do Rio do Rastro uns três finais de semana antes, eu trouxe fotos pra sala, eu tinha no meu orkut, que muitos alunos estão no meu Orkut, eles entraram e já viram. Eles perguntaram, alguns, né, “Mas existe essa Serra?” Existe. Aí eu botei as fotos no orkut e trouxe umas pra cá. Aí, eles puderam ver mais um pouco como é que era. /.../ Foi muito bom, pra mim foi uma experiência muito legal. Daí agora no retorno das férias, o primeiro texto que eles escreveram pra mim foi como foi essa viagem, contar detalhes, eu pedi pra eles contarem o que eles viram, o que eles sentiram lá. Foi muito interessante, assim, eles escreveram o que que eles pensaram, como é que foi assim... Muitos botaram “Ah, eu pensei que ia ser chato, que ia ser um saco, mas não, foi legal”. /.../ Então, foi bem joia.

Respondendo à indicação da coordenadora, a professora começa falando sobre as atividades de *leitura de literatura* e identifica o livro e o autor com o qual trabalhou. No seu relato, é possível perceber o respeito à autoria (pela iniciativa de chamar o próprio autor para falar da obra), a descentralização da aula na figura do professor e a mudança do tempo-espço da sala de aula, que configura mais um movimento no sentido de romper com os tempos e espaços escolares destinados à aula de LP.

Na sala de aula, o tempo é cronológico: um período de 45/50 minutos ou, no máximo, dois períodos, totalizando 90/100 minutos. A sala é o espaço no qual os alunos sentam, na maioria das vezes enfileirados, olhando uns para a cabeça dos outros e tendo o

²⁰⁶ Como já dito, nas Séries Iniciais, nas turmas A, B e C, o trabalho é desenvolvido a partir de abordagens teórico-metodológicas diferentes, o que não significa que as diferenças às quais Carla se refere sejam decorrência disso. Seria necessário que fossem feitos estudos específicos para investigar as diferenças observadas nas disciplinas citadas. De todo modo, tais diferenças, embora não apontadas via instrumentos formais de avaliação ou pesquisas, podem ser entendidas como currículo *avaliado* (SACRISTÁN, 2000) das disciplinas de LP e Matemática no segmento de Séries Iniciais do Colégio de Aplicação.

professor a sua frente. A porta, geralmente fechada, demarca o limite da sala para o corredor, para o pátio, para as outras salas. Numa atividade externa, como a desenvolvida e relatada por Carla, essas configurações entram em crise, o tempo e o espaço sofrem um alargamento e passam a ter outra lógica. Sem a regularização do tempo e do espaço convencional, a possibilidade de rupturas é maior, pois não há um controle total da situação. Para tanto, é preciso se dispor ao imprevisível. Os alunos não estarão sentados um atrás do outro, não vai bater o sinal indicando o término da aula; as regras serão de outra natureza, resultantes de acordos pré-estabelecidos.

Na aula feita na praça, em Santo Antônio de Lisboa, não há como fechar a porta da sala, portanto o controle, a regulação dos alunos é bem menor. A aula deixa de ser num espaço privado e acontece em um lugar público. Quando a professora entra em um ônibus com seus alunos de 5ª série²⁰⁷ e se lança na estrada em direção à praça para fazer sua aula, o deslocamento espacial é muito mais do que uma mudança de ambiente, é uma mudança no modo de encarar o ensino de língua. Ela vai com seus alunos ao encontro do autor de um livro lido por eles para promover a interlocução com o autor no espaço no qual foi ambientado o romance. Que sentidos outros essa interação promoverá se comparada a um encontro com o escritor na sala de aula? Ou uma discussão sobre o autor e a obra sem a presença dele? Essa atividade tem riscos, podem ocorrer imprevistos (o trânsito pode atrasar o momento do retorno; os alunos podem preferir brincar na praça a ouvir o escritor...); a professora pode não conseguir mediar a interação escritor-convidado/alunos. É, portanto, uma situação de risco, de limiar, de tensão, cujo desenrolar está fora do controle absoluto da professora, uma vez que a interação não pode ser totalmente prevista antes de acontecer, pois está em devir, dependendo dos rumos do evento/acontecimento em si.

E, aqui, vale trazer o que diz Bakhtin, ao falar da nova interpretação do espaço na obra de Dostoiévski (*Crime e Castigo*): “*O alto, o baixo, a escada, o limiar, a sala de espera e o patamar* assumem o significado de *ponto* em que se dão a *crise*, a mudança radical, a reviravolta inesperada do destino, onde se tomam as decisões, ultrapassa-se o limite proibido, renova-se ou morre-se.” (BAKHTIN, 1997, p. 171, grifos do autor). Ainda que Bakhtin não se referisse às situações de ensino e/ou ao espaço/tempo da sala de aula, sua reflexão nos ajuda a entender a ação da professora como inovadora, rompendo com os padrões estabelecidos de tempo e lugar para o acontecimento de sua aula.

²⁰⁷ Essa atividade ocorre depois de a professora ter comunicado por escrito aos pais e obtido consentimento deles para tal deslocamento. Como a professora não conseguiu ônibus institucional para a saída com os 75 alunos das três turmas (A, B e C), foi utilizado o transporte coletivo regular.

A professora faz escolhas baseada em uma memória de futuro (GERALDI, 2002, 2008) que a leva a acreditar que o resultado será satisfatório. Para confirmar que sua aposta foi vitoriosa, Carla reenuncia a fala do autor do livro lido, que participou da aula na praça, e a dos próprios alunos para legitimar a sua avaliação.

Após detalhar e avaliar a atividade de *leitura de literatura*, que teve como desdobramento uma saída a campo/encontro com o autor e uma atividade de *produção textual*²⁰⁸, Carla justifica o fato de ter trabalhado com apenas um livro, antecipando uma reação-resposta de desaprovação ou possíveis questionamentos por não ter trabalhado com a leitura de mais livros literários. Carla sentiu que a tônica da reunião era a *leitura* e a *produção de textos*, tanto pela indicação da coordenadora na abertura da discussão, quanto pela própria pauta que previa claramente a avaliação do que foi trabalhado de *leitura* e *produção textual* no primeiro trimestre e planejamento do 2º trimestre. As atividades com a *oralidade* e com a *análise linguística* não foram colocadas na pauta, entretanto os professores, ao relatarem o trabalho desenvolvido no trimestre, explicitam a necessidade que sentiram de trabalhar determinados conteúdos de *análise linguística*, como se pode ver na fala de Carla:

RD 21/08/06

Carla – Essa foi a questão da leitura/.../ eu só consegui trabalhar esse livro, no primeiro trimestre, até porque tinha muito conteúdo de gramática que eu tive que revisar mesmo, assim ó, coisas básicas: separação de sílaba, acentuação; tive que dar tudo isso de novo, porque tava muito fraco. /.../ Então, por causa de eu ter que trabalhar muito a questão da análise linguística, voltar muito em pontos assim primários, eu só consegui trabalhar esse livro de literatura. Aí trabalhei muito a ortografia, acentuação, pontuação, emprego de letra maiúscula, paragrafação, estrutura de texto. Tive que trabalhar bastante isso no 1º trimestre, aí a questão que já tava prevista, que era uso de dicionário, sinônimos, antônimos, isso eu também trabalhei bastante.

Carla traz o trabalho que precisou fazer sobre alguns aspectos gramaticais, alterando seu planejamento inicial, em função da necessidade apresentada pelos alunos. Aspectos que ela caracterizou como *coisas básicas*, *pontos primários*, numa fala de acento duplo, no sentido de que os alunos deveriam chegar na 5ª série dominando melhor tais conteúdos, que constam no plano de ensino da 5ª série para *serem trabalhados de acordo com as necessidades dos alunos*.

Na sequência de seu relato, Carla fala do livro didático, volta a tocar em conteúdos gramaticais trabalhados e justifica não ter trabalhado com a *dramatização*.

²⁰⁸ A professora não explicitou o gênero da produção textual solicitada, a partir da saída de estudos/encontro com o autor do livro lido. Pelas indicações na sua fala, pode-se supor que ela tenha pedido um depoimento – tópico presente nos conteúdos do eixo da linguagem escrita, no programa de 5ª série.

RD 21/08/06

Carla— Pra única coisa que eu usei o livro didático, eu só utilizei o livro didático pra introdução à metodologia, só usei o primeiro capítulo do livro, foi a única coisa que... da 5ª série que, por enquanto, eu consegui usar o livro só pra introdução à metodologia que é bem legal, é bem detalhado, é bem joia, o trabalho foi bem legal que eles fizeram. Então eu só usei pra isso. Tentei trabalhar um pouquinho a questão da dramatização, do teatro que ... junto com os sinais de pontuação, eu tentei trabalhar um pouquinho do teatro, porque tem muito de diálogo, vários sinais diferentes de pontuação, só que foi muito no finalzinho do trimestre, veio aquela semana da SBPC, ficou meio conturbado e eu não consegui terminar. A questão do teatro eu vou retomar ainda esse trimestre. Ah, e um trabalho bem legal que ficou foi o da Copa, que eu fiz junto com a professora de Alemão, que nós fizemos em conjunto, ela estava com umas estagiárias fazendo, trabalhando a questão dos cumprimentos, saudações em alemão e as cores, ela ia trabalhar e, como eu estava trabalhando com encontro consonantal e encontro vocálico, e eles estavam muito com aqueles álbuns de figurinhas e eu não podia mais ver aquilo na sala de aula. /.../ e eu aproveitei pra trabalhar os encontros consonantais dos países que participaram da Copa e daí eles desenharam as bandeiras e fizeram cada nome. Eles tinham que botar bem grande e dizer onde tinha encontros consonantais e vocálicos e depois a gente expôs ali no corredor [Carlos – Ficou muito bonito] /.../ Eles [os alunos] conseguiram fazer essa relação, a gente ficava sempre fazendo a relação: quando eu tava em sala, eu falava do trabalho dela e quando ela tava, ela falava do meu, pra eles fazerem essa relação de português e alemão. Foi bem joia, eles também gostaram de fazer e foi ali que eu acho que deu uma- um pouquinho de levantada nas notas, que até então as provas tavam indo bem mal, eu acho que ali ajudou um pouquinho. [Ana Beatriz – futebol, Copa...] Até as meninas gostaram, que às vezes eu achei “ah, elas não vão gostar” Não, elas adoraram fazer, até ajudavam um ou outro /.../ Foi um trabalho também que eu gostei bastante de fazer, porque ao menos entrou um pouquinho no mundo deles, eles estavam tão voltados pra aquilo que... Eu acho que foi isso. Ficaram algumas coisas pra trás. Coisas que agora, eu acho que agora no 2º trimestre eu vou dar conta. Eu acho que agora eu já estou mais segura até e mais encaminhada do que o primeiro. A gente começa meio [Ana Beatriz – Tateando] É.

A professora começa sua fala sobre o livro didático, contrapondo-se ao discurso sobre o seu uso como recurso didático predominante nas aulas de LP, deixando claro que só o utilizou para o trabalho com um conteúdo específico. Ela reassume a responsabilidade sobre a elaboração didática dos conteúdos que, segundo Soares (2001, p. 215), foi transferida para o autor do livro didático, em função da “necessidade de um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores”, ocorrida com a democratização do ensino na década de 1950, no Brasil.

Ao tomar os álbuns de figurinhas dos jogadores que faziam parte dos times de futebol participantes da Copa do Mundo, a professora flexibiliza seu planejamento e inclui um texto do vivido pelos alunos. Os nomes dos jogadores, que já estavam significados no universo de leituras dos alunos, são ressignificados pela professora que os toma como texto, para trabalhar um determinado conteúdo de ensino. No movimento de reelaboração didática feito pela professora, podemos constatar o que defende Geraldi (1997a, p. 21): “Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem”.

A *dramatização* é um conteúdo que consta no plano de ensino, no eixo da *linguagem oral*, sobre o qual também não foi solicitado que se comentasse, todavia a professora se

antecipa e justifica por que não conseguiu trabalhar com tal conteúdo. Ela enfatiza que tentou articular esse conteúdo com a *análise linguística*, ao trabalhar os *sinais de pontuação*, mas o atravessamento da SBPC²⁰⁹, evento promovido por uma instância maior, ligada à escola, sobrepôs-se e provocou o adiamento da abordagem do conteúdo. A valoração institucional dada para o evento da SBPC foi assimilada pela professora, que interrompeu o que estava fazendo para seguir a “rotina de sobressaltos”, que é característica do cotidiano escolar.

Entretanto, prevendo uma reação de reprovação por não ter *conseguido terminar* o conteúdo, Carla se antecipa e diz que vai retomar a questão do *teatro* ainda no trimestre. Embora nenhum professor tenha questionado diretamente a realização ou não do trabalho com tal tópico do conteúdo, o discurso da professora se “torce” (BAKHTIN, 1997, p. 197), diante da possibilidade de recriminação dos demais colegas, por não ter conseguido trabalhar o conteúdo em questão.

Antes de concluir sua fala sobre a elaboração didática dos conteúdos de LP na 5ª série, Carla recoloca a questão da aula de *leitura* na biblioteca:

RD 21/08/06

Carla – Por último, só, que no 1º trimestre, eu trabalhei na biblioteca, a gente foi duas vezes, mas eu não consegui mais ir, porque realmente tava ficando complicado, os alunos tumultuavam muito, sozinha eu não tava dando conta. /.../ Ah, meio que eu desisti; agora eu vou repensar como é que eu vou fazer o trabalho lá.

Anita – Sabe como é que tu podes fazer, já deixar o horário marcado com a bolsista, então, naquele horário, ela tem biblioteca contigo.

Carla – É, mas agora eu estou repensando como é que eu vou fazer essa questão da biblioteca. [Anita – Que eu acho que é bastante importante esse trabalho.] É, é importante, mas eu estou vendo como é que a gente vai fazer agora esse trimestre.

Há aqui uma retomada do conflito quanto às finalidades do espaço da biblioteca, quanto ao comportamento esperado dos alunos e às dificuldades para viabilizar a aula de *leitura*. Na correlação de forças que se estabelece, a professora é vencida pelo poder institucional de quem determina as regras de funcionamento daquele espaço, assimilando o discurso contra o qual se insurgiu nas primeiras tentativas. A professora relatou que tentou, ainda, o espaço das salas do prédio próximo da biblioteca, mas a aula de Educação Física, realizada no pátio externo às salas, também inviabilizou a sua aula de *leitura*. Além disso, ela não contou com a colaboração dos alunos, pois a reação-resposta deles confirmou a posição dos funcionários da biblioteca, distanciando-se da posição da professora e constituindo mais um argumento para que ela desistisse da aula de leitura na biblioteca. Então ela voltou para o

²⁰⁹ A 58ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) foi realizada no campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em julho de 2006.

espaço convencional da sala de aula e a biblioteca saiu de seu horizonte de possibilidades para realizar seu projeto de aula de prática de leitura nas 5^{as} séries, naquele momento. Como diz Sacristán (2000, p. 166), as possibilidades de escolha dos professores “estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto de uma realidade local de trabalho”. Além disso, ela não contou com a adesão de seu principal interlocutor e motivo de realização da aula: o aluno.

A organização dos tempos e espaços na escola não abre muitas brechas para flexibilizar e romper com as delimitações consolidadas, que definem os espaços no interior dos quais pode se dar a atuação do professor; por isso, em muitos casos, a tentativa de mudança gera um desgaste e não leva ao resultado esperado. Sobre a questão do rompimento com o espaço habitável e o tempo biográfico, vale trazer o que diz Bakhtin, ao falar da obra de Dostoiévski:

Dostoiévski “salta” por cima do espaço interno habitável, arrumado e estável das casas, apartamentos e salas, espaço distante do limiar, porque a vida que ele retrata está fora desse espaço. [...] No espaço interno habitável, distante, do limiar, as pessoas vivem uma vida biográfica, num tempo biográfico: nascem, passam pela infância e a adolescência [...] e morrem. E Dostoiévski também “salta” por cima desse tempo biográfico. No limiar e na praça só é possível o *tempo de crise*, no qual o *instante* se iguala aos anos, aos decênios e até a “um bilhão de anos” (BAKHTIN, 1997, p. 171-172, grifos do autor).

A partir das considerações de Bakhtin, podemos fazer uma analogia da escola com o espaço da “vida biográfica”, do “tempo biográfico”, nos quais as crises não são bem-vindas, pois cada coisa e cada sujeito têm que estar em seu lugar. Daí as dificuldades enfrentadas por Carla quando foi com seus alunos para o espaço da biblioteca fazer a sua aula lá: o movimento dos alunos indo às estantes, o barulho provocado pela conversa e mesmo a simples presença de um grupo de 25 alunos desestabilizaram o silêncio de vozes caladas que se espera continue a reinar naquele espaço.

Após a exposição de Carla, a coordenadora insiste no tópico da *leitura*, questionando sobre os encaminhamentos para o trimestre seguinte:

RD 21/08/06

Anita – *Eu só queria saber, assim, ó, se tens agora encaminhada já pro 2º trimestre alguma leitura...*

Carla – *Pro próximo trimestre? [Anita –É] Então, eu tava pensando em trabalhar aquele- até comentei contigo, não sei, aquele do Pedro Bandeira /.../ Mas eu acabei de ler o livro e achei um pouco confuso ainda pra 5ª série. /.../*

Anita – *Mas aí pode ser um grande desafio pra eles. Vai ser legal.*

Carla – Mas aí eu também lembrei que esse trimestre eu tenho que trabalhar a fábula, aí ia ficar muito pesado, aí eu acabei adotando um outro. Um que até a professora Soeli²¹⁰ trabalhou “Os sete casos do detetive Chulé”, vai trabalhar mais com questões de investigação, porque aí eu tenho que dividir esse trimestre, essa primeira etapa com esse livro e a segunda com as fábulas. Aí eu vou fazer tipo um caderninho de xérox de fábulas pra eles, pra gente trabalhar em sala. Eu tinha esquecido as fábulas.

A valoração para a *leitura de literatura* é reforçada no questionamento de Anita, que solicita de Carla uma antecipação do que vai trabalhar no 2º trimestre. Na resposta de Carla, primeiro aparece a preocupação com a reação-resposta dos alunos para o livro que ela pretendia indicar, pois, após ler o livro, ela o considera confuso para os interlocutores-alunos de 5ª série. Além disso, Carla traz a voz do plano de ensino, que aponta para o trabalho com fábulas, então, expõe a escolha que fez, considerando novamente os alunos (*ia ficar muito pesado*) e o conteúdo indicado no plano de ensino: *leitura de fábulas*.

Anita²¹¹, acumulando as funções de coordenadora e professora – a única professora efetiva de LP no segmento de 5ª a 8ª série – expôs seu trabalho, comunicando de antemão que não conseguiu fazer tudo que planejou em função do perfil dos seus alunos das 8ªs séries. A reação-resposta dos alunos às atividades planejadas para serem desenvolvidas na disciplina foi determinante nas escolhas ou não-escolhas da professora, como se verifica no seu relato.

RD 21/08/06

Anita – Posso começar a minha fala, então? Bom, então como a Carla falou, nem sempre a gente consegue fazer tudo o que a gente planejou para um trimestre, principalmente com o perfil das 8ªs séries que eu recebi. [silêncio] Eu tentei fazer a interação com o livro-texto, mas eu só consegui trabalhar com uma unidade que era diversidade textual, sendo que o tema norteador desse primeiro trimestre é a luta pela posse da terra, eles tão viajando essa semana pra Fraiburgo. Então História, Geografia, Sociologia – todo mundo se volta para a mesma temática. E LP também, aí nós fizemos a leitura deste livro: “Por um pedaço de terra”, do Renato Tapajós, porque eu já tinha feito com outras 8ªs a leitura de “Geração do deserto”, que foi feita ano passado, mas como é um livro muito mais pesado e um livro histórico, mais complicado, eu conversei com o pessoal do Projeto Pés na Estrada²¹², expus o problema e, então, resolvi ficar com esse livro que é uma história mais amena, fala do movimento, é uma visita a um assentamento, mas é uma história mais... que flui melhor pro perfil dessas 8ªs. Não foi possível mesmo, nem seria, porque no Conselho de classe, eles acabaram reclamando desse livro. Infelizmente, às vezes a gente acha que tá cobrando pouco, que é pouco, e eles querem menos ainda. /.../ Essa diversidade textual, que eu trabalhei na unidade 1 do livro-texto, foi interessante porque é uma reflexão e identifica também os diversos tipos de textos e os seus destinatários, né, o que fazer com cada texto, como produzir cada texto de acordo com o objetivo de cada um, visando seu destinatário. Então, na produção oral e

²¹⁰ Professora substituta que trabalhou com a disciplina de LP nas 5ªs séries, quando Carla era bolsista na disciplina.

²¹¹ Carlos e Roberta expuseram seu trabalho na 6ª e na 7ª série. As falas referentes ao trabalho nestas duas séries foram transcritas e descritas, entretanto não serão apresentadas aqui, devido à impossibilidade de apresentar a análise de todos os dados na tese.

²¹² O projeto **Pés na Estrada do Conhecimento**, criado há 10 anos, atualmente caracteriza-se como atividade permanente do colégio, que “Constitui experimento no campo do Ensino, Pesquisa e Extensão e tem como objetivo estimular a prática da pesquisa orientada no Ensino Fundamental - mais especificamente junto aos estudantes das 8as séries. Desenvolve ações de estímulo à Iniciação Científica, através da prática sistemática de pesquisa de campo. Neste sentido, propõe uma maior articulação entre os campos do saber escolar, na perspectiva do trabalho interdisciplinar e contribui para a formação do cidadão crítico, reflexivo e produtor de conhecimento”. Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/ca/projetos/>>. Acesso em: 28/07/09.

escrita, nós trabalhamos com a propaganda também... Quando nós trabalhamos a argumentação, em seguida a gente passou pra propaganda, porque na propaganda existe argumentação, texto persuasivo. Então, propaganda e argumentação juntas. Entrei agora, por fim, no resumo, que eu to trabalhando com esse livro aqui²¹³, muito bom, esse aqui²¹⁴ já é de resenha, porque eu já terminei o trabalho com resumo e já quero entrar com resenha. Aí, nós lemos revistas, jornais, panfletos, livros, filmes, panfletos aqueles de supermercado, eu passava no supermercado, pegava as propagandas, as promoções bem quentinhas, pra gente poder trabalhar com a propaganda. Eles criaram propagandas em cima disso aí, aí, depois, eles tiveram que argumentar, por que que fizeram aquela propaganda, quais foram as estratégias que eles usaram, né. Foi bem interessante! E aí – a gente planeja muita coisa e aí começa a fazer outra, né – eu precisei trabalhar com eles o projeto de pesquisa, porque eles construíram um anteprojeto de pesquisa, para trabalhar a luta pela posse da terra. Então, eles tinham uma listagem de 15 linhas de pesquisa, eles tiveram que escolher uma e, a partir dessa escolha e de algumas pesquisas na internet e em alguns livros, eles construíram um anteprojeto, que é objetivo, o que que eles querem trabalhar, agora a questão da viagem, o que que eles vão fazer lá agora. Também a parte teórica, né, depois eles vão fazer, quando retornar. E o Projeto de pesquisa foi bem legal. O livro “O que é pesquisa na escola²¹⁵”, que eu indiquei, muito, muito interessante! Ele consegue mostrar de uma forma geral, né, até um miniprojeto ele passa ali, que é pros alunos visualizarem, porque é muito complicado pra eles verem assim o que que é um objetivo, como construir um objetivo? o que que é metodologia? Não é fácil pra eles, e eles conseguiram fazer isso, aí. Já passamos lá no relato de entrevista também, no momento que a gente fez a visita na SBPC e que eles fizeram um relato de entrevista, foi uma leitura que eles fizeram também, eles construíram um relato, estamos corrigindo. Foi História, Geografia, Ciências e Português, em conjunto, a gente se dividiu agora pra fazer as correções. A partir daquele relato que a Supervisão entregou e tinha mais um que a Nara também tinha feito da visita à SEPEX²¹⁶, aí a gente adaptou pra essa visita à SBPC, foi bem legal. Ah, e nós assistimos também a um filme que, junto com “O bom ladrão”, também seria uma segunda leitura, né, “As duas faces de um crime”, indicação da Nara, que ela já tinha feito, também mostra o poder da argumentação, como desvendar o caso e como chegar lá. E aí eles puderam enumerar, eu acho que 30 estratégias de argumentação, que eles conseguiram identificar no filme. E a partir daí, eles chegaram lá no “O bom ladrão”, pra ver o que que tinha de estratégia argumentativa no “O bom ladrão”, pra defender um ou outro personagem /.../

Na fala da professora, além da reação-resposta dos alunos, é possível sentir duas grandes forças parametrizadoras das suas escolhas na elaboração didática dos conteúdos: de um lado, o plano de ensino, que indica os conteúdos a serem trabalhados em cada eixo, e, de outro, o projeto/atividade interdisciplinar “Pés na estrada do conhecimento”, que determina as temáticas como fio condutor do trabalho na 8ª série. No eixo da *leitura*, o discurso prefigurado do aluno foi determinante para que a professora não indicasse o livro “Geração do Deserto”. Inclusive ela mostra o movimento que fez em busca da adesão dos demais professores do projeto no sentido da indicação de uma leitura mais adequada ao perfil da turma. Ao mesmo tempo em que faz suas escolhas didáticas em função da antecipação das contrapalavras dos alunos, a professora mostra sua discordância em relação às respostas que os alunos dão ao que ela propõe: *Infelizmente, às vezes a gente acha que ta cobrando pouco,*

²¹³ MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

²¹⁴ MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

²¹⁵ BAGNO, M. **Pesquisa na escola**. O que é. Como se faz. São Paulo: Loyola, 2005.

²¹⁶ A 6ª edição da Semana de Ensino Pesquisa e Extensão da UFSC (SEPEX) teve por objetivo divulgar para a comunidade o conhecimento produzido na universidade, por meio da mostra de mais de mil painéis e realização de 188 minicursos gratuitos abertos à comunidade. Também ocorreu, nesta edição, a Feira Nacional do Livro Universitário e uma programação cultural com apresentações de dança, música, cinema, teatro e poesia. (Disponível em: <<http://www.sepex.ufsc.br/historico.php>>. Acesso em: 25/05/09).

que é pouco, e eles querem menos ainda. Já a indicação do livro “O bom ladrão” é motivada pela intenção de contemplar conteúdos relacionados à argumentação, que são trabalhados também nas atividades de *produção textual*, envolvendo propaganda. Para o trabalho com o resumo e a resenha, a professora informa que utilizou como referência dois livros, cuja publicação é relativamente recente e tem por autoras três pesquisadoras reconhecidas no campo acadêmico. Ao mesmo tempo em que traz a voz das pesquisadoras, que tomou como referência para o planejamento de alguns tópicos específicos do conteúdo, a professora mostra o gesto autoral também na escolha dos recursos didáticos/suportes diversos: *Aí, nós lemos revistas, jornais, panfletos, livros, filmes /.../*. Na sequência da exposição sobre a sua elaboração do trabalho com os conteúdos, Anita traz a reação-resposta dos alunos valorada positivamente por ela: *Foi bem interessante!*

Ao relatar a inclusão do tópico *projeto de pesquisa*, em função da necessidade dos alunos, Anita mostra como assumiu a responsabilidade e o risco sobre a introdução de um novo conteúdo que não estava no programa da série, mas que foi considerado pertinente para atender aos objetivos maiores definidos pelo projeto interdisciplinar, e reconfigurou seu planejamento, fazendo uso da autonomia dada pela escola no espaço do fazer pedagógico.

Anita vai mostrando no seu relato como foi orquestrando as vozes de conhecimentos teóricos produzidos na esfera científica, as vozes do saber fazer de outros colegas, as vozes do discurso prefigurado dos alunos, com as demandas dos próprios alunos, do projeto interdisciplinar e do plano de ensino, estas duas últimas responsáveis pela definição institucional de conteúdos a serem trabalhados.

Na sequência de sua exposição, Anita fala sobre os conteúdos de análise linguística trabalhados nas 8^{as} séries:

RD 21/08/06

Anita – Em relação à análise linguística, eu trabalhei mais a acentuação gráfica, pontuação e ortografia. Eu não consegui fazer mais nada, porque o baixo nível da turma, coisa mais horrível, então, tivemos que partir disso, e outros professores reclamando muito da forma como eles escrevem e cobrando – foi cobrada inclusive uma oficina de produção de texto para esses alunos. Eles próprios pediram – os alunos – só que eles não vêm no atendimento. Eles poderiam, não precisavam nem pedir essa oficina, eles poderiam vir no atendimento e a gente trabalhar isso aí, né, porque outros professores estão cobrando /.../ essa parte ortográfica.

Ana Beatriz – Se todos os professores cobram, os alunos acabam...

Anita – Mas aí é muito difícil, é difícil um outro professor de outra disciplina [xxx]

Carlos – Escapa do trabalho deles.

Anita – Eles [alunos] não admitem que a gente desconte. Comigo, na primeira prova que eu devolvi, descontei erro por erro. E eles, bah, foi a maior das discussões em sala de aula, e, por fim, outros professores também estão descontando e, à medida que eles são descontados, eles se cuidam mais. Na segunda prova, já foi diferente, eles já se cuidaram.

Carlos – Só vou perguntar um negócio dessa questão, professora, eu já fiquei muito tentado também a descontar questões ortográficas, porque muitas vezes o aluno sabe, mas na preguiça, não acentua. Se a gente vê ortografia

como um processo que vai sendo adquirido e montado aos poucos, será que eu realmente vou poder cobrar a ortografia? Porque, eu não sei, depende do nível de leitura de cada um, esse tipo de coisa. Eu to inseguro ainda, mas eu to cogitando cobrar a ortografia, por causa do relaxamento.

Carla – Mas sabe por que eu cobro? Eu sou uma professora que eu deixo usar o dicionário a qualquer momento, até em prova, custa ir lá no dicionário e ver como é que escreve.

Carlos – Eu não sei, professora Nara?

Anita – A Bolsista fez um levantamento dos erros ortográficos da primeira prova, que foi uma prova mais discursiva, eles escreveram mais e fez um levantamento por turma. /.../ Palavras assim que tu tem que ler duas, três vezes para entender, meu Deus, o que é que eles estão escrevendo. São com outras letras, parece que eles nunca leram nada na vida.

Carlos – Outro código.

Anita – É outro código.

Nara – Eu costumava descontar, mas, assim, a cada 4 ou 5 erros, descontava 1 décimo na prova ou mesmo em texto, né. Agora, se, por exemplo, é um conteúdo que foi trabalhado, que foi feito um exercício, foi feita uma atividade, aí aquilo entrava como conteúdo a ser avaliado também. Se você trabalhou acentuação, na produção de texto seguinte, aí o peso era maior pra acentuação. /.../ Nas produções de texto em geral, mesmo nas provas, eu juntava um punhadinho de erros e descontava. [Carlos – Então, eu vou combinar com eles] Mas é isso é importante combinar com eles, para que eles saibam que vai ser descontado.

Carlos – Eu falei que a linguagem da internet tem valor de identidade e também por questões de economia, mas aqui na escola e em outros setores, a questão é formal, eles sabem disso, mesmo na 6ª série, eles sabem disso. /.../

Anita – /.../ e aí eu coloquei uma observação que as questões de acentuação seriam descontadas. /.../

Carla – Na reunião de pais, até os pais chegaram a perguntar isso pra mim. Eu fui bem clara, eu to dando conteúdo de acentuação e pontuação, eu vou cobrar.

Na fala de Anita sobre o trabalho com o eixo da análise linguística²¹⁷, ela mostra um alinhamento com a indicação presente nos planos de ensino de que os conteúdos *acentuação gráfica, ortografia e pontuação* sejam trabalhados de acordo com as necessidades dos alunos. A professora traz a voz de professores de outras disciplinas, dos pais e a dos próprios alunos para enfatizar a necessidade de abordar tais conteúdos. Por um lado, a pressão dos demais professores mostra que há uma valoração institucional para o ensino desses tópicos e cobrança dos mesmos. Por outro lado, os alunos, segundo a fala da professora, apesar de reconhecerem a necessidade de dominar tais conteúdos, não têm uma atitude responsável para resolver o “problema”, pois não utilizam o espaço da recuperação de estudos²¹⁸ para sanar as dúvidas e/ou dificuldades. Ao abordar esse tema, surgiu a polêmica sobre descontar ou não descontar os “erros” de ortografia, acentuação e pontuação. Anita traz a refutação dos alunos diante da atitude dela e de outros colegas de descontar, mas evidencia que esta estratégia didática faz com que os alunos tenham uma reação-resposta diferente, *eles se cuidaram mais*. Como Carlos não se sente seguro sobre a questão em discussão, ele traz uma outra voz, possivelmente da formação inicial, quando diz *se a gente vê ortografia como um processo que*

²¹⁷ Geraldi (1984b, p. 63-69) diz que a prática de análise linguística deve incidir sobre problemas de estrutura textual, de ordem sintática, de ordem morfológica e de ordem “fonológica”, presentes nos textos dos alunos. No último conjunto, o autor inclui ortografia, acentuação e divisão silábica.

²¹⁸ Semanalmente, são destinadas 2h/aula, previstas no horário do professor, para a recuperação de estudos, em horário oposto ao das aulas regulares da série. Em alguns casos, o professor convoca os alunos a comparecerem à recuperação; em outros, os alunos espontaneamente procuram o professor para tirar dúvidas.

vai sendo adquirido e montado aos poucos, será que eu realmente vou poder cobrar a ortografia? Em um primeiro momento, a fala do professor polemiza com o discurso de Anita e dos demais professores da 8ª série que decidiram cobrar as questões de ortografia. Por outro lado, apesar de estar *inseguro ainda*, ele diz que está *cogitando cobrar a ortografia, por causa do relaxamento*, referindo-se à reação-resposta dos alunos, que mostra pouco comprometimento com os aspectos em questão, quando não há cobrança.

Relatando sua atitude diante de tal questão, Carla mostra uma apropriação alinhada à orientação da fala de Anita e da resposta da pesquisadora ao questionamento de Carlos. Inclusive, Carla explicitou sua posição para os pais e assumiu uma atitude de autoridade sobre seu posicionamento didático.

É interessante observar que tanto Carla quanto Carlos são professores substitutos na escola, formados na mesma turma e na mesma universidade, mas se posicionam de modo diferente diante de determinadas questões polêmicas. Carla mostra um movimento mais claro de apropriação do *saber-fazer*, ao passo que, nesse momento²¹⁹, Carlos explicita sua hesitação e consulta os demais professores do grupo para fazer escolhas mais alinhadas à orientação da disciplina na escola. Por outro lado, a dúvida de Carlos sobre a coerência entre a concepção de ortografia como um processo que vai sendo adquirido aos poucos traz uma voz vinda de outra instância sobre um conteúdo de ensino, possivelmente a voz do dizer científico²²⁰, caracterizando um diálogo com os saberes da formação inicial, concluída recentemente pelo professor.

A seguir, Anita relata a mudança que precisou fazer no seu planejamento, que estava atrelado a uma saída de estudos:

RD 21/08/06

Anita – E esse meu planejamento para o 2º trimestre, eu fiz voltado para a viagem para Minas, eu vou ter que refazer porque os alunos não vão, não houve adesões, houve adesão de menos de 50% dos alunos; então, não vai ser possível a gente viajar.

Nesta fala de Anita, fica explícita a influência da reação-resposta dos alunos que baliza sua mudança de atitude em relação ao seu planejamento. A não adesão dos alunos à viagem para Minas sobrepõe-se, inclusive, ao que estava planejado como atividade do projeto

²¹⁹ Carlos se posicionará de modo diferente um ano e meio mais tarde, na reunião de avaliação do que foi trabalhado em 2007, quando está terminando seu contrato na escola e ele tem por interlocutores os professores substitutos novos que assumirão as aulas de LP ministradas por ele e por Carla. (Conforme discutido na seção 5.2.1).

²²⁰ Há reflexões como as de Soares (1985), Possenti (1996) e Cagliari (1997) entre outros questionando a noção de erro no ensino de LP na escola.

interdisciplinar “Pés na estrada do conhecimento”, inviabilizando a realização de uma das etapas previstas no cronograma.

A complexidade dos saberes docentes se explicita em situações como a vivida pela professora e evidencia que se não houver a aceitação e a cooperação dos alunos, o professor não pode forçá-los a aprender se não quiserem (TARDIF, 2002).

Anita, como já dito, apesar de ser a única professora efetiva de 5^a a 8^a série no grupo e de estar coordenando a reunião, no momento em que passa a expor seu trabalho assume a posição de quem está sendo *sabatinada*, num movimento de simetria em relação aos demais professores do mesmo segmento que ocuparam a mesma posição, uma vez que estava se expondo ao olhar dos demais, prestando contas também de seu *saber-fazer* por meio de seu *saber-dizer*.

RD 21/08/06

Anita – *Era isso de minha parte. Alguma pergunta?*

Ana Beatriz – *Tá bom, já foi sabatinada.*

Anita – *Teria outras coisas pra colocar, mas aí eu não sei também se interessa, né. Por exemplo, ficaram dois conteúdos de análise linguística que eu não dei, mas que eu já to iniciando, quando trabalhei com resumo, já entrei com conjunções, por causa das relações das ideias entre uma frase e outra. /.../ Então, a gente fez, assim, ó, só pra identificar o que é conjunção, eles fizeram uma pesquisa, em sala de aula, nas gramáticas, pra ver o que que era uma relação entre uma ideia e outra, como que essas ideias tão dentro do período. Aí, depois eles vieram me perguntar “*

Professora, mas aí esse conteúdo de conjunção já ta dado ou a senhora vai dar uns exercícios?” Digo, não, calma, nós estamos só iniciando, agora vêm os exercícios, vou dar as classificações pra vocês. Mas é bom porque eles já vão sabendo.

A pouca valoração para os conteúdos de análise linguística²²¹ aparece na fala de Anita, já quase na conclusão de sua exposição, quando fala de *outras coisas*, que nem sabe *se interessa*, referindo-se ao conteúdo *conjunções*, previsto no plano de ensino. O mais interessante, nessa parte do relato da professora, é a reação-resposta que ela reenuncia dos alunos diante da atividade de pesquisa nas gramáticas. A forma como Anita introduziu o tópico *conjunções*, quando trabalhou *resumo*, numa atividade de pesquisa que promovia a identificação das conjunções e da relação que elas estabelecem entre as ideias *dentro do período*, provocou na aluna um não reconhecimento daquela atividade como conteúdo “dado”. Anita não seguiu o movimento metodológico comum nos livros didáticos, por exemplo, de exemplificação, definição, explicação e aplicação (BRÄKLING, 2003, p. 235) ou mesmo a estruturação básica da aula expositiva: apresentação, exercitação e controle ou

²²¹ A conjunção pode ser considerada conteúdo de prática de análise linguística, contemplado na proposta de Geraldi (1984b, p. 63-69) como problema de ordem morfológica, desde que trabalhado a partir de necessidade presente nos textos dos alunos.

verificação (SAMPAIO, 2004, p. 71). Faltava algo importante: os exercícios, que são tão constitutivos de uma disciplina escolar quanto os objetivos e os conteúdos a serem ensinados (CHERVEL, 1990). Ao questionamento sobre a ausência desse elemento constituinte da disciplina, sentida pela aluna, Anita dá uma resposta que indica um movimento de assimilação da compreensão da aluna sobre o que seja uma aula de LP, cedendo à força do peso da tradição no ensino de gramática.

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre os conteúdos de *produção textual*, Anita lista os tópicos que trabalhou:

RD 21/08/06

Nara – E, na produção, Anita, tu trabalhaste produção de quê?

Anita – Ah, eu trabalhei, ó, a propaganda, a argumentação e o resumo, que a gente tá trabalhando agora, ainda. [Nara – Mais o relato da SBPC, né?] Mais o relato da SBPC, mais o projeto de pesquisa. É que isso aqui tudo demora muito. Pra eles chegar num projeto de pesquisa, gente, foi muito, muito assim... eles não têm noção: “Ah, o que que é um objetivo, como é que eu vou formular?” /.../

Roberta – No livro da 6ª série, eu achei interessante que já começa com isso, como se elaborar um projeto de pesquisa.

Nara – Eles já vão chegar na 8ª diferentes. Já trabalhando na 5ª noções... /.../ Essas 8ªs não sei em que medida eles viram algum conteúdo relacionado à pesquisa antes.

Anita – É mais sofrido isso aqui, porque tem que ser tudo muito cobrado, tim-tim por tim-tim, tudo anotado, porque senão eles não produzem nada. Olha aqui, uma ficha com as atividades semanais, porque dá trabalho, é todo dia tu tem que anotar uma coisa, porque se eu não fizesse isso aqui, não saía nada.

/.../

Carla – Tu abre a boca pra falar alguma coisa: “Vale nota?” tudo eles perguntam se vale nota?

Anita – Por isso que tem que recolher. Ai, eu recolho.

Ana Beatriz – Ai, morre corrigindo.

/.../

Carla – Ai, passa o final de semana corrigindo. Toda a semana.

/.../

Ana Beatriz – Mas, o que se comenta no colégio é que na 8ª série, eles começam a amadurecer.

/.../

Anita – Se vem um pai aqui me perguntar “Ah, por que ele ficou com um 4,0?” Tá aqui, ó, tudo que ele fez e o que ele não fez. Porque eles são malandros e os pais não conhecem os filhos.

/.../

Anita – E chega 7ª, 8ª série, os pais acham que os filhos não precisam mais acompanhamento.

A fala de Anita evidencia uma compreensão da *argumentação* como um conteúdo, ao lado de gêneros que circulam em outras esferas sociais, caso da propaganda, e de gêneros específicos da esfera escolar, como o resumo, o relato e o projeto de pesquisa. Sobre este último, Anita reenuncia a reação-resposta dos alunos para evidenciar a dificuldade de trabalhar com tal conteúdo em função do tipo de apropriação que os alunos fizeram. Além da dificuldade com a especificidade dos gêneros trabalhados, que envolve o domínio de certas habilidades implicadas na sua produção, Anita relata que, para que os alunos produzam, tudo tem que ser registrado por escrito – é a forma de conseguir que eles se responsabilizem e entreguem as produções solicitadas. A valoração para o que é registrado é apontada também

como uma forma de se “proteger” quanto a possíveis questionamentos dos pais sobre a nota atribuída ao trabalho dos filhos. Então Anita diz que anota tudo, tanto em função da antecipação da reação-resposta dos alunos, quanto pela antecipação do discurso dos pais, que, segundo ela, por não acompanharem mais os filhos, quando estes chegam à 7ª e à 8ª série, não conhecem os filhos e duvidam que o professor tenha sido justo na atribuição de nota a eles. Há na fala da professora um juízo de valor sobre os alunos a partir das atitudes deles na escola e diante dos pais, então a professora diz que precisa provar o que diz por meio de registros.

Algumas considerações sobre as falas dos professores sobre o desenvolvimento do que estava previsto nos planos de ensino no primeiro trimestre e o planejamento do segundo trimestre/2006 serão apresentadas ao final da próxima seção, na qual será problematizado o desenvolvimento do currículo de LP ao longo do ano 2007.

A relevância de apresentar em separado esses dois momentos de discussão do currículo de LP está relacionada à nossa intenção de captar especificidades do **processo** que emergiram em momentos distintos: no início do desenvolvimento do que foi previsto (1º trimestre/2006) e, no final do ano seguinte (2007), quando foi possível fazer uma avaliação, a partir da experiência do que foi trabalhado no ano anterior, e rever a elaboração didática de determinados conteúdos.

6.2.3 Avaliação da elaboração didática – O currículo realizado/avaliado

No final do ano de 2007, os professores fizeram duas reuniões de disciplina para discussão dos programas de LP de 5ª a 8ª série, com vistas à avaliação do que foi trabalhado e à apresentação de sugestões de alterações de conteúdos para o ano seguinte (2008): exclusão, inclusão e remanejamento de conteúdos de uma série para a outra.

As reuniões de disciplina de 03/12/07 e de 11/12/07 tiveram diferentes condições de produção, pois contaram com a presença de interlocutores²²² diferentes e finalidades um pouco distintas. Na primeira, foram os professores substitutos que estavam saindo que fizeram seu relato e, na segunda, foi uma professora efetiva que continuaria na escola, na mesma série no ano seguinte. Além disso, a tônica das reuniões foi diferente: ainda que o tema fosse o mesmo, os subtemas discutidos foram valorados e abordados diferentemente, pois as

²²² Os professores substitutos concursados que assumiriam as aulas no ano seguinte participaram apenas da reunião de disciplina de 03/12/07, pois ainda estavam atuando em outras escolas, fechando o ano letivo de 2007.

diferentes relações entre os interlocutores e as diferentes finalidades das reuniões provocaram a emergência de diferentes posições enunciativas.

Na reunião de disciplina de 03/12/07, os professores que ministraram aulas na 5^a, 6^a e 7^a série fizeram uma avaliação dos programas de LP destas séries, iniciando com a exposição do trabalho realizado, seguida de sugestões de alteração. Os interlocutores foram tanto os novos professores substitutos quanto os demais professores de LP que permaneceriam na escola.

Nessa reunião, após a exposição dos informes gerais e do colegiado, foi feita uma rápida discussão sobre o perfil das turmas para a definição de quais turmas provavelmente seriam assumidas pelos novos professores. Então Pedro, na posição de coordenador e de acordo com as atribuições que lhe competiam, introduziu o tópico da pauta que dizia respeito aos conteúdos trabalhados pelos professores em 2007 e passou a palavra para Carla.

Com o aval do coordenador, Carla explicou sobre o caderno do professor; destacou que *na 5^a série, eles [os alunos] lêem 2 livros por trimestre*. Sobre o livro didático, Carla disse que usou *um capítulo só no início do ano*, informou que usaria mais um capítulo para trabalhar sobre a internet e acrescentou o seguinte comentário, que mostra sua valoração do livro didático:

RD 03/12/07

Carla – /.../ Na verdade, o livro pra mim é um apoio, mesmo, porque eu uso muito material xerocado, passo muita coisa no quadro e então, eu usei muito pouco esse livro. Agora que eu tô usando o capítulo 2 e iniciaria o 3, né. Mas também não é obrigada, né, a gente usa como um apoio.

A professora Carla reforça a opinião já manifestada em momento anterior quanto ao papel do livro didático nas suas aulas: um recurso que é agenciado a serviço do seu [dela] planejamento didático, quando ela julga coerente a abordagem do livro com o conteúdo que pretende trabalhar. Essa liberdade para usar o livro didático como *apoio* é algo tão dado para a professora que ela faz questão de enfatizar para os novos professores que mesmo o uso esporádico do livro não é obrigatório, num gesto de autonomia em relação à utilização de tal recurso didático.

Passando para o tópico “variação lingüística”, a professora disse que estava trabalhando com carta, gênero no qual *aparece bastante isso*. Em seguida, falou sobre outro tópico da *linguagem oral*:

RD 03/12/07

Carla – A dramatização/teatro, esse item eu não trabalhei, não, não dei conta desse aqui, foi um item que eu não consegui trabalhar /.../.

No ano anterior, na reunião de disciplina de 21/08/06, Carla já sinalizara dificuldades com a elaboração didática desse tópico, o qual novamente parece não ter sido viável de ser trabalhado. O fato de a professora não ter conseguido trabalhar o conteúdo apontado no plano de ensino da série, em dois momentos diferentes (2006 e 2007), poderia suscitar a dúvida quanto à validade da permanência deste. Talvez o fato de não haver uma especificação mais direta sobre o tipo de trabalho a ser realizado tenha comprometido a elaboração didática, entretanto o conteúdo foi mantido no plano de ensino para o ano seguinte.

Na sequência, a professora falou sobre o trabalho com um conteúdo do programa que fora revisto nas alterações²²³ feitas de 2005 para 2006:

RD 03/12/07

Carla – “Situações de comunicação (papal do locutor e ouvinte)” é bastante trabalhado, porque eles são difíceis de escutar, eles falam muito, então a gente tem que trabalhar bastante isso.

A inclusão desse tópico mostra um movimento de afastamento da concepção de língua como instrumento de comunicação em direção a uma concepção de língua como interação, uma vez que aponta para o trabalho com os aspectos discursivos da situação de comunicação. A fala da professora evidencia que a inclusão desse tópico fez sentido, uma vez que ela percebeu uma necessidade: este conteúdo precisa ser trabalhado se considerado o perfil dos alunos.

Quanto à nota sobre a observação das condições de produção no trabalho com os gêneros discursivos/textuais, presente no plano de ensino²²⁴, Carla fala da importância do espaço de circulação dos textos escritos pelos alunos, mas justifica que não conseguiu dar uma circulação social para além do espaço da escola para as produções textuais realizadas:

RD 03/12/07

Carla – Eu só não consegui trabalhar fora do nosso corredor, Espaço Estético, essas, eu não consegui [Pedro – Que pena.] É, mas, assim, nos corredores, eu trabalhei bastante e mesmo dentro de sala, porque eles entram um na sala do outro na hora do recreio, então, eu já escutei muitos alunos observando isso, de outras turmas dizendo “Ah, eu vi lá na outra sala do fulaninho, aquilo”. Então, eles observam isso também, é legal sempre trabalhar com o espaço, né.

²²³ O tópico anterior era *Comunicação – o que é?*

²²⁴ Consta no plano: *No trabalho com os gêneros discursivos / textuais, observar as condições de produção: interlocutores, finalidade, definição do gênero, suporte e espaço de circulação.*

A fala intercalada de Pedro *Que pena* mostra a valoração dada pelo professor para uma circulação diferente da apontada por Carla, ao que ela responde reenunciando a fala dos alunos, que valida suas escolhas.

Então, Pedro informa, agora tomando por interlocutores específicos os novos professores, sobre o que é o **Espaço Estético**²²⁵; Anita fala de um projeto da orientação educacional no sentido de que os trabalhos produzidos pelos alunos sejam divulgados nos corredores e na rampa de acesso às salas de aula. Carla lembra que a orientadora de 7ª série propôs que ela apresentasse um trabalho dos alunos na reunião de pais e acrescenta:

RD 03/12/07

*Carla – Também é outra forma muito interessante [xxx], pena que eu não vou estar aqui mais, mas vai ficar muito legal.*²²⁶

Antes que Carla passasse para o relato sobre a *linguagem escrita*, Ana Beatriz questiona sobre as sugestões de alteração nos conteúdos, atribuindo à professora a responsabilidade sobre os rumos do programa da 5ª série, inclusive abrindo espaço para alterar o conteúdo referente ao teatro (*dramatização*):

RD 03/12/07

Ana Beatriz – Carla, só uma coisinha, essa parte da linguagem oral, né, tem algum conteúdo que tu achas, assim, que não é muito adequado trabalhar com 5ª série ou uma coisa que tu poderias trazer pra cá. Tu não trabalhaste com teatro, né, não deu.

Carla – É porque, na verdade, o teatro eu priorizei mais na 7ª, porque como eles têm a disciplina de teatro na 7ª série, eu achei mais interessante trabalhar. [Ana Beatriz – Huhum] Então, na verdade, eu deixei por último, se desse tempo. Então, eu não trabalhei, mas eu não sei [Ana Beatriz – Outro professor pode trabalhar] É. [Ana Beatriz – Mas assim, não tem nada que tu, por exemplo, que tu excluirias daqui?] Não. [Ana Beatriz – ou que tu acrescentarias no conteúdo de 5ª série] Não.

Apesar de autorizada pela coordenadora do projeto de pesquisa, Carla não aponta a necessidade de excluir ou acrescentar nenhum tópico ao programa. Essa posição é acatada por todos, respeitando a autoridade da professora sobre o programa com o qual trabalhou nos dois últimos anos.

Ao falar sobre o eixo da linguagem escrita, Carla diz que trabalhou com diálogo, introdução ao dicionário, sinônimos e antônimos, transcrição de textos orais para forma

²²⁵ Pedro – E... informá-los agora que existe na escola um espaço permanente, que é o **Espaço Estético**, [...] que sempre nós temos exposições, itinerantes, né, elas ficam um tempo, às vezes com produções de alunos, várias disciplinas, às vezes pessoas de fora vêm e expõem. Então, uma professora de Arte coordena esse trabalho. Então, assim, é um espaço que a gente pode estar tanto propondo uma exposição quanto também um espaço pra ser utilizado. A gente pode fazer uma ponte entre aquilo que aparece em sala de aula, eventualmente.

²²⁶ O sentimento de não-pertencimento, manifestado por Carla, foi discutido na seção 5.2.1.

escrita, variação linguística, compreensão e interpretação de textos. Também trabalhou com registros sobre *leitura de literatura* e metodologia de pesquisa. Sobre este último tópico, Carla traz a voz de professores de outras disciplinas: *No começo os professores de História e Geografia reclamavam muito, que eles recebiam trabalhos sem fontes*, evidenciando que há uma valoração para esse conteúdo não só na disciplina de LP. Carla informou, ainda, que trabalhou com criação de personagem, poesia, paródia e fábula. Para finalizar os conteúdos desse eixo, Carla disse que enfocou ainda a produção de textos dos gêneros carta, bilhete, cartão postal e que faltou só o e-mail. Então passou para o eixo da análise linguística.

Diante da exposição de Carla sobre os tópicos trabalhados, Ana Beatriz questionou a validade dos conteúdos de morfologia presentes no plano de ensino da 5ª série, ao solicitar a avaliação de Carla:

RD 03/12/07

Ana Beatriz – Carla, e trabalhar com substantivo, adjetivo e artigo na 5ª série, tu achas que foi bem legal?

Carla – Foi bem legal, bem tranquilo. [Ana Beatriz – Tem turma que já vem com esse...] É, um pouquinho mais avançados, não é, como no caso da B, já tá mais avançada, mas nas outras turmas foi bem tranquilo, foi bem, bem bom. /.../ sempre dentro dos gêneros, né, com a poesia, trabalhei fábulas, a descrição, é... qual foi o outro gênero? ... Dentro da própria literatura, trabalhei livros de literatura que eles trabalharam, tirava fragmentos, porque daí eu recolhia um dia os livros que eles leram e tirava fragmentos dos livros e trabalhava daí com as classes, né, fazia assim, então... aí, é muito legal, porque eles identificam, eles olham o fragmento, “Ah, mas esse é do meu livro” fazem bem assim, é bem legal.

O ensino dos conteúdos gramaticais aparece aqui com uma avaliação presumida. Como diz Voloshinov, há avaliações que não precisam ser enunciadas, pois “elas estão na carne e sangue de todos os representantes desse grupo”. Por outro lado, o autor ressalta que “sempre que um julgamento básico de valor é verbalizado e justificado, nós podemos estar certos que ele já se tornou duvidoso”, portanto, uma reavaliação é necessária. (VOLOSHINOV, 1926, p. 6).

Ana Beatriz não diz explicitamente, mas, ao questionar se foi legal trabalhar com as classes de palavras na 5ª série, deixa implícito que vê como possibilidade não trabalhar esse conteúdo na referida série. Essa posição não é partilhada por Carla, que considerou tranquilo trabalhar os conteúdos; só reforçou a diferença de reação-resposta entre as turmas, no sentido de que para a 5ª série B não foi novidade. Além disso, ela destacou que abordou os conteúdos *dentro dos gêneros* e explicou como fez isso, a partir da retirada de fragmentos textuais das obras lidas pelos alunos. Ela trouxe a avaliação positiva dos alunos para essa estratégia didática, no sentido de que reconheciam de onde o fragmento foi retirado, mas não é possível

saber se o enfoque dado pela professora foi a identificação e a classificação de palavras ou se propôs atividades mais reflexivas sobre a ocorrência das classes de palavras nos textos lidos.

Na sequência, Carla disse que trabalhou com prefixo e sufixo, que *foi uma coisa bem nova pra eles*. Quanto à observação sobre os *conteúdos a serem trabalhados de acordo com as necessidades dos alunos*, Carla mostra um movimento a partir do texto dos alunos – o *primeiro texto que eles escreveram pra mim, eu já fui verificando o que que tinha de dificuldade maior* – para diagnosticar que era necessário trabalhar com a acentuação e a pontuação. Sobre os conteúdos presentes no plano de ensino, no eixo da análise linguística, Carla retoma o questionamento feito anteriormente por Ana Beatriz e se antecipa a responder: *aqui também acho que foi bem tranquilo, não teve nada, assim, que eu tirasse ou de repente acrescentasse. Dei bem conta de tudo aqui*.

Passando para o trabalho realizado com os conteúdos indicados no eixo da *leitura*, Carla mostra uma atitude autoral ao dizer: *na verdade, a leitura aqui tem uma orientação, mas a gente lê de tudo, eu às vezes qualquer coisa que aparece em sala eu leio*. Então, relatou uma situação em que os alunos estavam com rótulos para atividade em outra disciplina e, vendo o interesse dos alunos, ela aproveitou e fez um exercício de leitura com eles. Nessa atividade, Carla assume com tranquilidade as decisões que tomou na elaboração didática dos conteúdos de *leitura* de textos diversos, atentando para a reação-resposta dos alunos. Nesse caso, como no da aula realizada na praça de Santo Antônio de Lisboa, o relato de Carla vai em uma direção contrária a uma especificidade do currículo em ação, apontada por Geraldini (1994), ao investigar o currículo na escola, na década de 1980. A autora fala das aulas que parecem sempre as mesmas e da postura do professor que rejeita qualquer situação que fuja do padrão por ele idealizado/estabelecido.

Quanto à *leitura de literatura*, Carla traz a voz do plano de ensino, ao informar que *a leitura de livros de literatura, no mínimo 4. Então, na verdade, a gente já leu 5. Então, se não der tempo, de repente, pra fevereiro, a gente já leu o mínimo, né, não tem problema*. Ela se antecipa em tranquilizar os professores que assumirão as turmas de que a exigência do programa fora cumprida, numa assimilação da orientação geral da disciplina no que se refere à *leitura de literatura*.

Carla volta a enfatizar que não trabalhou o *teatro* e relaciona os gêneros com os quais trabalhou a *leitura* (poesia, paródia, fábula, carta, bilhete e cartão postal), destacando que faltava a parte de comunicação virtual.

Respondendo a um questionamento da pesquisadora, Carla citou alguns filmes com os quais trabalhou: “Pantera Cor-de-rosa”, em função da associação com a atividade de leitura

do livro “Os sete casos do detetive Chulé” e “Central do Brasil”, em atividade associada ao trabalho com o gênero *carta*. Como última atividade de *leitura*, Carla fala que havia planejado a indicação da leitura de “Romeu@Julieta”, *que era bem focado pra e-mail, site, internet*. Como não ia dar tempo para trabalhar com o livro, Carla deixa a decisão de indicá-lo ou não para a professora que vai assumir suas turmas, mas faz a sua apreciação do livro, possivelmente pela reação-resposta dos alunos no ano anterior: *Eles gostaram bastante desse livro, que é bem na linguagem deles*.

Como é possível perceber, Carla procurou articular as atividades de *leitura de literatura* a outras atividades, com o objetivo de que de os alunos estabelecessem relação entre os vários conteúdos trabalhados:

RD 03/12/07

Carla – Eu sempre faço perguntas ou em avaliação é de... da relação, né, [xxx] que tem a relação do livro com o conteúdo que a gente tá vendo ou do filme com o conteúdo, pra eles sempre estarem fazendo essa relação. É bem legal. É difícil o aluno que não faz, assim. Tem uns que gostam mais de se expressar, então eles escrevem mais detalhado /.../, mas mesmo aquele que só vê a relação, pra mim, já conta ponto, né.

Há por parte da professora uma preocupação de que os alunos associem as atividades trabalhadas umas com as outras: conteúdos de *leitura de literatura* a conteúdos trabalhados nos outros eixos ou a temas abordados em outras linguagens, como o filme. Para finalizar sua exposição, Carla falou sobre os conteúdos indicados, no plano de ensino, para serem trabalhados em todos os eixos ao longo do ano:

RD 03/12/07

Carla – Então, eu acho que era isso, a questão aqui embaixo denotação/conotação, a linguagem ambígua foi bem trabalhada. No início, eles ficaram espantados, não entendiam muito, mas daí, agora, quando eu tava trabalhando com pronome, tem aquela questão do pronome possessivo sua, né, dá bem pra trabalhar a ambiguidade, aí eu trabalhei, então ficou bem, assim, mais claro pra eles. Eu acho que deu pra trabalhar legal.

É interessante observar que a professora percebeu que, até certo momento, os alunos não estavam entendendo a questão da *ambiguidade* e que eles só conseguiram dar sentido ao conteúdo quando ela associou com um conteúdo de morfologia do eixo da *análise linguística (pronome)*.

Carla falou ainda sobre a prova de recuperação do trimestre e da importância de registrar quais alunos comparecem às aulas de recuperação de estudos. Ela alertou os professores novos para a reação-resposta dos pais:

RD 03/12/07

Carla – Porque, assim, a gente tá tendo casos agora bem complicados, porque os pais agora²²⁷ que estão começando vir pra escola [Ana Beatriz – Ai a professora é culpada] Então, quanto mais registros tu tiver, na agenda dele, no teu caderno, no caderno de sala, que tem um caderno que fica na sala. Quanto mais tu tiver de registro melhor pra depois argumentar, né, porque daí agora os pais vêm com tudo.

Essa fala de Carla vai na mesma direção da fala de Anita, na reunião de disciplina de 21/08/06, no sentido de que os professores precisam documentar tudo, antecipando uma postura de desconfiança por parte dos pais, de descrédito para com a palavra do professor – se não estiver escrito, não tem o mesmo valor. É uma valoração para o discurso escrito, como se o registro escrito do processo de avaliação tivesse mais valor de verdade do que a explicação oral do professor sobre o processo de avaliação e a postura dos alunos frente às atividades propostas na disciplina ao longo do ano.

Como esta reunião tem uma pauta definida e, portanto, há um acordo quanto à sequência das falas dos interlocutores, Anita, sendo professora de 8ª série, não estaria na sua vez de falar, por isso ela pede autorização aos presentes para fazer um comentário:

RD 03/12/07

Anita – Posso complementar? Esses conteúdos pra serem trabalhados em todos os eixos, ao longo do ano, tanto esses quanto aqueles [xxx] ortografia, acentuação, concordância, é... bem melhor que a gente tenha deixado à parte isso, com um tipo de observação até no finalzinho, porque a gente tá sempre trabalhando, né, às vezes até sem esperar a gente num conteúdo desse aqui. E aí já desencadeia todo um trabalho. [Pedro – huhum] Então, é bem legal. [xxx] Deixar espaço à margem pra gente pode trabalhar sempre isso aqui.

Anita faz uma avaliação positiva da organização dos conteúdos no plano de ensino, no que se refere aos conteúdos que foram apontados de modo mais flexível, dando liberdade ao professor de trabalhar ao longo do ano, no momento em que considerasse mais pertinente. Essa brecha na organização abriu a possibilidade de uma atitude autoral do professor, na medida em que se configurou como um espaço de escolhas do professor, pois os conteúdos não estão atrelados a um dos eixos, nem a uma sequência pré-determinada, ao contrário, devem ser trabalhados *em todos os eixos, ao longo do ano*.

Então Pedro retoma o relato de Carla, quando reenunciou a fala dos alunos sobre a repetição dos conteúdos:

²²⁷ Carla se refere aos pais que procuram a escola somente no final do ano, para “cobrar” dos professores explicações sobre as notas dos filhos.

RD 03/12/07

Pedro – Huum, claro, inclusive quando a Carla falou lá, eles dizem “Já vi isso, já trabalhei isso”, acho que até foi motivo de reunião um dia aqui. Na verdade, há pontos que vão se repetir no programa de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª e no do ensino médio, [xxx] o que se tem é a gradação.

Pedro toca numa questão que diz respeito à organização do currículo da disciplina de LP no seu conjunto, que é a progressão dos conteúdos. Barbosa, ao discutir a indicação do trabalho com os gêneros do discurso, feita nos PCN, aponta como fundamental para seleção de gêneros a progressão curricular e explica que “o interessante seria que, em todas as séries do ensino fundamental, gêneros orais e escritos pertencentes a diferentes agrupamentos fossem trabalhados mais aprofundadamente” (BARBOSA, 2000, p. 171). Vale trazer a recomendação dos próprios PCN, no que se refere aos critérios para a sequenciação dos conteúdos de LP:

A articulação desses fatores – necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa – possibilita o estabelecimento de uma sequenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral, sequenciação que considere a reapresentação de tópicos, na qual a progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão. (BRASIL, 1998, p. 39).

A partir da fala de Pedro, Carla explica que trabalhou com fábulas e obteve reações-respostas diferentes de alunos que já haviam trabalhado com esse gênero nas Séries Iniciais em relação aos que estavam vendo pela primeira vez:

RD 03/12/07

Carla – A questão das fábulas foi bem evidente assim, numa turma “Ah, a gente já trabalhou”. Ai eu comecei a trabalhar com provérbios, /.../ uma turma já sabia o que era provérbio, já sabia falar de cor alguns provérbios. A outra turma não sabia nem o que era provérbio. Então, isso tudo assim, a gente tem que ser bem maleável. Então, nessa turma foi difícil a motivação. Esses que já viram tudo isso, escreveram, produziram fábulas, daí eles produziram de novo aqui, então eles ficaram... não foi assim, eu não me senti muito assim... o resultado não foi tão bom como aquela turma que não tinha visto, né, porque eles se motivaram mais a escrever[xxx] eles “Ah, não, isso eu já fiz”; muitos repetiram coisa lá, que eu ouvi assim os outros “Ah, eu vou escrever aquela que eu fiz lá [xxx]”. Bem assim, eles falavam: “Ah, não, lembra aquela história assim, eu vou escrever”. E daí eu não conheci, né, provavelmente repetiram coisa lá da 4ª [série].

O relato de Carla vai numa direção contrária às indicações do PCN e de Barbosa, pois, na reintrodução de um conteúdo já trabalhado, *o resultado não foi tão bom como aquela turma que não tinha visto*. Isso produz alguns questionamentos: a indicação do documento oficial e mesmo a proposta de Barbosa, feita a partir dos estudos do grupo de Genebra (DOLZ

e SCHNEUWLUY [1996] 2004), não se adequaram às turmas de Carla? O trabalho que Carla desenvolveu não significou uma progressão em relação ao trabalho já desenvolvido nas Séries Iniciais? Supondo-se que seja o segundo caso, parece que a insistência da equipe pedagógica para que professores de LP discutam conteúdos com os professores de Séries Iniciais²²⁸ pode ser uma alternativa interessante e necessária para se estabelecer uma progressão curricular. Tal progressão pode seguir critérios seja dos PCN, seja da própria escola, mas que, de alguma forma, apontem diretrizes para evitar a repetição de conteúdos, que, segundo Carla, é tão desmotivadora, no caso da 5ª série.

Quando a pesquisadora questionou Carla sobre a bibliografia presente no plano de ensino da 5ª série, a professora mostrou conhecimento dos PCN e de alguns autores (Geraldi (1984c), Possenti (1996) e Kleiman (1995a)) e citou os livros didáticos, como fonte importante de consulta:

RD 03/12/07

Nara – Tu terias assim, ahn, algumas referências que tu usaste que não estão aqui, enfim, ou alguma coisa que tu achas que não cabe aqui.

Carla– Olha eu trabalhei, na verdade, com [xxx], eu conheço todos praticamente, mas... é que eu pego muito os didáticos, né, pra apoio, então, pra tirar textos, pra ver até conteúdos da análise lingüística. Então eu trabalhei, eu pego as minhas coleções e vou lá nas coleções dos didáticos. Mas esses aqui são bem importantes, principalmente esses dos gêneros, né. Esse primeiro aqui é bem legal. Deixa eu ver, qual mais? Ah, esse do Geraldi, “O texto na sala de aula”, eu gostei bastante /.../, é muito bom. /.../ Bom, daí os PCN que é [xxx] eu gosto de todos eles [XX – Possenti] É, do Possenti também. O da Ângela Kleiman, tem a “Oficina de Leitura” também, eu gosto.

Carla concluiu a graduação em Letras em 2004; no curso ela fez a disciplina Fundamentos Linguísticos do Ensino do Português²²⁹, na qual foram discutidos muitos dos autores presentes na bibliografia em questão. Além disso, como já dito, ela participou como bolsista em um projeto de pesquisa sobre ensino de LP, no Colégio de Aplicação, e escreveu artigos em coautoria com a professora coordenadora do projeto, utilizando alguns desses autores nas referências. Entretanto, para a elaboração didática dos conteúdos a serem trabalhados nas suas aulas, ela usou como fonte de consulta os livros didáticos. Isso faz pensar: por que a teoria não ajuda no processo de elaboração didática? Ou será que os textos lidos em outras instâncias (graduação, atividade de bolsista em projeto de pesquisa) já foram assimilados na sua constituição como professora e passaram a ser vistos como palavras suas, das quais ela não se distancia mais pela marcação da autoria?

²²⁸ Conforme discutido na seção 5.2.2.

²²⁹ Conforme Currículo implantado em 1998-1 – Código do curso: 428; código da disciplina LLV5107.

Na continuidade da reunião, Carlos falou sobre seu trabalho nas 6^{as} séries e em uma 7^a série; Carla falou sobre o trabalho com outra 7^a série; a professora da terceira turma de 7^a série não participou da reunião. Como sinalizado acima, não foi possível apresentar a discussão sobre o currículo de LP nas quatro séries do segmento de 5^a a 8^a série. No entanto, consideramos relevante explicitar aqui algumas reflexões sobre a relação entre os interlocutores nas interações ocorridas em 2006 e em 2007.

É interessante observar como cada situação de interação, por suas condições de produção específicas, pode suscitar enunciados diferentes sobre o mesmo tema. As finalidades das reuniões de disciplina de 21/08/06 e 03/12/07 são aparentemente semelhantes, não obstante a mudança nas posições dos interlocutores e a distância temporal de pouco mais de um ano entre uma e outra provocaram a emergência de enunciados cujo tom apreciativo os torna totalmente diferentes. O fato de, na reunião de disciplina de 03/12/07, estarem presentes professores que ainda não estavam inseridos no grupo nem nas rotinas do Colégio de Aplicação constitui-se como um dado determinante na posição dos demais interlocutores, principalmente dos que estavam saindo da escola. A estes últimos competia “passar o bastão” aos novos; dessa forma, a situação os investiu de uma autoridade sobre o tema que lhes conferiu poder sobre os novos professores. A reunião fora convocada para que eles expusessem seu trabalho, ou seja, falassem sobre a experiência única vivida por eles, do seu lugar único de quem vivenciou dois anos em sala de aula, trabalhando com o objeto de ensino da disciplina na 5^a, na 6^a e na 7^a série. Nesse sentido, mesmo em relação aos demais professores da disciplina, Carla e Carlos possuíam um saber singular, pois eles vivenciaram o acontecimento da aula naquelas turmas, logo, eles são os responsáveis por trazer esse vivido para o grupo.

O tema das reuniões é o mesmo: a elaboração didática dos conteúdos de LP nas séries em questão; entretanto, a presença de interlocutores diferentes e a mudança na posição dos professores que foram chamados a falar sobre seu trabalho reacentua o tema e provoca a emergência de enunciados completamente diferentes.

Os interlocutores empíricos de Carlos e Carla são os novos professores; entretanto, há situações em que Carlos e Carla estão respondendo a outros já-ditos, penderes de interações anteriores, que só agora eles têm condições de responder ou que agora veem a oportunidade de dar a resposta, uma vez que estão numa posição mais confortável, legitimada pelos saberes docentes construídos nas situações de trabalho (TARDIF, 2002).

A partir da análise dessa reunião, é possível perceber que, ao relatar o trabalho com os conteúdos, os professores falam também da metodologia, da avaliação, dos recursos

didáticos utilizados. Há uma preocupação dos professores que estavam atuando nas turmas em situar os novos professores sobre o andamento dos trabalhos, forma como eles trabalharam, perfil das turmas, até mesmo sobre questões da rotina didático-pedagógica, como o uso do caderninho de sala. Além disso, o grupo todo se envolve na tentativa de passar o máximo de informações não só sobre as questões do conteúdo, mas sobre o material disponível na disciplina (gramáticas, dicionários, revista da escola), espaços possíveis de serem utilizados (**Espaço Estético**), até mesmo nomes de representantes de editoras que podem fornecer livros de literatura para análise ou para os quais os professores podem fazer pedido de livros. É todo um aparato da cultura escolar dessa disciplina (JÚLIA, 2001; CHEVEL, 1992) e dos saberes profissionais situados que os professores mobilizam para inserir os professores novos nas práticas docentes particulares da escola (TARDIF, 2002).

Como não foi possível concluir a discussão sobre o trabalho desenvolvido nas quatro séries na reunião do dia 03/12/07, os professores de LP reuniram-se novamente para a problematização do que foi trabalhado na 8ª série. Assim, a continuidade da exposição/avaliação do que foi trabalhado na disciplina de LP, no segmento de 5ª a 8ª série, deu-se na reunião de disciplina de 11/12/07, na qual Anita começa sua fala destacando a forma como organizou o seu planejamento:

RD 11/12/07

Anita – Posso começar? Eu vi que tu trouxeste ali o planejamento, é um planejamento mais completo, mais extenso, mas eu tenho um outro que eu me guio, que eu fiz assim já separando por algumas temáticas, que na 8ª série, existe um projeto, que agora é uma atividade permanente, que é o “Pés na estrada do conhecimento”. Então, são três grandes etapas: a 1ª etapa é Fraiburgo, onde a gente visita um assentamento de Sem Terras, são dois assentamentos: Vitória da Conquista e União da Vitória. Isso é feito em junho. Foi feito esse ano em junho, dentro do 1º trimestre. É... em setembro, nós fomos a Minas Gerais, aí é uma outra temática, que é “O Brasil colonial e a exploração do ouro” e o 3º trimestre é marcando, então, pelo 3º tema que é “Ocupação/colonização da Ilha de SC”, que inclusive, nós estamos fazendo a viagem amanhã. /.../ Como existem essas viagens e como o Pés na Estrada, ele tá centrado mais nas 8ª séries, então, eu também faço meu planejamento de acordo com essas temáticas, porque tudo o que a gente faz, a gente faz já encaminhando, voltado pra aquelas temáticas, tá. Então, assim, é... a atividade de leitura é sempre no sentido de contextualizar... aquela temática e a atividade de retorno, a produção textual, a gente tenta trabalhar com os mais diversos tipos de gêneros textuais ou suportes, tá.

Anita começou sua fala esclarecendo que não segue o planejamento previsto no plano de ensino de 8ª série, uma vez que ela organiza suas atividades por temáticas, a partir de um planejamento que é definido pelos professores das disciplinas que participam da atividade permanente denominada *Pés na Estrada do conhecimento*. A exposição de Anita evidencia que a voz dessa atividade se sobrepõe à organização formal prevista na disciplina, quando da revisão dos planos de ensino, no início de 2006.

Mesmo sendo professora efetiva e já tendo atuado como coordenadora da disciplina, nesse momento Anita ocupa a posição de quem está prestando contas de seu trabalho e, portanto, precisa do aval do atual coordenador (Pedro) e dos demais participantes da reunião para organizar sua fala. Assim, ela questiona os presentes sobre a sequência da sua apresentação: *eu vou fazer tudo misturado ou tem que trabalhar tudo certinho?* Ao receber o aval para continuar, ela explica sobre as indicações de *leitura*, informando que, no primeiro trimestre, trabalhou com títulos autobiográficos, na mesma linha do que fizera em 2006 e relatara na reunião de disciplina de 21/08/06:

RD 11/12/07

Anita – Então, foram esses três aqui: “O quarto de menina”, o “Não foi nada”, /.../ e o “Depois daquela viagem” – Eles adoram esse livro aqui. Sabe que tem pai, tem mãe, têm os irmãos, tá todo mundo lendo esse livro agora. Então, foram esses três, eles escolheram e eu passei pra eles uma atividade de retorno dessa leitura que é um diário de leitura. /.../ à medida que eles foram lendo o livro, eles foram registrando as impressões que eles tiveram sobre a leitura ou fazendo alguma conexão com a vida diária deles, alguma experiência que eles já tenham passado, né. Então, eu fiz assim, por item, o que que eles poderiam abordar nesse diário. É... pedi que eles não fizessem resumo da história, não quero saber o resumo da história, já sei a história, porque eles têm a tendência de fazer resumo, né, e eu não quero o resumo.

Ao citar os títulos dos livros indicados, Anita traz a avaliação dos alunos e das famílias, mostrando uma aceitação positiva do livro, que legitima sua escolha. Atrelada à indicação de *leitura*, a professora fala da atividade de *produção textual* solicitada: *diário de leitura*, um texto subjetivo que deve seguir uma orientação dada, no sentido de que os alunos signifiquem a leitura pela associação do lido ao vivido (FOUCAMBERT, 1994). Na orientação para a produção dos diários, a professora enfatiza que não queria que os alunos fizessem *resumo*, marcando uma posição contrária às atividades tradicionais de retorno de leitura, cujo enfoque é sempre o resumo da história lida. Ela relatou, ainda, o resultado satisfatório das produções dos alunos (*foram tão lindos os diários que eles fizeram*) e sua preocupação com o olhar dos colegas (*eu guardei porque eu queria mostrar pra vocês*). Apesar de Anita ter mais de 20 anos de experiência docente, ela deixa claro que a reação-resposta dos colegas é um discurso prefigurado que está no seu horizonte de possibilidades no momento em que planeja suas atividades.

As leituras seguintes, propostas por Anita para os alunos das 8^{as} séries, foram indicadas de acordo com as três temáticas focalizadas na atividade permanente interdisciplinar. Novamente, Anita destacou as diferentes reações-respostas dos alunos na leitura do livro “Geração do Deserto” e o movimento no sentido de viabilizar a leitura e

atribuição de sentido ao texto, uma vez que ele exige uma volta aos conhecimentos de História.

RD 11/12/07

Anita – É muito pesado, né, então em 2005, foi possível fazer essa leitura e eles fizeram uma leitura quase extraclasse, porque eram turmas bem interessantes. Em 2006, não foi possível [Pedro – Não por causa da realidade do livro, por causa da realidade das turmas.] e a leitura pra eles entenderem. [xxx] É, pra eles entenderem esse livro aqui, Pedro, a gente tem que voltar à História, né. Aí, assim, também foi muito interessante que o “Pés na estrada” trouxe o professor Paulo Pinheiro. Paulo Pinheiro tem livro, é... o doutorado dele foi referente à Guerra do Contestado. Então, ele veio, fez uma palestra pros nossos alunos uma tarde, contextualizou, isso foi interessante porque nos deu suporte, né. [Pedro – claro] E são essas palestras, leituras em jornais, em revistas e até as nossas próprias discussões em sala de aula é que fazia com que os alunos conseguissem entender o que tava escrito aqui, né. É bem pesadinho, pra 8ª série, é, mas eu fico feliz, assim, eu acho que foi possível ler, né. Então, nós lemos até a metade desse livro em sala de aula. Cada sala de cada aula de leitura, a gente lia dois, três capítulos e discutia, né, e ia parando, discutindo, buscando alguma coisa nos livros ou em revistas, em recortes de jornais e montando painéis, vendo no mapa a localização das cidades, dos redutos onde eles se deslocavam. Foi interessante, né, foi bem interessante, foi, assim, complicado, pesado e a gente tem que, né, tá meio que impondo a leitura, mas eu acho que no fim isso vale a pena, porque eles acabam se envolvendo com a história.

A especificidade do texto do livro e a reação-resposta dos alunos²³⁰ em anos anteriores parametrizaram a mobilização de um conjunto de atividades não só por parte da professora como também pela equipe do projeto, que chamou um professor da universidade, doutor na questão histórica focalizada no livro, para conversar com os alunos. A voz da autoridade científica no assunto específico da Guerra do Contestado foi agenciada para, ao lado da voz de outras esferas, como a do jornalismo, contribuir para que os alunos tivessem os conhecimentos mínimos necessários para atribuir sentido ao texto do livro. A partir do conjunto de atividades que envolveu a abordagem do 1º tema, fora organizada a atividade de *produção textual* referente a essa temática.

RD 11/12/07

Anita – Bom, os alunos trabalharam, então, em GT com a ida a Fraiburgo, GTs de 4 alunos e cada GT teve que fazer a escolha por uma linha de pesquisa. O grande tema era a luta pela posse da terra, mas dentro desse tema, cada /.../ Então, assim, eles pesquisaram as mulheres no meio rural, o trabalho da mulher, os jovens e adolescentes, os posseiros, a luta indígena, a questão da subsistência, a agricultura familiar. Então cada grupo teve a opção de trabalhar uma linha de pesquisa. E para, como atividade de retorno, como produção desse estudo todo, eles produziram um ensaio escolar. A gente tinha pensado num primeiro momento num artigo, que eles escrevessem um artigo, aí fomos atrás do artigo, a gente achou muito pesado pra 8ª série, aí até foi a Nara que disse “Ah, quem sabe vocês escrevem então um ensaio, peçam um ensaio, que é mais livre, a estrutura é mais livre”. Gostei da ideia, mas sinceramente eu nunca tinha feito um ensaio, aí eu fui falar com o Paulo Roberto; “Eu também nunca escrevi um ensaio”, pois então nós vamos ter que aprender. Aí, comecei a procurar, né, sobre ensaio, como é que era a estrutura do ensaio, o que que era o ensaio... também achei o ensaio muito-porque eu procurava, achava o ensaio acadêmico. O ensaio acadêmico, ele é muito [Pedro – Não parece, mas...] É, os antigos filósofos se utilizavam dos ensaios, né, e tal. Digo “Meu Deus, isso não vai dar

²³⁰ O comentário de Pedro sobre a *realidade das turmas* retoma falas de Anita, em reuniões anteriores, sobre o perfil dos alunos das 8ªs séries, em 2006. Aliás, a viagem para as cidades históricas de Minas Gerais, prevista na atividade interdisciplinar, não foi realizada pela não adesão dos alunos, conforme relatado na seção 6.2.2.

certo”. Ai, fui conversar com a Tânia Ramos [CCE/UFSC] [Ana Beatriz – humm] Ai a Tânia Ramos me abriu os caminhos. Ai, gostei tanto, ai ela já deu uma aula sobre o ensaio, ela disse “Não, o ensaio é um texto mais - não pensa no ensaio acadêmico, pensa num ensaio pra 8ª série, um texto mais leve, mais criativo, eles vão poder colocar as reflexões deles”. Tá, ai, ela falou, falou, ai eu achei num livro, foi a Roberta que me emprestou um livro que tinha, por um acaso, o ensaio escolar. Ai bem voltado pra ensino de 5ª a 8ª série. Ai eu peguei o que a Tânia Ramos tinha me falado e mais esse material do livro e fiz uma composição e partimos daí pro ensaio. Então, eles escreveram os ensaios, né, saíram textos muito bons e outros nem tão bons e esses ensaios, eles estão é nós fizemos uma coletânea desses ensaios, numa revistinha. Então, já tá feito, nós levamos pro Rio [SICEA²³¹] e tal. /.../ Até, o seguinte, a gente queria fazer um trabalho mais bem elaborado, né, uma edição que os pais pudessem ficar, os alunos – eles vão querer um exemplar da revista. /.../ Bem, que o Diretor nos pressionou pra nós levar pro Rio, porque o negócio é mostrar o trabalho né [Ana Beatriz – Huhum] Então, saiu a tal da revista, saiu eu acho em 10 dias, a gente quase morreu trabalhando, corrigindo, revisando, fazendo aquelas páginas iniciais e nós, que tem o texto nosso também, de cada professor que participou. Então, foi bem rápido, assim /.../.

A atividade interdisciplinar impôs rever os conteúdos de ensino tanto no âmbito da própria disciplina quanto no âmbito do conjunto das disciplinas que participam da atividade permanente. Uma vez que foram definidos objetivos em função de um projeto maior, pensando na série toda, a disciplina de LP teve que se reinventar para atender aos objetivos maiores visados pelo projeto, definidos pelo conjunto dos professores das diversas disciplinas daquela série envolvidas na proposição do projeto.

No recorte acima, a professora mostrou a entrada de um novo conteúdo de ensino na disciplina: *ensaio escolar*, cuja necessidade foi apontada pelo projeto/atividade permanente *Pés na estrada do conhecimento*. Após a realização de um conjunto de atividades que envolveu leitura de dois livros, saída a campo, produção de pesquisa em grupos de trabalho, ela solicitou aos alunos, como fechamento desse conjunto de atividades, a produção do ensaio escolar. Entretanto, esse não é um gênero que faça parte da tradição de conteúdos da disciplina, por isso a professora não encontrou referências imediatas de como trabalhar esse conteúdo. Ela sentiu falta tanto do conhecimento científico de referência (TARDIF, 2002; PETITJEAN, 1998), quanto do conhecimento procedimental (RODRIGUES, 2004) do qual não dispunha por ser a primeira vez que ia trabalhar com tal conteúdo, tanto que foi ler sobre ensaio – e só encontrou informações sobre *ensaio acadêmico*. Foi a própria professora que constatou que esse gênero não se adequava à faixa etária dos alunos e aos propósitos da atividade pretendida. Por essa razão, não se conformou e foi à professora do 3º grau, no âmbito acadêmico, buscar subsídios para construir a resposta à sua pergunta (GERALDI, 2004a). Esta apontou a possibilidade de flexibilização do gênero em função do público-alvo

²³¹ O V Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras (V SICEA) foi promovido e organizado pelo Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), no período de 16 a 20 de novembro de 2007. O objetivo desse evento é debater a inserção dos Colégios de Aplicação na sociedade contemporânea e as interfaces entre a Educação Básica e a Educação Superior. O VI SICEA, organizado pela Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, ocorrerá no período de 29 de outubro a 1º de novembro/09, em Belém.

com o qual seria trabalhado, o que tranquilizou Anita, uma vez que a voz de autoridade científica apontou uma alternativa que foi associada à indicação, feita por Roberta, de um livro didático no qual havia uma atividade focando o gênero em questão. A partir daí, a professora pegou os conhecimentos de referência, seus objetivos, a proposta do livro didático e elaborou uma proposta, considerando seu público: alunos de 8ª série. Esse processo evidenciou o movimento da professora na busca por referências que a ajudassem a chegar ao “conhecimento ensinável na disciplina”, dados os elementos da situação de interação. Há, por parte de Anita, uma atitude responsável no agenciamento de conhecimentos de fontes diversas, para suprir o não domínio da elaboração didática do gênero a ser ensinado, e uma postura autoral nas escolhas que fez ao reelaborar conhecimentos de referência e atividades do livro didático na sua elaboração didática do conteúdo pretendido.

Com relação à divulgação/circulação dos ensaios, Anita informou que a equipe do projeto pretendia fazer uma edição elaborada para distribuir aos pais e aos alunos, entretanto a Direção insistiu para que o trabalho fosse divulgado num evento no Rio de Janeiro. Então, foi feita uma *revistinha* às pressas, para que os professores que foram representando a escola pudessem distribuir. A fala da professora mostra que havia um projeto de divulgação com determinadas características, para um público específico – os pais e os próprios alunos –, entretanto a Direção apontou outra finalidade para o trabalho, que foi divulgado para outro público, numa edição feita para atingir tal finalidade, que não era nem a da professora nem a dos alunos ao produzirem o texto. Não que a divulgação num evento nacional sobre educação básica não seja interessante. A nossa observação é no sentido de que a publicação, nesse caso, passou a ter uma finalidade institucional, além da pedagógica. A atitude da Direção mostra a valoração dada para o trabalho dos alunos, na medida em que, pela publicação e divulgação no evento, associou as produções textuais à identidade da escola, o que configura uma avaliação positiva dos textos dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho da professora.

Passando para os conteúdos previstos no plano de ensino da 8ª série no eixo da análise linguística, Anita informou que primeiramente trabalhou com acentuação gráfica, ortografia e pontuação, depois com frase, oração e período:

RD 11/12/07

Anita – Bom, então em relação à análise linguística, o que eu trabalhei foi a acentuação gráfica, que é uma das primeiras coisas que eu chego e a gente já sente, é a partir das produções de texto, a gente vai vendo que é acentuação gráfica, ortografia, a pontuação. Então, isso aqui eu trabalhei quase que todo o 1º trimestre com eles. E tem que puxar um pouquinho pra questão de frase, período e oração, porque tem que dar, né, tem que colocar, e conjunções. Fica meio descontextualizado, isso aqui, meio fora, mas tem que ter um jeito de puxar esses conteúdos e dar.

Como estava falando das atividades desenvolvidas via projeto maior da 8ª série, Anita destaca que os conteúdos de *análise linguística* ficam descontextualizados, mas mostra que é impelida por uma força de coerção, a qual ela está submetida, então “tem que dar” tais conteúdos.

Sobre a permanência de certos conteúdos nos programas da disciplina de LP, Geraldini (1997b, p. 90) fala do modo de construir o conteúdo de ensino na história da disciplina, quando diz que “Conteúdos de ensino há que foram, são e sempre serão conteúdos porque sempre foram ensinados”, embora não respondam a qualquer necessidade do estudante.

Ao questionamento da pesquisadora sobre a necessidade do trabalho com os conteúdos “frase, oração e período”, Anita justifica a importância em função do ensino médio:

RD 11/12/07

Anita – Eu acho que fica fora, mas, de outra forma, os alunos precisam ter, pelo menos, a noção disso. Se não eles vão chegar lá no ensino médio e não vão saber o que é isso. Eu acho que eles têm que saber.

Anita mostra um movimento de assimilação do discurso que defende o trabalho com os referidos conteúdos de análise sintática, já no final do ensino fundamental, tendo em vista que os alunos vão precisar saber estes conteúdos no ensino médio. Aqui, a justificativa para um trabalho que, segundo a professora, está descontextualizado no conjunto de atividades da série, é o fato de que o conteúdo de análise sintática em questão é considerado como pré-requisito para o ensino médio. Sampaio (2004) destaca os pré-requisitos, articulados aos conteúdos e aos objetivos, como a chave-mestra para compreender a configuração do currículo nas escolas por ela estudadas (Rede Estadual de São Paulo). Anita acrescenta, ainda, o argumento de que os alunos vão precisar desse conteúdo também na *produção de texto*:

RD 11/12/07

Anita – E o que eu enfatizo, assim, e trabalho mais, primeiro pra dar a noção de frase, oração e período, mas em relação às conjunções, são aquelas relações que são estabelecidas /.../ e isso aí eles vão precisar dentro do texto, ao escrever o texto. Aí, sim, eu vejo que é importante nesse momento, essa relação que a conjunção estabelece.

O professor do 1º ano do ensino médio²³², que fora contratado no segundo semestre/2007, em função da saída de Roberta, disse que tinha uma coisa muito frustrante para dizer e informou que os alunos de 1º ano disseram que viram aquele conteúdo na 8ª série,

²³² O professor substituto do ensino médio citado aqui será identificado como Paulo. Como ele teve uma participação mais significativa somente nesta reunião, suas falas serão resumidas, pois nosso foco é o discurso dos professores que estão participando das reuniões do processo de reestruturação curricular, ao longo dos anos de 2006 e 2007.

mas não conceitualmente, então ele estava *literalmente* dando de novo o conteúdo. Ana Beatriz disse que no 3º ano do ensino médio ocorre o mesmo e questionou o grupo sobre o que acontece que os alunos não se lembram no ano seguinte do conteúdo trabalhado no ano anterior. Pedro se manifestou, destacando o que é priorizado no Colégio de Aplicação no ensino de língua materna:

RD 11/12/07

Pedro – Eu acho que tem uma coisa aí que... você vê que é um perfil meio permanente. Na verdade, talvez a gente tivesse que pensar se não é [xxx] porque a gente prioriza o trabalho com o texto, com a leitura. Eu, particularmente, tenho isso. [Ana Beatriz – sim, sim] Não priorizo a gramática. [Ana Beatriz – Huhum] A gramática entra como um dado depois que eu já trabalhei o conteúdo lá antes.

Na fala de Pedro fica clara a valoração dada para os eixos da *leitura* e da *produção textual* e a não priorização da gramática conceitual, no que é apoiado por Ana Beatriz, que se inclui no *a gente* e manifesta uma concordância com o que Pedro diz em nome da disciplina. Segue-se uma discussão sobre o fato de os alunos não darem uma reação-resposta positiva para o ensino dos conteúdos gramaticais.

RD 11/12/07

Carla – Aí, eu fico pensando, será que eles não aprendem de outra forma a não ser aquela bem /.../ pontual. Isso é isso, eu acho que a gente não quer fazer [Anita- É o que as escolas particulares fazem] É. [Nara – e os das particulares sabem?]

Anita – Eu acho que não, não sei, ô Nara, talvez, assim dentro do ano, eles consigam sistematizar dados, mas de um ano pro outro, eu acho que também...

Pedro – Eu tenho o caso de um aluno do 2º ano, que veio de uma escola particular, /.../ é um menino que na gramática é nota 10. /.../ veio ao atendimento paralelo, [xxx] ontem [xxx] problemas sérios no texto...

Carla – Mas será que então eles não dão conta das duas coisas?

Os professores tentam entender o que acontece, considerando que os alunos ou se saem bem em *gramática* ou em *produção de textos*. Claudia traz o exemplo de sua sobrinha que estuda numa escola particular, para reforçar a contraposição do trabalho desenvolvido no Colégio de Aplicação ao ensino de gramática conceitual ainda praticado nos sistemas privados de ensino:

RD 11/12/07

Claudia – Eu acho, assim, ó, caso da minha sobrinha, ela tem conteúdo no Colégio Particular de ficar enlouquecida, mas ela também não escreve quase nada, se atrapalha toda, na hora de fazer uma redação, ela faz tudo confuso, tudo torto, as conjunções não são bem empregadas, elas são bem atrapalhadas, mas ela conhece gramaticalmente tudo, conhece, ela não é que saiba, ela conhece. /.../ aquilo entra e sai, porque ela diz assim pra mim “Tia, ela fala, fala, fala, eu não sei pra que tanto que ela fala, não precisa, se ela dissesse só isso e aquilo, pronto”, mas eu acho que a professora faz mais ou menos isso, mas não resolve pra, porque eles estão com a cabeça em outro lugar. Agora, eu fico pensando, e se a gente pegasse os textos e fizesse como uma vez eu vi umas provas, que eu sei que a UNICAMP fazia, a nossa [universidade] fazia uma época, não sei se ainda tem

agora, não tenho visto há uns dois anos as provas, “muda o significado dessa oração ou dessa informação, desse enunciado, usando uma das expressões abaixo, aí ou são conjunções ou são locuções conjuntivas. E aí, é claro que se a oração, ela é- o enunciado tem uma ideia de adversidade, embaixo eles vão pegar ou adversativas ou concessivas ou sei lá. E aí fica complicado pra fazer, fica bem complicado, e aí não precisa você dizer se isso é concessão, se isso é conjunção, se isso é outra coisa, você tem que trabalhar com sentido e a Magda faz isso, em “Técnicas de redação”. É difícil pra gente, bem difícil, que às vezes, você pensa que é uma coisa e não é. Você também se atrapalha, porque é uma coisa que tem que compreender o texto; e isso é mais complexo. Eu tentei trabalhar uma época com a Magda e achei bem difícil e os alunos têm mais dificuldade ainda, porque entra numa coisa muito de interpretação [xxx] então, com a minha sobrinha, eu vi isso aí, a apostila tinha tudo, tudo, e ela... dali tirava assim 10%.

Na fala de Claudia é possível sentir a contraposição entre dois pontos de vista bem distintos, um que ela refuta, que é o ensino metalinguístico (conceitual) de gramática que, aqui, é associado ao que é desenvolvido nas escolas particulares. Para se contrapor a esse discurso, Claudia traz o exemplo de sua sobrinha, reenuncia a fala da menina para reforçar seu posicionamento no sentido de que o modelo tradicional de ensino também não faz com que o aluno aprenda e apresenta como alternativa um ensino mais reflexivo dos aspectos gramaticais. Para defender seu ponto de vista, Claudia agencia a voz da UNICAMP, ao falar do tipo de questão dos vestibulares desta universidade, e da pesquisadora da UFMG e autora de livros didáticos Magda Soares, para exemplificar a abordagem do conteúdo gramatical que, no seu entendimento, faz sentido ser adotada. A concepção de ensino de gramática explicitada por Claudia estabelece relações dialógicas com o trabalho com atividades epilinguísticas sugerido por Franchi (1987) e Geraldi (1984b; 1997b), quando propõem o ensino operacional e reflexivo da língua.

Pedro explicou a situação de um aluno que veio de uma escola particular, *sabia praticamente tudo* de classes de palavras, entretanto esse conhecimento não se manifesta na *produção textual* do aluno: *ele sabe o que é, mas ele produz um texto muito frágil*. Pedro volta a insistir que a opção da disciplina no Colégio de Aplicação não é pela sistematização *a priori* dos conteúdos gramaticais:

RD 11/12/07

Pedro – /.../ é a nossa opção a questão temática, a questão da literatura, a questão... daí puxar a questão gramatical, preferencialmente, vamos dizer assim, porque me parece que os outros casos não fortalecem, quer dizer que você daí pode derivar conceitualmente toda uma categoria gramatical e trabalhar com eles, mas que ele veja essa empregabilidade, faça uso disso, né, ele pode- aí tem problema na hora de dizer o que é, de reconhecer, mas o inverso me parece pior /.../. Então é um dado que a gente tem que pôr na balança.

Ana Beatriz fala de seu trabalho em turmas de 3º ano de ensino médio, relatando o bom desempenho dos alunos na *produção textual*, mas explicita sua preocupação com o fato de que eles não se lembram dos conteúdos gramaticais vistos na série anterior. Ao mesmo

tempo em que ela traz argumentos para reforçar o ponto de vista de Pedro sobre a opção feita na disciplina pela *leitura* e pela *produção textual*, no seu discurso parece haver um conflito, uma vez que os alunos não apresentam bons resultados nos conteúdos específicos de gramática.

RD 11/12/07

Ana Beatriz – Então com gramática, eu acho que eles têm algum tipo de bloqueio, não sei o que que é, não sei o que acontece. Não sei se a gente não valoriza muito na nossa escola, porque acha uma coisa boa e... não sei o que acontece, mas eles, na produção escrita, eu acho que nós podemos ficar bem tranquilos, que esse é o nosso objetivo maior, né. Então, eu acho que o trabalho que a gente vem fazendo, eu acho que tem dado os frutos que a gente...

Como não concordasse com as falas de Ana Beatriz e Pedro, que defendem a opção feita na disciplina no Colégio de Aplicação, Paulo relata a experiência do sistema de ensino de Israel, que ele teve oportunidade de conhecer. Segundo Paulo, naquele país, eles tiveram muitos problemas quando optaram pelo abandono da gramática para priorizar o trabalho com a *oralidade*. Então, a solução encontrada em Israel foi fracionar a disciplina de língua materna em três disciplinas separadas: *produção de texto*, *literatura* e *gramática*. Para reforçar sua posição favorável a essa divisão, Paulo citou três grandes redes de sistemas de ensino particular nacionais que possuem escolas na cidade, nas quais a figura do professor de gramática é um referencial claro para os alunos.

Geraldi (2006c, p. 14-15) fala de um “recrudescimento das exigências de correção gramatical”, defendido pelos atuais guardiões da língua (escritores, comentaristas, professores e jornalistas) no intuito de silenciar a “população que ‘não sabe falar [ou escrever] corretamente’. É preciso afastar os perigos para que tudo, mudando, permaneça como sempre foi: que a norma definida pelos modos de falar de uma minoria se imponha como razão para silenciar uma maioria”. Vale lembrar que Giroux (2008), ao discutir a política do conhecimento oficial e a ideia de um currículo nacional, traz a noção de *restauração conservadora*, a qual também tem o intuito de garantir o privilégio de alguns poucos do acesso ao conhecimento valorado na escola, enquanto a maioria fica excluída em função da desigualdade de condições de acesso.

Para se contrapor à visão do ensino de LP defendida por Paulo, Pedro cita o trabalho articulado com *leitura* e *produção de textos* na 8ª série, relatado por Anita, e atribui um juízo de valor, dizendo que acha *interessantíssimo esse trânsito*; Paulo reconhece que os alunos do 1º ano do ensino médio não têm problemas com *produção de textos*. Então Pedro reforça a posição da disciplina:

RD 11/12/07

Pedro – Eu acho que é isso também que a gente tá buscando, quer dizer que, não tanto fracionar, mais do que já está, e tentar o professor conseguir articular outros elementos ainda mais na sua aula, me parece. Na medida em que ele [aluno] te olha, mesmo que ele não saiba direito se eu sou professor de gramática, literatura ou de redação, mas que estou articulando com eles temas importantes pra vida deles, né, pra o crescimento deles, pra profissão.

Paulo cita o fato de o vestibular da UFSC/2008 ter trazido questões de gramática, interpretação, *produção de texto* e *literatura* de modo fracionado, reforçando seu ponto de vista contrário ao que Pedro apresenta como posicionamento da disciplina. Agora, é Anita quem fala em nome da disciplina, no que é apoiada por Pedro, ao trazer um discurso que se apoia na própria filosofia da escola, que visa à preparação do aluno para a vida de um modo mais amplo do que simplesmente para responder questões de uma prova de vestibular²³³.

RD 11/12/07

Anita – Mas aí é o seguinte, é uma escola que não está voltada pro vestibular, o aluno – Claro, o aluno de 3º ano vai ter que buscar um cursinho /.../ Eu acho que as famílias que põem o aluno no Colégio de Aplicação têm que ter ciência disso. /.../

Pedro – É verdade. Deixa eu reforçar só uma coisa /.../ O ano passado foi um outro tipo de prova, esse ano mudou. Nós não podemos ficar balançando ao vento, conforme cai no Vestibular, entende Paulo, eu acho que é uma preocupação- a escola tem esse cuidado de não ficar “Agora, o vestibular mudou, então vamos balançar pra cá, Agora, mudou pra lá...” /.../ de a gente estar pensando a longo prazo. A escola pensa sempre a longo prazo, pra que ele também não chegar no vestibular e seja melhor preparado pra isso. /.../ é uma opção da escola.

Paulo volta ao exemplo do vestibular da UFSC, reenunciando a fala de alguns vestibulandos que, segundo ele, teriam saído da prova de LP reclamando que reprovaram na parte de gramática, o que justificaria sua defesa de que a escola tem obrigação de prepará-los para tal situação (vestibular). Na fala do professor, é possível depreender que ele encara o Vestibular como uma forma de avaliação e parametrização dos conteúdos que devem ser trabalhados na escola – é o **currículo avaliado**, do qual fala Sacristán (2000).

Na sequência da reunião, Paulo volta a enfatizar que os alunos do 1º ano de ensino médio escrevem muito bem, mas apresentam problemas com conteúdos gramaticais, como pontuação, uso de conjunção e coordenação e subordinação, que são básicos na *produção de textos*. Essa constatação de Paulo pode ser entendida também como uma avaliação do trabalho que é feito no ensino fundamental e confirma a valoração dada na disciplina para o ensino da *produção textual*.

²³³ Lima (2005, p. 73) relatou a dificuldade na elaboração de projetos de ensino cujo currículo não contemplasse certos conteúdos ditos “de vestibular”, no caso da disciplina de Química. É interessante notar como esse discurso sobre a necessidade de preparar para o vestibular tem uma valoração construída socialmente, que é agenciada nas diversas áreas de ensino.

Após essa discussão, provocada pelo posicionamento manifestado por Paulo, favorável ao ensino de *gramática* – como disciplina, inclusive, separada da *literatura* e da *produção textual* –, Anita recomeça a apresentação do que foi trabalhado na 8ª série. Ela fala rapidamente sobre o trabalho com apenas duas unidades do livro didático, e segue falando do trabalho de *análise linguística*, respondendo à fala de Paulo de que os alunos do 1º ano não sabem nada de coordenação e subordinação, principalmente (conteúdos que estão no programa da 8ª série). Ela, então frisa que trabalhou esses conteúdos, inclusive descontando em prova os erros de ortografia, acentuação e pontuação.

RD 11/12/07

Anita – No 2º trimestre, então, análise linguística, nós continuamos com frase, período e oração; aí, já veio o reconhecimento do período simples e composto, o período composto por coordenação e subordinação, estrutura, classificação e uso das conjunções. E continuamos trabalhando com a ortografia e a acentuação e a pontuação que vai ser pelo ano todo. Inclusive eu sempre cobro, é cumulativa a cobrança nas provas disso aí, tá. E também assim, quando o aluno erra, tem algum erro de ortografia, acentuação ou pontuação, eu desconto em prova, eu vou... eu vou marcando, depois eu desconto lá até, até um ponto, né, de zero a um ponto.

A fala de Anita “se torce” (BAKHTIN, 1997) diante da valoração excessiva dada por Paulo ao ensino de *gramática*, pois, pelo início de sua fala, parecia que os aspectos gramaticais citados teriam um grande peso na avaliação, então ela diz que desconta até um ponto. Ela tenta responder à fala do professor, que valorizou a gramática, mas, por outro lado, o relato da prática mostra que o peso que ela dá para as questões de gramática listadas é de 10% na avaliação. Isso coincide com os dados da apresentação do 1º trimestre e confirma o lugar e a valoração que a gramática tem no todo do conteúdo da série. Então, Anita passa ao relato das atividades desencadeadas pela 2ª temática em torno da qual se organiza o projeto interdisciplinar:

RD 11/12/07

Anita – Bom, no 2º trimestre, nós fizemos então a viagem pra Minas Gerais, foi uma semana, também foi um trabalho integrado entre Geografia, História e LP. Tudo ficou voltado para o Brasil colonial e a exploração do ouro. Nós fizemos a leitura deste livro aqui que é “O vampiro que descobriu o Brasil” /.../ [Ana Beatriz – O trabalho ficou muito bonito] Então, assim, como retorno dessa leitura, eu dividi a turma em 8 grupos e, pra cada grupo, eu propus uma atividade diferente, né. Então, à medida que eles iam lendo o livro, eles já iam pensando e recolhendo materiais pra apresentar. Foi uma apresentação não só escrita, mas oral também pra turma. /.../ Aí na apresentação, eles tinham em mãos esses critérios que estavam sendo observados: a postura, desenvoltura, expressão oral, criatividade, organização, pontualidade, cumprimento de horário, recursos audiovisuais ou materiais, se eles tinham habilidade de manuseá-los e principalmente a criatividade, né. Questão de abordagem crítica, argumentação e as intervenções em sala de aula, se o grupo conseguia fazer com que a sala toda participasse [Ana Beatriz – Ah, legal isso.] e se envolveram.

O relato de Anita mostra mais uma vez a articulação entre os eixos da *leitura* e da *produção textual*, proporcionada pelas atividades desenvolvidas a partir do projeto interdisciplinar desenvolvido na 8ª série. Nesse caso, o retorno da atividade de *leitura* contemplou a *linguagem escrita* e a *linguagem oral*. Mesmo que Anita não tenha informado se trabalhou a apresentação oral como conteúdo, ela indica, nos critérios explicitados aos alunos para avaliação das apresentações, alguns aspectos que dizem respeito ao gênero exposição oral.

Dolz et al. ([1998] 2004) discutem a importância de que seja realizado um trabalho didático envolvendo as dimensões comunicativas, as questões ligadas ao conteúdo e aos aspectos técnicos característicos da exposição oral. Os autores apresentam como dimensões ensináveis do gênero exposição oral: (a) a situação de comunicação, que envolve o expositor e seu auditório; (b) a organização interna da exposição: abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento; (c) as características linguísticas: coesão temática, sinalização do texto, distinguindo as ideias principais das secundárias, introdução de exemplos e reformulações em forma de paráfrases ou definições. Eles apresentam, ainda, um conjunto de objetivos gerais do trabalho didático sobre a exposição oral e sugerem dois exemplos de sequências didáticas para ensinar exposição oral.

Goulart, que trabalhou com a exposição oral como conteúdo autônomo de ensino, a partir dos estudos do Grupo de Genebra, defende que “trabalhar com o gênero exposição oral na escola possibilita aos alunos apropriarem-se de padrões comunicativos e de recursos linguísticos-textuais e discursivos adequados a uma das esferas de comunicação complexa a qual se referiu Bakhtin, a saber, a instituição escolar.” (GOULART, 2005, p. 78).

No caso da atividade proposta por Anita, ela sinaliza que o objetivo maior era a socialização da ressignificação da leitura do livro, feita pelos grupos, a partir de determinados subtemas, e a interação com os colegas da turma nas apresentações.

Na sequência de sua exposição, Anita fala também da indicação de leitura de um livro de Crônicas e relatos de viajantes e informa os filmes assistidos com os alunos:

RD 11/12/07

Anita – E nós assistimos, essas três disciplinas integradas, o “Xica da Silva” e o “Diários de motocicleta”, porque já a disciplina de Geografia estava trabalhando a questão da América Latina também. E aí foram vistos esses dois filmes. E também por tratar-se de um relato de viagem; eles também estavam se preparando pra fazer a viagem e tal. Aãã, como produção textual de retorno de todo o trabalho de Minas Gerais nós pedimos um vídeoclip, então eles produziram, nós já estamos assistindo agora, tem alguns grupos que não conseguiram entregar ainda /.../ Então, o audiovisual foi o trabalho de retorno de Minas e nós tivemos duas palestras: uma

sobre o Brasil Colonial, também com um professor, e outra sobre Arte Barroca, uma professora de Arte ali do colégio, ela gentilmente fez essa palestra lá conosco, apresentou bastante fotografias, slides.

A exposição detalhada de Anita, ao mesmo tempo em que informa a todos sobre o trabalho realizado, também responde à fala de Paulo, que, ao dizer que precisou *literalmente* repetir os conteúdos trabalhados por Anita, uma vez que os alunos não se lembravam do que estudaram no ano anterior, questionou o trabalho realizado por ela. O detalhamento de um conjunto articulado de atividades desenvolvidas via projeto interdisciplinar é uma resposta de Anita, mostrando tudo o que trabalhou, principalmente no que se refere à *leitura* e à *produção textual*. Ou seja, Anita reforça os conteúdos priorizados na disciplina e mostra como ela coloca isso em sua prática.

Após Anita concluir seu relato sobre as atividades desenvolvidas no 2º trimestre, Paulo disse estar preocupado, elaborando o que ia dizer para Pedro²³⁴, que iria assumir as turmas dele no ano seguinte. Paulo justificou-se dizendo não ter referencial nenhum, pois pegou os alunos, no segundo semestre, após a saída de Roberta, no meio de um grande tumulto, com uma crise de identidade terrível. Quando Paulo percebe o que é valorado na escola, é a vez de seu discurso “se torcer” diante da antecipação da reação-resposta antecipada que ele faz do interlocutor para o qual terá que explicar o trabalho que fez, no caso, Pedro.

Anita continua sua exposição, falando sobre o 3º trimestre, ainda em curso, naquele momento:

RD 11/12/07

Anita – /.../ o tema então é ocupação e colonização da ilha, amanhã a gente tá fazendo a viagem pras fortalezas, tá. O que eles vão produzir, como atividade de retorno, é uma exposição fotográfica ou um passeio fotográfico. Então, eles estão, assim, tentando montar as mais diversas instalações, né, rede de pesca, o outro tá fazendo um calendariozinho daqueles assim, a cada mês do ano vai ter as fotografias de alguma parte.

A professora volta a enfatizar a organização do trabalho por temas e a articulação entre as diversas atividades, ao indicar a produção do ensaio fotográfico como atividade de retorno da terceira saída a campo, promovida via projeto interdisciplinar. Ao comentário de Ana Beatriz, *mas que trabalho bacana!*, Anita respondeu ser *bem apaixonada por esse trabalho* e explicou o envolvimento dos professores no projeto:

²³⁴ Na reunião seguinte de disciplina, seria a vez de Paulo explicar o que trabalhou na 1ª série do ensino médio para Pedro, que ministraria a disciplina de LP para as turmas de 2ª série do ensino médio. Essa é uma prática no Colégio de Aplicação: o professor que trabalhou com a disciplina expõe para o grupo ou especificamente para o professor que assumirá as turmas no ano seguinte o quê e como trabalhou e o que ficou para a série seguinte (caso não tenha concluído o programa). Como já dito, nesse momento também são sugeridas alterações nos planos de ensino, a partir da elaboração didática realizada pelo professor responsável pelo trabalho em cada série.

RD 11/12/07

Anita – *E é um projeto que já ta acontecendo desde 99. /.../ E assim, ó, não é que seja só professores efetivos, tem o professor de História que, quase sempre, nós temos substituto e o professor de História ele entra /.../ pega junto. É muito bacana, muito interessante, assim, porque aí traz outras ideias. Esse professor mesmo, o [xxx] desse ano, ele trouxe muita gente diferente. Trouxe um rapaz pra dar uma palestra sobre a produção de vídeo. Pessoal do cinema. Então ele veio, falou como era pra gente poder fazer o filme /.../ têm pequenas coisas que a gente não sabe né /.../. Foi bastante interessante depois pra eles construírem o videoclipe.*

A ênfase dada por Anita à atuação responsável do professor de História, mesmo sendo substituto, está relacionada à não-obrigatoriedade institucional – e à não-contrapartida institucional – para a participação dos professores substitutos em projetos de pesquisa e/ou extensão, uma vez que eles não podem destinar carga horária no plano de trabalho para tais atividades. Por outro lado, como a atividade interdisciplinar tem por finalidade o ensino, o professor precisa participar também da pesquisa e da extensão, pois há uma imbricação entre esses três aspectos no trabalho a ser desenvolvido em sua prática docente.

Ao relatar que o professor de História chamou um profissional que trabalha com cinema para conversar com os alunos sobre a produção do videoclipe, Anita mostra um movimento de busca de um saber especializado (HALTÉ, 1998) para viabilizar o processo de elaboração didática. A legitimidade do conhecimento específico do profissional é dada não pela esfera científica, mas pela esfera profissional de atuação – o convidado foi falar do seu *saber-fazer*. Ele possui um conhecimento que não faz parte da formação profissional docente, mas que é necessário para preparar os alunos para a tarefa que têm que desempenhar: fazer um videoclipe.

A professora voltou a falar sobre a interação com o livro didático, dizendo que conseguiu trabalhar a unidade 2, que é poesia em todas as vozes, informou que assistiram ao filme “O carteiro e o poeta” *pra puxar a metáfora. Metáfora... e aí algumas figuras de linguagem. Algumas, poucas, né, já entra um pouquinho na linguagem literária, denotação e conotação*²³⁵. Nesse ponto do relato, ao ser questionada por Ana Beatriz sobre a abordagem dos conteúdos, seguindo o plano de ensino, Anita faz referência ao último tópico do plano de ensino, que indica alguns conteúdos que devem ser trabalhados em todos os eixos.

²³⁵ Os conteúdos “denotação” e “conotação” são trabalhados no Colégio de Aplicação da forma como tradicionalmente são abordados na escola, relacionados ao sentido “literal” (texto não-literário) e sentido “figurado” (texto literário). A crítica feita por Bakhtin (Volochinov) (1992) à associação da apreciação ao valor conotativo da palavra não teve ressonância na escola. Para o autor, é ilegítima a demarcação entre o valor denotativo, como ligado a uma significação objetiva, independente da apreciação – esta ligada ao conotativo. De acordo com a reflexão proposta pelo autor, “é à apreciação que se deve o papel criativo nas mudanças de significado. A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma *reavaliação*: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro” (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992, p. 135, grifo do autor).

RD 11/12/07

Ana Beatriz – Tu não seguiste daí aqui a... o que a gente tinha pensado de trabalhar com a 8ª série, né, em função do próprio projeto não ia [xxx]

Anita – Não, eu não vou por ordem, tanto é que tive que re[fazer o PE] fiz por tema [Ana Beatriz – resumo escolar, notícia, depoimento xxx] Aaahh, alguma coisa eu trabalhei, só que outras eu não trabalhei, porque eu fui trabalhar o ensaio, a argumentação, [Ana Beatriz – pois é] o texto dissertativo [Ana Beatriz – tu colocaste coisas...] É, exatamente, porque isso aí Ana Beatriz, eu nem tenho, esse aí eu não tenho. Eu tenho aqui, ó, eu tenho aqui o que eu passei pros alunos... [Ana Beatriz – eu acho que não dá pra seguir xxx] Claro, algumas coisas... Por que que tinha notícia, editorial, depoimento, carta, propaganda, textos, porque em 2006 nós pedimos e foi feito também a construção do jornal [Ana Beatriz – Ah, tá] Coisas que a gente não pediu esse ano. Então, assim [Ana Beatriz – Em função do projeto, esse ano, muda xxx] dependendo da atividade fim lá do que a gente tá pedindo como texto, eu tenho que trabalhar algumas outras coisas aqui. Como a gente pediu o ensaio, aí o que que eu fiz, eu me voltei mais pra questão do texto argumentativo, dissertativo, a diferença entre artigo e ensaio, levei artigos, levei ensaios. A resenha nós trabalhamos, aí novela, romance também [Ana Beatriz – Tá.] Tá?

Nara – Mas aí, Anita, não entrou notícia, depoimento, editorial e propaganda, é isso?

Anita – Não, eu não trabalhei porque a gente não tava com a intenção de pedir o jornal. Então, se por um acaso, o ano que vem a gente for pedir um jornal ou uma revista como produção, aí entra notícia, editorial, depoimento, a carta, propaganda e outras coisas que estejam ligadas à construção da revista ou do jornal. E uma coisa que eu não falei, que eu gostaria de falar ainda é que, além do ensaio, que eles escreveram na 1ª etapa, eles também produziram um banner [Ana Beatriz – Ah, e ficou super bacana!] É o banner também de acordo com a linha de pesquisa /.../ Da 2ª [etapa do projeto], eles produziram um videoclipe e da 3ª, é o passeio fotográfico, que eles estão pensando nessas instalações. Eles vão fazer livro de pano, painel de pano, aí, eles vão usar aqueles panos de chita para expor as fotos. Então tudo voltado pras tradições da ilha, é, também.

O relato de Anita mostra uma autonomia na reelaboração dos conteúdos de ensino, seguindo as escolhas feitas para atender a demanda do projeto interdisciplinar. Os tópicos do programa são incluídos ou excluídos a cada ano, dependendo do objetivo maior em termos de *produção textual*, definido na instância da atividade interdisciplinar. Se o objetivo é produzir um jornal ou revista, são trabalhados gêneros que atendam a esta finalidade maior. Mudando o objetivo geral do projeto para aquele ano, mudam-se as produções textuais e as leituras solicitadas. Inclusive, Anita relata o trabalho com gêneros que envolvem outras linguagens, como é o caso do *banner* e do *videoclipe* – o que não deixa de contemplar os conteúdos previstos no plano de ensino da 8ª série:

Eixos da linguagem escrita e da linguagem oral:

Compreensão, análise, interpretação e apreciação de textos nos diversos gêneros trabalhados (notícia, depoimento, crônica, novela, romance, carta opinativa, propaganda, resenha...), observando diferentes formas de manifestação/linguagens e espaços de circulação (revistas, jornais, livros, filmes, exposições, espetáculos, CDs...).

Eixo da leitura:

Leitura de textos não-verbais e em linguagens variadas: filmes, exposições artísticas, coletâneas fotográficas, arquitetura, dança e outras formas de comunicação.

Ao mesmo tempo em que está expondo e avaliando as atividades desenvolvidas, Anita já informa sobre o planejamento para o ano seguinte:

RD 11/12/07

Anita – Para o ano que vem, eu não sei, eu tou pensando, mas eu gostaria assim de trabalhar mais – como eu adquiri uma filmadora pra ir pra Minas /.../ É, pra 2008, eu tou com vontade de trabalhar, se der tempo, a questão da oralidade, né. Observando esses critérios aqui. E aí como é que a gente poderia fazer? To pensando em filmar os camaradas e depois mostrar pra eles o que que eles têm de positivo e o que que eles têm que melhorar, mas isso aí eu tenho que estudar ainda. [Pedro – xxx] porque às vezes um aluno vai apresentar um trabalho ou um seminário, ele se escora no quadro, eles ficam de costas pro público, eles falam daí e né e então [Carla – Não, e eles só apontam os outros “Ah, mas tu fala xxx”] eles vão de boné [Carla – Mas eles não prestam atenção [neles próprios?]] Aí que é minha intenção, de que eles se veem, né, porque eles vão “Ah, mas isso eu tenho que melhorar, isso tá bom” [Ana Beatriz – Se eles virem uma câmera, eles vão ficar tudo direitinho] [xxx] Então, esse é o que eu tou pensando pro ano que vem, to apontando lá esse trabalho com oralidade e também eu e o Paulo Roberto²³⁶ encaminhamos e foi aprovado pelo colegiado um projeto de ensino e pesquisa que vai trabalhar iniciação científica.

O projeto a que se refere Anita foi a alternativa encontrada para viabilizar o trabalho com os gêneros da esfera científica nas 8^{as} séries. Em outubro de 2006, quando a disciplina solicitou e ampliação de 1h/aula na 8^a série, para o trabalho com estes gêneros, a solicitação não foi viabilizada, pois demandaria ampliação das horas de trabalho na disciplina e não havia professor para assumir tais aulas. Então, naquele momento, Anita sinalizou a possibilidade de encaminhamento de um projeto para contemplar o desenvolvimento desses conteúdos.

Quanto à diferença entre o plano de ensino da disciplina para a 8^a série e o que realmente estava sendo feito, Anita diz que são feitas alterações a cada ano, dependendo dos objetivos maiores delineados no âmbito do projeto interdisciplinar desenvolvido na série. Como estão sendo incluídos novos conteúdos no planejamento (ensaio escolar, projeto de pesquisa...), Anita fala da necessidade de buscar referenciais de apoio para a elaboração didática de tais conteúdos:

RD 11/12/07

Anita – /.../ a gente ta colhendo, lá no Rio, no SICEA, nós fizemos assim umas pescagens, né, uma pescaria de referências bibliográficas pra comprar, pra ver aonde é que tem pra gente – porque, num primeiro momento, nós vamos estudar, né, sentar e ver o que que a gente tem de material e de que ponto a gente vai partir. Nós temos uma vontade de fazer e assim mais ou menos o que que a gente quer, mas a gente tem que se instrumentalizar pra fazer isso aí.

Os conteúdos de iniciação científica incluídos no currículo da disciplina de LP na 8^a série provocaram em Anita a necessidade de se preparar, de buscar os referenciais específicos, uma vez que tais conteúdos não têm uma história na disciplina. A elaboração didática de tais

²³⁶ Professor de Geografia que coordena a atividade interdisciplinar **Pés na estrada do conhecimento** desenvolvida na 8^a série.

conteúdos não tem ancoragem em relatos de experiência de outros professores, não há atividades nos livros didáticos que permitam um ponto de partida. É a introdução de conteúdos fluidos (BUNZEN, 2007) que rompem com a tradição dos conteúdos de *produção textual* que costumam figurar nos programas de 8ª série. Então a professora assume que precisa aprender – afinal, parafraseando Guimarães Rosa, professor não é aquele que de repente aprende?

Entendemos este currículo de LP discursivizado pelos professores como “currículo concreto” ou currículo em ação, uma vez que está situado no contexto em que se configurou e através do qual ele se expressou em práticas educativas e em resultados (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

As falas dos professores sobre o currículo da disciplina de LP realizado na escola dizem muito mais do que é possível expor neste espaço. Por isso, mais uma vez a contragosto foi preciso fazer alguns recortes. Assim, refletimos, nesta seção, sobre alguns aspectos do currículo auscultados na voz dos professores, que dizem respeito ao tempo/espaço de ensinar/aprender; aos conteúdos valorados pelos professores desta escola; ao papel do livro didático na elaboração didática dos conteúdos; à avaliação e às vozes agenciadas pelos professores na elaboração didática. A seguir, teceremos considerações parciais sobre alguns desses aspectos, no intuito de dar um acabamento mínimo às discussões aqui apresentadas.

Um aspecto que chamou nossa atenção foi a postura dos professores em relação ao livro didático adotado na disciplina. Eles lançam mão do livro quando ele atende aos propósitos maiores do trabalho na disciplina, mas sempre que fazem referência ao livro é com certa ressalva, no sentido de que é um apoio didático, não o recurso que determina os conteúdos a serem trabalhados ou a metodologia a ser utilizada nas suas aulas. Essa postura faz sentido se associada à posição dos professores sobre a priorização dos conteúdos de *leitura de literatura* e de *produção de texto*.

Refletindo sobre esse recurso didático, Rojo (2003) destaca que, apesar de os livros didáticos terem melhorado muito a qualidade da abordagem dos conteúdos e dos exercícios, em função dos procedimentos de avaliação do PNLD, há ainda muito o que melhorar na abordagem didático-metodológica dos conteúdos. A autora ressalta que o ensino de gramática nos livros didáticos adota a pedagogia transmissiva (ROJO, 2003, p. 97), o que também ajuda a entender as ressalvas dos professores de LP da escola pesquisada a esse recurso didático. Vale lembrar que no processo de escolha do livro didático, após exporem sua opinião sobre algumas coleções, o fato de a pesquisadora apresentar a avaliação do PNLD, que classificava uma das coleções escolhidas por eles como predominantemente “transmissiva” na abordagem

da gramática, fez com que os professores excluíssem tal coleção de seu horizonte de possibilidades. Os professores se recusaram a colar sua imagem a um livro didático cuja avaliação reforça um aspecto do ensino de língua que eles refutam e do qual querem se distanciar. O livro é um recurso didático cujo papel é relegado ao de *apoio*, sem poder de determinar as escolhas curriculares ou metodológicas dos professores; isso se confirma na justificativa dos professores para a coleção escolhida no PNLD/2008: o livro que mais se aproximava das escolhas previstas no plano de ensino (re)elaborado por eles. Além disso, esse uso do livro didático mostra a autonomia dos professores sobre o desenvolvimento do currículo, na medida em que não delegam ao autor do livro didático a atribuição das escolhas curriculares e do planejamento da própria prática. Os professores de LP não aceitam o mero papel de executores, não caindo na armadilha da “ideologia de controle imposta por procedimentos técnicos não-coercitivos nem autoritários”, mas que são responsáveis pela desprofissionalização do trabalho docente (SACRISTÁN, 2000, 154).

Embora a avaliação não seja um aspecto do currículo sobre o qual centramos o foco de nossa investigação, ela se mostrou um tema presente na fala dos professores sobre o “currículo em ação” na disciplina de LP. Dessa forma, a partir da escuta das falas dos professores, podemos tecer algumas considerações sobre a sua concepção de avaliação e os instrumentos de avaliação utilizados. Na leitura do texto sobre currículo (seção 6.1), Carla falou da dificuldade de trabalhar com a **avaliação processual**, considerada por ela como mais adequada, apesar de a reação-resposta dos alunos ir em uma direção contrária; eles preferem as provas, com data definida, ao acompanhamento diário das atividades pela professora (olhando os cadernos, por exemplo).

A concepção de avaliação dos professores também se manifesta quando a reação-resposta dos alunos baliza algumas mudanças no que se refere à seleção e à organização dos conteúdos. Por exemplo, tanto na 5ª série quanto na 8ª série, as professoras viram necessidade de dedicar mais tempo ao trabalho com ortografia, acentuação e pontuação, em função das dificuldades **diagnosticadas na avaliação** da produção escrita dos alunos. Ainda, na 8ª série, as estratégias de abordagem do livro “Geração do deserto” foram repensadas pela professora que, com a ajuda dos colegas do projeto interdisciplinar, planejou um conjunto de atividades para viabilizar aos alunos uma leitura mais significativa do livro.

Já com relação à avaliação de aspectos notacionais como acentuação, ortografia e pontuação, os professores mostraram divergências quanto a descontar ou não os “erros” dessa natureza. Vale lembrar que Carla e Anita apresentaram certa clareza quanto à necessidade de descontar os “erros”; Carlos, por sua vez, trouxe a voz que defende a apreensão desses

conteúdos como um processo, questionando a coerência entre diferentes concepções de aprendizagem e de avaliação.

Quanto aos instrumentos de avaliação, os professores explicitam que têm liberdade para fazer as escolhas mais coerentes com seus objetivos pedagógicos. Nos relatos de Anita, percebemos, dentre os instrumentos de avaliação, o ensaio escolar, o videoclipe, o relato de viagem, o relato de entrevista, a propaganda, o passeio fotográfico e o projeto de pesquisa, que são atividades desenvolvidas em dupla ou em grupo e avaliadas pelos professores das disciplinas envolvidas no projeto. As provas, portanto, são realizadas, mas não se constituem no instrumento central ou único de avaliação, diferindo, assim, do que constatou Sampaio (2004) sobre a avaliação nas escolas estaduais do estado de São Paulo. O sistema de avaliação dessa rede de ensino é configurado por um processo de avaliação somativa que está articulado à ordenação do currículo e tem por instrumento central as provas. No Colégio de Aplicação, as produções de texto associadas à *leitura de literatura* são outro instrumento de avaliação bastante utilizado – não para fazer resumo ou fichamento do livro. São atividades que envolvem a compreensão do aluno sobre o que leu e a associação do lido ao vivido (FOUCAMBERT, 1994). Como exemplos desse instrumento, as professoras citaram: produção de texto associando livro e filme, elaboração de *diário de leitura*; produção de *texto argumentativo* defendendo um personagem do livro e *produção de fábulas*. O trabalho em grupo também é utilizado como instrumento de avaliação, evidenciando uma concepção de aprendizagem que pressupõe a interação entre os alunos e a possibilidade de respostas e resultados diferentes a partir de uma mesma situação de ensino (SAMPAIO, 2004).

A valoração para os conteúdos de *produção textual e literatura* em detrimento do ensino descontextualizado de *gramática* é o que dá o tom para o currículo da disciplina de LP no Colégio de Aplicação. Essa valoração aparece tanto quando os professores discutem o currículo de modo geral (seção 6.1) quanto quando discutem as especificidades do currículo em ação da disciplina (seção 6.2).

Na proposição dos conteúdos de ensino de *produção escrita*, que emergiu no currículo de 5ª a 8ª série discursivizado pelo professores, é possível perceber o que Bunzen (2007, p. 82) denomina “bricolagem entre *objetos de ensino fixos* – típicos da escola e cristalizados por uma tradição escolar do ensino da escrita – e *objetos de ensino fluidos* – legitimados pelos usos acadêmicos e documentos oficiais e vistos como ‘inovadores’ (o ensino dos gêneros textuais, por exemplo)”.

Nesse sentido, podemos pensar a seleção de gêneros específicos, principalmente das esferas literária e jornalística, a introdução do *ensaio escolar*, do *e-mail* e das atividades

relacionadas à pesquisa como objetos “fluidos”. Já as atividades que envolvem as tipologias textuais (descrição, argumentação), como objetos “fixos”, permanecem nos programas como que por teimosia, para mostrar que a inovação não se dá como num passe de mágica, pois é um longo processo, que demanda apropriação e significação por parte de professores, alunos e sociedade.

A proposição da *análise linguística* como conteúdo de ensino na disciplina foi o aspecto do currículo que mais causou polêmica entre os professores, uma vez que imbrica o trabalho com os aspectos gramaticais aos demais conteúdos (*leitura, oralidade e produção textual*). O que se percebeu foi um confronto de vozes, defendendo pontos de vista diferentes sobre ensinar ou não ensinar gramática conceitual no ensino fundamental. A voz que se destacou foi a da defesa de um ensino articulado às situações de uso, mas mantendo os tópicos gramaticais no programa. Nos momentos em que houve questionamentos, dando abertura para que os professores excluíssem conteúdos do programa que não consideravam pertinentes, a opção deles foi pela manutenção desses conteúdos, mas trabalhados de forma significativa para o aluno. Como diz Petitjean (1998, p. 17), a inovação nos conteúdos disciplinares é melhor aceita quando o novo conhecimento não desestrutura fundamentalmente os velhos conhecimentos e, ao mesmo tempo, é capaz de ser traduzido em lições, exercícios consistentes e avaliativos.

Os professores se mostram porosos aos discursos sobre o ensino operacional e reflexivo de língua (GERALDI, 1984c; FRANCHI, 1987; BRITO, 1997), como se pode sentir na listagem de *conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com as necessidades dos alunos* e na observação que recomenda que os conteúdos de análise linguística²³⁷ sejam *desenvolvidos na perspectiva do uso na leitura, na produção oral e na escrita*. Entretanto, listam em todas as séries conteúdos de análise sintática e de morfologia²³⁸, próprios do trabalho com a gramática conceitual. Essa permanência da sistematização gramatical no programa, segundo Neves (1991, p. 48), pode ser explicada pela necessidade que os professores têm de corresponder ao que os pais esperam que se ensine nas aulas de português, isto é, “como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel”, embora o professor saiba que “a gramática que ele ensina não ajudará o aluno a escrever melhor (em nenhum dos pontos de vista)”.

²³⁷ A própria denominação “análise linguística” mostra uma aproximação com as discussões provocadas pelos estudos da década de 1980 sobre o ensino de língua, principalmente os de Geraldi (1984b; 1997b).

²³⁸ No final da década de 1980, no estado de São Paulo, a pesquisa de Neves (1991) revelou que os tópicos gramaticais referentes aos conteúdos classes de palavras e análise sintática correspondiam a mais de 70% das atividades de ensino de gramática.

Geraldi (1986) chama a atenção para o equívoco que é acreditar “que da gramaticalização resulta um bom desempenho. Ensina-se uma metalinguagem, exercita-se a análise de fatos da língua, e espera-se que o aluno que sabe distinguir sujeito e predicado de uma oração não mais escreva, em suas redações, orações incompletas...” (GERALDI, 1986, p. 27). Para este autor, há diferença entre saber a língua e saber analisar a língua:

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados a diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens, a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso. (GERALDI, 1984a, p. 47).

Passados mais de vinte anos de tais discussões, em texto mais recente, o autor fala de um movimento de recrudescimento do ensino da gramática, que volta a associar o bom desempenho linguístico ao conhecimento gramatical – se é que se deixou de associar em algum momento. Há, por trás desse movimento, a crença de que o ensino de prescrições e descrições pode garantir a tranquilidade da definição de um objeto claro a ser transmitido, uma vez que o trabalho com o texto é uma base fluida, não redutível a regras (GERALDI, 2006c).

As escolhas curriculares dos professores de LP do Colégio de Aplicação parecem constituir uma resistência a esse movimento, mostrando um alinhamento com uma concepção de currículo de LP mais comprometido com a formação de sujeitos capazes do exercício da autoria numa sociedade diferente, conforme defende Geraldi

São os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem. Neste processo, ainda que escolar, apostando-se no trabalho interativo, produtos novos vão se constituindo. Obviamente, isso demanda tempo, para que no correr do tempo não-linear da vida de cada um em particular e dos grupos sociais se dê a construção histórica de uma sociedade diferente. Trata-se de entender a análise do presente como fornecedora de horizontes de possibilidades, a conversão de um deles em realidade como fruto da utopia e da contingência, como defende Boaventura Santos. (GERALDI, 1997a, p. 23).

Por último, vale destacar que a escola viabiliza um conjunto de condições que possibilita ao professor o exercício da autonomia na implementação do currículo. Nóvoa (2002) ressalta a importância da constante pesquisa sobre o trabalho pedagógico, que implica a contrapartida institucional, como sinalizaremos a seguir. Os professores dispõem de um

espaço/tempo coletivo de encontro – a reunião de disciplina –, que permite um processo de escuta, observação e análise. O tempo para as discussões é garantido institucionalmente com horas remuneradas e espaço comum na grade de horários de todos os professores da disciplina. Além disso, os professores dispõem de horas para atividades de pesquisa e extensão, mediante apresentação de projeto e aprovação deste pelo colegiado do colégio. Outro aspecto relevante é que os professores têm certo trânsito em algumas instâncias da universidade, o que lhes permite lançar mão de conhecimentos teóricos de referência e metodológicos e colocá-los a serviço de seu projeto de elaboração didática. Inclusive, quando pertinente, os professores do Colégio de Aplicação buscam a voz da ciência para interagir diretamente com os alunos na escola. Nóvoa (2002, 259) cita, ainda, a importância das “formas de divulgação pública dos resultados” das investigações dos professores sobre o seu trabalho. Na escola onde a pesquisa se desenrolou, há algumas possibilidades de divulgação: por meio de pequenas publicações²³⁹ ao final de determinadas atividades desenvolvidas com os alunos (com reflexões dos professores); por meio de um periódico²⁴⁰ da escola, cujo sexto número, intitulado **Sobretudo leituras: reflexões teóricas e metodológicas**, foi composto por artigos de professores; anualmente, os professores expõem seus trabalhos no evento denominado “Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC”. Além disso, os professores têm apoio financeiro (geralmente parcial) para participar de congressos e divulgar suas pesquisas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na seção 6.1, foi discutida a concepção de currículo dos professores de LP do Colégio de Aplicação, a partir da proposição da leitura de dois textos, feita pela Direção. Na seção 6.2, foram discutidos alguns aspectos do currículo da disciplina de LP, a partir da objetivação do currículo em três níveis: o *currículo moldado pelos professores* no plano de ensino (seção 6.2.1); o *currículo em ação* discursivizado pelos professores (seção 6.2.2) e o *currículo realizado/avaliado* (seção 6.2.3) na voz dos professores de LP. A descrição e a análise das reações-respostas dos professores nesses discursos evidenciaram a emergência de dois aspectos que não foram propostos como discursos de entrada. É o discurso do professor que, na sua essência, tematiza o ser professor – o ato responsável que se realiza no acontecimento da aula, onde se dá a autoria-professor, e o aluno, como o excedente de visão

²³⁹ Exemplo desse tipo de publicação é a coletânea com os ensaios produzidos, em 2007, pelos alunos de 8ª série (SILVEIRA, SILVA; TROTT (Orgs.), 2008).

²⁴⁰ A **Revista Sobre Tudo** inicialmente era parte de um projeto de extensão; em 2007, passou a atividade permanente da escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2009).

que dá o acabamento a este ser-professor. Estes aspectos que caracterizam a constituição do **discurso do professor** no processo de reestruturação curricular serão abordados no próximo capítulo.

7 A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO DO PROFESSOR: AUTORIA E ALTERIDADE

Nos capítulos 5 e 6, pela descrição densa e escuta dialógica das falas dos professores foi possível chegar, mais do que às vozes alheias que constituem o discurso do professor, à voz do professor, ou seja, à posição de autoria-professor, e ao excedente de visão que constitui o ser-professor – sempre em “devir”.

Na exposição dos discursos já-ditos, sobre os quais os professores foram chamados a se posicionar no processo de reestruturação curricular realizado no Colégio de Aplicação, procuramos explicitar os outros com os quais o professor dialogou, seja para assimilar os discursos alheios, seja para refutá-los, num embate no qual muitas vezes a voz do professor parecia estar abafada/subsumida pela voz do outro.

Não obstante, na ausculta da reação-resposta dos professores aos outros discursos que constituíram a reestruturação curricular no Colégio de Aplicação, emergiu a voz da autoria-professor, a qual será discutida, a seguir, na problematização de dois aspectos: (a) do ato ético (BAKHTIN, 1993) do ser-professor – que se realiza no acontecimento da aula (GERALDI, 2004a) e é refratado no discurso do professor –; e (b) da constituição do sujeito professor por meio do excedente de visão que o constitui (BAKHTIN, 2003) – que é a voz/visão do aluno reenunciada pelo professor.

7.1 O ATO (ÉTICO/RESPONSÁVEL) DO SER PROFESSOR

Ao serem chamados a se posicionar sobre aspectos do currículo na escola, tanto nas instâncias discursivas indicadas pela Direção quanto nas reuniões de disciplina/projeto, os professores reenunciam as situações vividas no acontecimento da aula (GERLADI, 2004a) para apresentar seu posicionamento. Mas, por que o professor responde ancorado mais no discurso da prática, como vimos nos capítulos anteriores, e menos no discurso da ciência?

Na próxima seção, refletiremos sobre o modo como o mundo da ética e o mundo da cognição (BAKHTIN, 1992) são discursivizados pelos professores de LP do Colégio de Aplicação, nas situações de interação acompanhadas nesta pesquisa.

7.1.1 A relação do professor com o conhecimento

A aula – como acontecimento – não pertence exclusivamente nem ao mundo da ciência, nem ao mundo da vida. Como diz Bakhtin (2003, p. XXXIV), quando discute arte e responsabilidade, “[a]rte e vida [assim como ciência e vida] não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”.

No acontecimento da aula, não existe o binômio teoria x prática, não de maneira polarizada, como mutuamente excludentes. No momento em que o professor faz a elaboração didática, está lidando com algo que ele já ressignificou para a/na prática, por isso não é mais possível falar da teoria pura, pois sua fala está sempre atravessada pelo *saber-fazer*, construído na prática. A cisão entre o agir concreto dos sujeitos e o pensar sobre o agir dos sujeitos é justamente o que Bakhtin condena na sua teoria do ato (BAKHTIN, 1993; BAKHTIN, 2003). De acordo com Sobral (2007b, p. 105), para o pensamento do Círculo há entre o prático e o teórico uma “reação de interconstituição dialógica” que integra ambos na produção de atos e de enunciados.

No mundo da ciência, é possível construir um discurso essencialmente teórico, geral, por meio da abstração, desprovido das particularidades da prática, pois “[e]nquanto objetivações, a visão estética e o conhecimento filosófico e científico são incapazes de apreender a eventicidade e o devir” (AMORIM, 2004b, p. 73). Na escola, o contrário não é verdadeiro: não estamos falando de professores leigos, portanto alguma teoria sustenta o discurso sobre a prática, mas a teoria e a prática estão de tal forma amalgamadas que não é possível separar. E, dessa forma, produz-se um saber sobre o fazer pedagógico, que é de outra natureza, pois ele traz a marca do vivido, do acontecimento único do ato realizado, que, como diz Amorim, “concentra e correlaciona, dentro de um contexto único, o universal e o individual, o real e o ideal”. A autora ressalta que “uma ação responsável não deve se opor à teoria e ao pensamento, mas incorporá-los em si como momentos necessários”. (AMORIM, 2004b, p. 74).

Tendo como aporte teórico o pensamento do Círculo de Bakhtin, não se pode dizer que um professor que cursou quatro anos de uma faculdade de Letras desconhece o mundo da teoria. Ele pode não ter tido acesso às novas teorias, mas alguma teoria o levou a formar-se professor e ir para a sala de aula. Na sua atuação como professor, ele não “inventa”, não cria algo absolutamente novo, pois, entendendo a linguagem como essencialmente dialógica, sabemos que ninguém cria sozinho. Por outro lado, vale lembrar que a percepção e a

apreensão do mundo pelo sujeito só pode existir na situação concreta vivida pelos sujeitos. A apreensão do mundo é sempre situada e se dá na consciência do sujeito, entendida como instância social e histórica (SOBRAL, 2007b, p. 106-107).

Nos últimos 30 anos, muitas reflexões foram produzidas e permaneceram no mundo da ciência, abstraídas que estão da realidade vivenciada pelo professor – discursos de outros. O professor não assina as novas teorias *in toto*, porque ele não é uma tábula rasa à espera dos novos conhecimentos produzidos na ciência.

Se alguns discursos sobre as novas teorias, como o trabalho com gêneros do discurso, por exemplo, ainda não tiveram ressonância na escola é porque há outros discursos anteriores formando o professor. O surgimento de novas teorias sobre o ensino não apaga a historicidade da constituição do sujeito professor, cuja formação se constituiu em outro contexto, no qual a prática pedagógica era orientada por outros discursos, os quais continuam valorados na esfera da escola. Como diz Bakhtin (Volochinov) (1992), o sistema só entram no grupo social quando o grupo começa a valorar esses temas, por isso os professores se apropriam de alguns discursos enquanto outros discursos não entram no seu horizonte apreciativo.

Quando o professor não assimila²⁴¹ esse discurso do outro, a teoria continua como palavra alheia, da qual ele não se apropria. Configura-se como uma palavra autoritária, que não possibilita a emergência do eu. Por outro lado, na medida em que o professor valoriza, assimila e transforma as palavras do outro em palavras suas, ele realiza uma compreensão ativa desse discurso que provém de outra esfera e que é ressignificado na esfera escolar, no fazer pedagógico, na elaboração didática.

O professor tem uma atitude responsiva mais ativa diante das novas questões que surgem nas interações com os alunos na aula (e para as quais a ciência não se (pre)ocupa com a resposta), ou seja, a responsabilidade imediata do professor é muito mais com o acontecimento da aula do que com os discursos da esfera científica. Como diz Amorim (2004b, p. 76), a alteridade é um conceito fundamental para Bakhtin, pois “[a] responsabilidade se torna responsividade, mas é sempre na relação com o outro”. No caso do professor, o aluno é o “outro” para quem sua posição ético-dialógica implica uma resposta imediata.

O professor que atua em sala de aula fala de um lugar que é diferente do de um pesquisador teórico, sua fala vem significada pelo fazer; ele fala do lugar de quem faz e

²⁴¹ De acordo com Morson & Emerson (2008, p. 235), assimilação “é um termo geral empregado por Bakhtin para designar os processos mediante os quais o discurso dos outros vem a desempenhar um papel no nosso próprio discurso interior”.

reflete à luz da prática. A reunião de disciplina, no processo de reestruturação curricular, é para discutir a prática, com a prática e sobre a prática. Isso se explica se entendermos que o currículo, numa de suas acepções, “é o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). É preciso conhecer as condições de produção dos discursos do professor nesta instância discursiva, para entender as razões que justificam o modo de fazer e o fazer discursivo desse sujeito, nessa situação específica de interação.

Os outros (pesquisadores) teorizam sobre o evento único do ser professor, mas só ele vive esse evento único sendo professor. É o professor que realiza o ato, ou seja, é ele quem assina a aula, é ele que não tem alibi para não ser professor no momento do acontecimento da aula e que, ao mesmo tempo, só se torna professor no acontecimento da aula, pois a unicidade do ser responsável não pode ser expressa teoricamente, mas descrita e participativamente experimentada (BAKHTIN, 1993; GERALDI, 2008). O professor não tem que ser um teórico, ele tem que ser um professor que reflita sobre a sua prática, pois, como diz Geraldi (2008, p. 8) “o mundo teórico é uma construção abstrata, que constrói sua própria verdade teórica e sem liames diretos deste mundo com o mundo da ação concreta, única e irrepetível que se dá no mundo ético”.

A escola, portanto, não é a esfera de o professor produzir conhecimento científico a partir de abstrações, nem de fazer generalizações, pois não é a autoria de pesquisador/teórico que se manifesta nesse espaço discursivo. As esferas se constituem nas fronteiras e há diferentes formas de se conduzir nos espaços sociais, pois as diferentes esferas exigem diferentes posições de autoria. É uma expectativa equivocada esperar encontrar o professor discorrendo cientificamente numa reunião de disciplina, pois o lugar social ocupado pelos professores nessa situação de interação os faz se posicionarem como professores, não como teóricos.

Isso não significa dizer que o professor não seja capaz de produzir e não produza reflexões teóricas em outras situações de interação, em outra esfera, com outros destinatários. Como se verificou com os participantes da presente pesquisa, os mesmos professores que discutem a prática nas reuniões de disciplina escrevem artigos, teses e dissertações, quando vão para a pós-graduação; quando vão para congressos, eles problematizam a prática no confronto com os discursos teóricos. São diferentes movimentos autorais que se manifestam em enunciados construídos a partir de um conjunto de elementos que são constitutivos das situações de interação, situadas em determinadas esferas discursivas.

E aqui vale refletir sobre a questão do endereçamento do enunciado como determinante na construção da posição discursiva do sujeito que se enuncia (BAKHTIN, 2003; FURLANETTO, 2007a). É preciso considerar a relação entre o falante e o destinatário: no caso, quem é o interlocutor do professor na reunião de disciplina? Quem é o interlocutor do professor num congresso acadêmico?

Na reunião de disciplina, dizer que o professor não teoriza sobre as questões envolvidas na elaboração didática não significa dizer que ele não agencia vozes de diferentes teorias no seu processo de elaboração didática. Tampouco significa dizer que ele não valoriza a fundamentação teórica, como se pode ver na fala de Ana Beatriz²⁴², sobre o trabalho que fez nas 1^{as} séries do ensino médio com Memórias de leituras:

RD 09/03/07

Ana – Ô Nara, uma coisa que eu gostaria de fazer, aqui nessa discussão da atividade²⁴³, é deixar alguma coisa de teoria /.../ Mas eu penso assim, se a gente não está sabendo bem qual é o tipo de trabalho, como conduzir... o resultado não sei se vai ser o mesmo... Porque quando se trabalha com práticas de leitura tem toda uma teoria abrindo os olhos pra algumas questões.

Como pudemos constatar também no discurso de Anita, quando relatou que lançou mão dos saberes produzidos na ciência sobre resumo²⁴⁴, resenha²⁴⁵ e pesquisa na escola²⁴⁶ e, no seu processo de elaboração didática, ressignificou esses saberes, colocando-os a serviço de seu projeto discursivo de aula. A autoria do professor sobre um determinado tema constitui-se quando o tema é atravessado pela sua compreensão sobre ele, quando esse tema faz sentido para as questões do ser professor, quando ele atribui sentido ao tema apresentando suas contrapalavras.

Ao narrar o vivido, o professor não o faz como quem traz um conhecimento modelo a ser copiado, fechado em si mesmo. Ele traz o vivido para problematizá-lo, para confrontá-lo com as vozes dos autores lidos e dos colegas presentes. Sua experiência vem com abertura para avaliação, para refutação, para concordância ou discordância. Enfim, o professor traz o vivido para o encontro dialógico com seus pares e com as outras vozes reenunciadas no encontro.

²⁴² Ana Beatriz fez mestrado em Literatura e ressignificou o conhecimento teórico na elaboração didática que fez do conteúdo “Memórias de leituras”.

²⁴³ Uma das etapas do projeto da disciplina previa a elaboração de registros de atividades desenvolvidas nas aulas de LP, a fim de construir um banco de dados na disciplina.

²⁴⁴ MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S., 2004a.

²⁴⁵ MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S., 2004b.

²⁴⁶ BAGNO, 2005.

A experiência é narrada para ser re-significada, valorada, reacentuada e para produzir um novo saber/conhecimento. O relato da experiência é a contrapalavra que o professor traz para re-significar o vivido e atribuir sentido aos discursos outros pelos quais é interpelado (PCN, textos sobre currículo...). Pelo relato do vivido nas reuniões de disciplina, o professor de LP do Colégio de Aplicação foi se mostrando, foi assumindo sua voz, caracterizando a emergência da autoria-professor, pela identificação da esfera de onde fala, da posição de onde fala e do auditório para o qual fala.

No acontecimento da aula, o professor mobiliza saberes construídos e significados no espaço do trabalho docente (TARDIF, 2002), os quais podem estar mais ou menos distantes dos conhecimentos de referência, que circulam na esfera científica, pois “a mera exposição do conhecimento acadêmico sobre um objeto específico [...] não contribui por si só para o enfrentamento das restrições impostas pelos sistemas escolares.” (RAFAEL, 2007, p. 207).

Não fosse assim, um doutorando não deveria ter problemas para assumir turmas de 6ª ou 7ª série, pois teoricamente ele deveria estar preparado para exercer todas as tarefas da profissão para a qual está altamente qualificado pela formação acadêmica. Não obstante, por exemplo, na disciplina de LP, no Colégio de Aplicação, num período de 4 anos (2004-2007), dois professores substitutos, doutorandos, não chegaram a concluir um semestre como professores, pedindo rescisão do contrato. Isso nos mostra que o conhecimento teórico de referência não é suficiente para o ser-professor, uma vez que é preciso mobilizar conhecimentos de outra natureza, conforme sinalizam as reflexões de muitos pesquisadores, discutidas na seção 4.6 (HALTÉ, 1998; PETITJEAN, 1998; RODRIGUES, 2004; GERALDI, 1997b; TARDIF, 2002; PEREIRA, 1999; 2000).

Tardif (2002, p. 272) tem razão ao falar que os conhecimentos sobre ensino veiculados na formação são uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática. Opinião de certa forma partilhada por Geraldi (2004a) quando chama a atenção para a diferença entre se formar professor e se tornar professor. Este autor destaca que o professor só se torna professor sendo professor, mas o professor que ele vai ser tem relação, sim, com o diálogo que ele teve com a teoria – com certas teorias e não outras.

Furlanetto (2000) discute a relação teoria/prática na sala de aula, a partir da problematização de pesquisas em LA. A autora reflete sobre uma experiência de assessoria docente, relatada por Machado (2000), comparando-a com as pesquisas de outro grupo, cuja abordagem teórico-metodológica difere da primeira, e destaca o seguinte:

Notamos que Machado admite, com franqueza, a confusão de teorias em seu trabalho pedagógico e a dificuldade da “transposição” dos conhecimentos para a prática (os conhecimentos teóricos são uma generalização, ao passo que a prática tem relações concretas e seres humanos lidando com outros seres humanos e com elementos instrumentais; há, pois, uma distância espetacular entre uma coisa e outra). (FURLANETTO, 2000, p. 8).

A partir dessas considerações, podemos entender por que o professor de LP do Colégio de Aplicação agencia o discurso da prática – do saber do vivido – para tecer seu discurso-resposta nos processos de reestruturação curricular e não o discurso da ciência (ou da teoria). Como diz Amorim, ao falar sobre as ciências humanas: “tecidas entre explicação e interpretação, as Ciências Humanas se constroem entre *pravda e istina*²⁴⁷, entre univocidade e multiplicidade. Quando conceitualiza, inscreve-se no eixo do unívoco e do repetível; quando interpreta, responde ao discurso do outro de um lugar único e irrepetível” (AMORIM, 2004b, p. 76, grifos da autora). Bakhtin alerta para a incoerência de uma ciência que abstraia o ato realizado e seu autor, quando diz

Reconhecemos como infundadas e essencialmente sem esperança todas as tentativas de orientar uma filosofia primeira (a filosofia do Ser-evento unitário e único) em relação ao aspecto do conteúdo-sentido, ou do produto objetivado, fazendo-se abstração do ato-ação real, único, e de seu autor – aquele que está pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente. É apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta. Uma filosofia primeira só pode orientar-se em relação a esse ato realmente executado. (BAKHTIN, 1993, p. 45).

Então, podemos arriscar uma resposta para a pergunta que nos colocamos inicialmente: Por que o professor responde com o discurso da prática e não com o discurso da ciência? Porque o discurso da ciência por si só não responde a pergunta do ser-professor, embora possa contribuir para a construção dessa resposta, como pudemos constatar no movimento de Anita, quando busca um diálogo com a professora do terceiro grau. Anita agencia os saberes de referência, coloca-os em relações dialógicas com as vozes dos colegas, do autor de um livro didático, do próprio grupo de alunos e ressignifica essas vozes na tessitura da elaboração didática, no caso, do conteúdo “ensaio escolar”.

²⁴⁷ Bakhtin utiliza dois termos para se referir a verdade: *pravda* é o termo que dá conta de cada acontecimento único, irrepetível. Segundo o autor, a “verdade [*pravda*] unitária e única do ato responsavelmente realizado é postulada como algo-a-ser-alçaçado enquanto verdade [*pravda*] sintética” (BAKHTIN, 1993, p. 47). Já o termo *istina* é usado para a verdade autônoma do conhecimento teórico, da abstração: “a verdade [*istina*] composta de momentos universais”, “a verdade de uma situação é precisamente o que é repetível e constante nela” (BAKHTIN, 1993, 55).

Furlanetto (2008b) acredita que há um valor excepcional em dar voz ao professor que assume uma atitude responsável com seu trabalho e em partilhar com essa voz um trabalho intelectual e pedagógico. Para a autora, “[o] reflexo positivo dessa atitude pode ser um ganho em conhecimento teórico-prático para ‘os dois lados’, empenhando-se em ser uma pequena comunidade com interesses comuns” (FURLANETTO, 2008b, p. 308, grifo da autora).

O discurso do professor no processo de reestruturação curricular é extremamente marcado pelo ato de ser professor, que se realiza no acontecimento da aula, na interação com o outro que é o aluno. Assim, parece pertinente nos atermos no processo que Halté (1998) denominou de **elaboração didática** e no **aluno**, que é ao mesmo tempo o tema do discurso do professor e o outro que, na alteridade, constitui o sujeito-professor. O ato responsivo do professor se realiza na relação com o aluno, no acontecimento discursivo da aula. Este se constitui no evento e é o espaço dialógico no qual o professor se faz professor.

7.1.2 A construção da autoria-professor

Como todo o processo de reestruturação curricular, direta ou indiretamente, gira em torno do fazer pedagógico, e como o acontecimento da aula está intrinsecamente ligado ao fazer do professor, na sequência refletiremos sobre a elaboração didática, um aspecto do currículo que emergiu nas reuniões de disciplina, dando tessitura ao discurso do professor e, ao mesmo tempo, configurando o espaço da autoria-professor.

Esse discurso do professor sobre o ato pedagógico da elaboração didática é da ordem do fazer docente e mostra um gesto autoral, pois é um *saber-dizer* sobre um *saber-fazer*. A experiência docente gera o **discurso do professor**, no qual o processo de elaboração didática entra como tema/objeto. Nesse discurso, vai se configurando uma autoria-professor sobre a elaboração didática, autoria que se realiza no acontecimento da aula – no ato do ser professor – e é discursivizada pelo professor nos encontros da reestruturação curricular.

A reunião de disciplina configurou-se como um encontro para o qual os professores vêm como pessoas integrais; não há uma separação entre a vida vivida nas outras esferas e a vida vivida na esfera da escola; as relações estabelecidas podem ser diferentes, mas o sujeito é o mesmo. Sendo assim, vem para a reunião não só a pessoa que assume a posição professor/professora, mas também mãe/pai, esposa/esposo, pois a mesma pessoa real pode assumir diversas posições autorais (BAKHTIN, 2003, p. 390). Para o Círculo de Bakhtin, segundo

Sobral, “o sujeito que toma decisões morais, ou melhor, éticas, o faz em sua vida concreta, em vez de aceitar a proposição de que o *conteúdo* dessa decisão seja transcendente, isto é, de que exista independentemente do *processo concreto* dessa decisão e do caráter situado do sujeito”. Sobral acrescenta, ainda, que Bakhtin não recusa princípios éticos, mas “leva em consideração, ao examinar a validade destes, sua aplicabilidade no plano concreto da vida, da realização concreta de atos pelos quais o indivíduo, ao neles deixar sua ‘assinatura’, se responsabiliza pessoalmente, mas perante a coletividade, e em termos específicos.” (SOBRAL, 2007a, p. 24-25). É a partir desse entendimento que atribuímos à elaboração didática a autoria-professor, pois ele é responsabilizado o tempo todo por esse complexo processo que se desenvolve no acontecimento único da aula, no qual ele coloca sua *assinatura* todos os dias.

Se Bakhtin (2003) diz que “[p]elo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida, para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos”, podemos dizer que, pelo que compreendeu na ciência, o professor responde também com o vivido no acontecimento da aula, realizado na interação com seus alunos. Entretanto, ele não pode responder a partir da teorização, porque seria apenas uma reduplicação. Ele responde com a prática, num exercício de integridade que apaga a singularidade de uma experiência e de outra; os mundos da ciência e da vida “só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade”. (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII).

Ao refletir sobre o seu próprio *dizer-fazer*, a autoria-professor está marcada o tempo todo pela posição discursiva e pela esfera social que determina a posição do ser-professor – é uma autoria da/sobre a prática, da/sobre a elaboração didática. Como sujeito histórico que se constitui nas interações sociais de que participa, o professor dialoga o tempo todo com vozes outras, às quais responde a partir de um horizonte apreciativo calcado na experiência, no vivido, pois, como diz Geraldi (2008, p. 7), “somente agindo somos o que somos”.

No momento da elaboração didática, há um gesto autoral do professor que, pela orquestração das vozes alheias na sua práxis, cria algo novo, único, irrepitível, a partir da unicidade do Ser-evento real, portanto seu ato não é mera reprodução, seja de um conhecimento científico, seja de outras experiências, mas é o exercício de um *saber-fazer*, é uma forma de autoria (BAKHTIN, 2003, p. 210), constituída a partir de uma posição axiológica (FARACO, 2007, p. 41).

O discurso do professor sobre o currículo da disciplina mostra que ele mobiliza um coro de vozes alheias no seu trabalho de elaboração didática. Ao falar sobre esse processo, o

professor vai explicitando a relação que ele estabelece na interação com as outras vozes que constituem a sua prática e atravessam o seu discurso sobre a prática.

Os professores concebem a aula como um espaço dialógico, para o qual trazem uma multiplicidade de vozes, não só por meio da reenunciação de discursos outros, como o do livro didático, o da mídia e o da literatura. Eles dividem o espaço da aula com convidados, outros cuja voz dos saberes especializados (HALTÉ, 1998) é agenciada pelo professor no seu processo de elaboração didática. Essas vozes outras entram como palavras alheias que são reenquadradas, reacentuadas pelo professor, a serviço do seu projeto discursivo de abordagem de determinados conteúdos. Tal estratégia didático-discursiva evidencia uma concepção de aula como espaço aberto à circulação de saberes plurais, os quais dialogizam a produção de conhecimentos na disciplina de LP. Como exemplo, podemos citar o relato da aula realizada na praça em Santo Antônio de Lisboa, com a participação do escritor Flávio José Cardozo, convidado por Carla a falar com os alunos de 5ª série que haviam lido o livro dele (conforme seção 6.2.2). Ainda, a presença dos professores do ensino superior e de colegas de outras disciplinas, convidados a dar palestras para os alunos da 8ª série, sobre temas relacionados a suas pesquisas e ou área de atuação na escola ou na universidade, conforme relatado por Anita, na seção 6.2.3.

Ribeiro (2005) constatou que em vários gêneros produzidos na universidade, como debate político, reunião administrativa e comunicação em eventos científicos, há a predominância de um tom professoral e uma valorização do professor como locutor que sabe e que domina o conhecimento. Entretanto, no caso das reuniões de disciplina no Colégio de Aplicação, uma característica que emerge nos discursos dos professores é a modalização constante, por meio de expressões que buscam a confirmação de seu dito e por meio de interrogações que explicitam a dúvida e buscam a resposta dialógica. Não há, portanto, a evidência de um discurso que se pretenda dogmático por meio do uso de generalizações ou verdades teóricas, que configurariam uma concepção de verdade como *istina* (BAKHTIN, 1993). O uso repetido da expressão interrogativa “não é?” na forma reduzida “né” funciona como um fático e, ao mesmo tempo, marca linguisticamente uma necessidade de buscar a concordância dos demais interlocutores ao que está sendo dito. Constatamos a existência de um discurso que procura respostas para suas dúvidas no vivido pelo outro, tanto no acontecimento da aula como no evento da leitura/atribuição de sentido a textos lidos (sobre currículo, por exemplo). Quando Carla mostra sua incompreensão diante da incoerência entre a concepção de currículo presente no texto lido e o que ela constata nos desdobramentos dos conselhos de classe na escola, ela busca nos colegas uma explicação. Também a partir das

reflexões provocadas pelo texto lido, Claudia expõe para os colegas sua impressão: *parece que tudo que a gente tem, tem que zerrar, zerrar*, expondo sua inquietação (conforme abordado na seção 6.1). Carlos já traz a dúvida sobre descontar ou não os “erros” de ortografia nas avaliações e quer ouvir a opinião das colegas, pois diz estar inseguro sobre a questão (seção 6.2.2). Essa postura de abertura para ouvir a voz do outro também está presente na atitude de Anita, ao se deparar com perguntas para as quais não tinha a resposta, quando se propôs a trabalhar com o conteúdo “ensaio escolar” (seção 6.2.3). Como diz Geraldi,

E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve desse processo de produção. Enfim, trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis. (GERALDI, 2004a, p. 20).

O professor sabe que tem responsabilidade com a mudança ou permanência nas opções teórico-metodológicas que faz. Isso ficou evidenciado na fala de Claudia na primeira reunião de área (ver seção 5.1.1), quando provocou os colegas a repensarem suas concepções, a saírem de seus lugares confortáveis para encarar as possibilidades de mudança – o outro, o diferente –, presentes no texto lido sobre currículo (discutido na seção 6.1). Não obstante, a “prática pedagógica se caracteriza muito mais pelas contradições, avanços e recuos, e não se reduz a mera transposição ou reprodução de esquemas teóricos” (BUNZEN, 2006, p. 140). Uma amostra disso pode ser encontrada nos embates travados pelos professores na discussão sobre o currículo de LP, principalmente no que se refere ao ensino de gramática na escola (seção 6.2.3).

O ato responsável do ser professor defronta-se e está em constante tensão com as condições de produção que ora atuam como forças de coerção, erguendo muros e demarcando as fronteiras para a atuação do professor, ora são mais fluidas, flexíveis e possibilitam a constituição da autoria, da mudança, que configuram as forças centrífugas (BAKHTIN (VOLOCHINOV), [1979] 1992; BAKHTIN, 1988).

Geraldi chama a atenção para a constatação de que a “organização social rotiniza os acontecimentos, fazendo com que neles não vejamos o singular, mas a repetição do mesmo, de modo que a cada momento vamos deixando de calcular os horizontes de possibilidades”. E o autor acrescenta que “[p]ara a estabilização da história, é necessário não refletir sobre a

nossa própria prática cotidiana e singular. No entanto, é no singular que o tom emocional e volitivo se tornam corpo enquanto parte inalienável do ato ético.” (GERALDI, 2002, p. 6).

Essa posição se manifesta também no pensamento de Furlanetto (2001, p. 8), quando diz que “ter uma identidade é singularizar-se na multidão”, o que implica fazer escolhas, tomar decisões com base em uma memória de futuro, que permite um cálculo de possibilidades a partir dessas escolhas do presente (GERALDI, 2002, p. 6). O sujeito ético pode deslocar-se no tempo, buscando a completude e o acabamento nas relações que estabelece com os outros e nas ações que podem apontar para possibilidades de futuro não dadas, mas construídas num exercício de subjetividade autônoma que foge às determinações autoritariamente impostas.

Entretanto, por mais que haja uma voz social cobrando mudanças e autonomia do sujeito, Geraldi ressalta que

A sociedade em que vivemos hoje, construída com base no conjunto de valores, saberes e conhecimentos que nos foram transmitidos, é cada vez mais excludente. E sendo excludente, cada vez é menor o número de sujeitos considerados competentes para calcular possibilidades: por isso, o ‘pão nosso’ de cada dia é servido pronto e acabado, como caminho único possível, de modo que ao deixar de definir as ações do presente, alienamos também a definição do futuro. (GERALDI, 2002, p. 6).

Não obstante esse contexto social pouco favorável à emergência da subjetividade, o que auscultamos ao analisar o discurso dos professores de LP do Colégio de Aplicação, no processo de reestruturação curricular acompanhado, é que o professor encontra brechas para a autoria no processo de elaboração didática, que é o espaço por excelência do exercício da autoria-professor.

Vale relembrar que autoria para Bakhtin não remete a um sujeito empírico, autoria é uma posição discursiva, que pode assumir modalidades e formas diversas e “diante da qual se pode reagir dialogicamente”, pois todo enunciado possui um sujeito, uma espécie de autor. (BAKHTIN, 1997; 2003).

A autoria, portanto, pode também ser entendida como a voz de um grupo amplo no tempo e no espaço, pois, de acordo com o pensamento bakhtiniano, o sujeito fala de um lugar social, de um determinado papel; no caso dos sujeitos desta pesquisa: é o papel de professor, é a autoria-professor. O ato ético do sujeito-professor é o que o autoriza a falar. Ao falar sobre a elaboração didática, ele se posiciona tendo como objeto do discurso aquilo que o constitui

professor, que é o acontecimento da aula, num espaço-tempo no qual ele é a voz de autoridade.

Por outro lado, mesmo no caso da elaboração didática, tema no qual ocorre a fala específica sobre o trabalho com o objeto de ensino da disciplina, é possível perceber que há forças de coerção que limitam o exercício da autoria-professor, pois, como destaca Furlanetto (2008a, p. 8), “todas as formas enunciativas que circulam na sociedade manifestam tanto as forças centrípetas (que levam à estabilidade) como as forças centrífugas (que produzem variação)”. Ainda assim, se entendermos a autoria como “relacionada a alguma subversão efetuada no coração de outras idéias” (FURLANETTO, 2001, p. 8), podemos ver, nas brechas abertas no processo de elaboração didática, a configuração de um espaço de criação e de exercício da autoria-professor.

7.2 ALUNO: O EXCEDENTE DE VISÃO DO PROFESSOR

O conhecimento conceitual trabalhado na formação inicial dos professores e mesmo os discursos outros que circulam na esfera escolar, nos eventos de formação em serviço, por exemplo, não são significados pelo professor enquanto não passam pelo espaço do ser professor por excelência, que é o acontecimento da aula. Os conhecimentos conceituais ou científicos só fazem sentido depois de transformados em conhecimentos procedimentais, por meio da elaboração didática e da interação em sala de aula. Enquanto os conhecimentos estão só no polo da abstração, eles não são significados. Eles precisam passar pela situação de ensino, que é a sala de aula – cronotopo da pequena temporalidade –, e pela reação-resposta do aluno – interlocutor imediato – para daí serem avaliados. Como a aula se dá na interação com o aluno, os conhecimentos a serem ensinados não têm ainda um horizonte apreciativo, se não tiverem se efetivado na situação de ensino-aprendizagem da qual o professor só tem a refração pelo excedente de visão (BAKHTIN, 2003) que o aluno tem e que o completa no acontecimento da aula (GERLADI, 2004a). Não há aula, nem situação de ensino, nem conteúdos ensinados/aprendidos sem o aluno. Está aí uma incompletude fundante (GERALDI, 2002; 2008), pois o professor jamais fará a aula sozinho. Ele poderá planejar sua aula, considerando a reação-resposta antecipada dos alunos e com base numa memória de futuro calcada em seus objetivos didático-pedagógicos, entretanto a aula ainda será um devir,

pois enquanto o aluno não entrar na situação enunciativa, o evento de fato não terá acontecido.

7.2.1 A constituição do sujeito na/pela alteridade

A relação eu-outro, para o Círculo de Bakhtin, constitui-se como o princípio maior em torno do qual se constrói a teoria dialógica da linguagem. Para Bakhtin, “[u]ma pessoa que permanece a sós consigo mesma não pode dar um jeito na vida nem mesmo nas esferas mais profundas e íntimas de sua vida intelectual, não pode passar sem outra consciência. O homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo.” (BAKHTIN, 1997, p. 180).

Como diz Amorim (2004b), ao discorrer sobre a questão da alteridade no pensamento bakhtiniano, presente na obra “Para uma filosofia do ato”:

A responsabilidade se torna responsividade, mas é sempre em relação com o outro que se está tratando. Enquanto princípio estético e epistemológico, a alteridade é constitutiva da arte e do conhecimento tal como expressa no conceito de exotopia. Tanto a explicação quanto a interpretação somente podem se dar de um lugar exterior ao lugar do outro. [...] Ora, ter como eixo de toda a sua reflexão a questão da alteridade significa estar instalado, por princípio, em um lugar de tensão e instabilidade. [...] Bakhtin é fundamentalmente um pensador das tensões. (AMORIM, 2004b, p. 76).

Nesse primeiro texto de Bakhtin, no qual se esboça o grande projeto para o qual o autor dedicaria quase toda a sua produção científica, a questão da alteridade já estava presente, como o mais alto princípio do mundo real do ato realizado: “A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam.” (BAKHTIN, 1993, p. 91).

Uma parte das obras do Círculo tomou por objeto de estudo o homem que fala no romance e sua fala – uma vez que seu foco de análise recaiu sobre a obra literária –, entretanto, as reflexões produzidas no mundo da estética foram muito frequentemente associadas ou estendidas para o mundo da ética. Por isso, podemos pensar a questão do sujeito a partir de reflexões feitas sobre o autor e a personagem (GERALDI, 2008).

Discorrendo sobre as especificidades do discurso narrativo na obra de Dostoiévski, Bakhtin (1997) destaca que a mirada para o discurso social do outro, para além da

determinação do estilo e do tom do discurso, determina a própria maneira de pensar e sentir, de ver e compreender a si e o mundo. O tema fundamental das obras do romancista russo, segundo Bakhtin, é “a própria orientação do homem em relação ao discurso do outro e à consciência do outro”, pois

[a] atitude do herói face a si mesmo é inseparável da atitude do outro em relação a ele. A consciência de si mesmo fá-lo sentir-se constantemente no fundo da consciência que o outro tem dele, o ‘o eu para si’ no fundo do ‘o eu para o outro’. Por isso o discurso do herói sobre si mesmo se constrói sob a influência direta do discurso do outro sobre ele (BAKHTIN, 1997, p. 208).

A partir das reflexões sobre a relação eu-outro no mundo da estética, é possível pensar a constituição dialógica do sujeito bakhtiniano no mundo da ética. Geraldi (2008, p. 10) destaca que este sujeito “está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais integralidade que o conforte”. E o autor acrescenta que o sujeito para Bakhtin “é um sujeito que é história junto com a história dos outros”, uma vez que a alteridade é um princípio essencial da individualidade do *eu*. (GERALDI, 2008, p. 10).

A partir da leitura das obras do Círculo de Bakhtin, é possível extrair indicações sobre a caracterização do sujeito bakhtiniano como um sujeito responsável; consciente; respondente; inacabado; e limitado por fronteiras temporais e espaciais (GERALDI, 2008; MIOTELLO, 2001).

Geraldi fala sobre a constituição ininterrupta do sujeito na relação com o outro, destacando que “[d]este movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude do exterior, infere-se que os *acabamentos* ou *as identidades* serão sempre múltiplas no tempo e no espaço, pois a relação nunca é somente com **um e mesmo outro** e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo” (GERALDI, 2008, p. 9, grifos do autor).

A partir dessas reflexões e tendo em mente que Bakhtin “propõe, como objeto a ser teorizado, um sujeito que não pode tornar-se objeto de teoria, a não ser com a condição de ser reconstruído como tal, a partir da realidade das vozes de seu discurso” (DAHLET, 2005, p. 58), chegamos à relação *eu-outro* no espaço-tempo específico do acontecimento da aula, no qual o aluno é o outro com o qual o professor interage.

Sem ignorar a multiplicidade de outros com os quais o sujeito professor dialoga ininterruptamente, nosso foco de análise recai sobre a voz do aluno, que é o tema que emerge na resposta, é o tema que o professor convoca para responder aos discursos que o interpelam,

é a agudeza da resposta. O aluno é o tema e é o outro. É a voz que, na alteridade, constitui a subjetividade do professor.

A forte presença do aluno nas falas dos professores não é só uma presença temática, é mais do que isso: é uma presença constitutiva do sujeito-professor, ser inacabado que busca sua completude – mesmo que provisória – no outro.

Embora o professor seja sensível aos discursos da ciência, dos pais, do autor do livro didático, da Direção da escola, do MEC, a voz que dá o horizonte do discurso do professor é a voz do aluno. Mais do que uma voz, é a voz social do grupo, é o outro que o constitui como professor, que permite ao professor se ver como tal. A voz do aluno é o excedente de visão que possibilita ao professor a sua completude – o seu ser-professor.

Ainda que, no momento do planejamento da aula, o aluno não esteja presente empiricamente, ele já participa dessa etapa do processo por meio do discurso prefigurado. O professor antecipa e leva em conta a possível reação-resposta do aluno no acontecimento da aula. Essa possível reação-resposta é a memória de futuro que baliza as escolhas do professor quando a aula ainda é um devir (BAKHTIN, 1993).

Durante o acontecimento da aula, o aluno é o outro, o interlocutor imediato, com o qual o professor dialoga e cujos enunciados são os elos que dão a tessitura às interações do grande discurso que é a aula – evento único –, por isso, na sequência, problematizaremos a relação professor-aluno.

7.2.2 A relação professor-aluno na constituição da subjetividade do professor

A partir da análise das vozes que constituem o discurso do professor no processo de reestruturação curricular, foi possível perceber que a voz com a qual ele estabelece relações dialógicas recorrentemente é a voz do aluno. Sua relação com o aluno é tão inextricável que é impossível ao professor falar de qualquer aspecto do currículo sem trazer a refração desse aspecto por meio da renúncia da voz do aluno.

O grupo de alunos é apontado por Chervel (1990) como determinante do trabalho pedagógico, que se constitui numa relação de “tensão” constante, relação esta que é constitutiva dos ensinamentos reais, os quais podem se configurar como transgressões ao que é recomendado oficialmente. Esse “outro” (os alunos) constitui o “auditório” de que fala Bakhtin (Volochinov) (1992), que é determinante no processo de interação desenvolvido em

qualquer instância discursiva. No caso do nosso foco de interesse, o aluno é o outro com o qual o professor interage na esfera discursiva da escola e, ainda, o outro que permite o excedente de visão do professor (BAKHTIN, 2003; AMORIM, 2004a; 2004b).

A relação professor-aluno é complexa desde que se tem possibilidade de estudar os termos de sua ocorrência, ainda na Idade Média, quando o mestre ensinava seu ofício aos aprendizes (PETITAT, 1994). Com a criação da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum* instituiu uma organização hierarquizada de poderes que vai se reproduzir até meados do século XX (JÚLIA, 2001), quando ocorre uma crise da confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores. Crise esta provocada pela destruição da crença, alimentada pela ideologia da democratização escolar, na existência de uma ligação lógica entre os saberes escolares e os saberes necessários à renovação das funções sociais, técnicas e econômicas (TARDIF, 1991, p. 226).

Assim, neste início de século XXI, estamos vivendo uma época em que o professor é um profissional desacreditado, alvo de um discurso ideológico hegemônico, fundamentado nos resultados dos indicadores alardeados pela mídia que responsabilizam o professor pelos fracassos da educação e desqualificam seu trabalho cotidianamente. Mas como o professor se constitui professor nesse contexto específico, caracterizado por tensões de naturezas diversas?

Como o professor – devido à singularidade e à insubstituíbilidade de seu lugar único no mundo (BAKHTIN, 2003, p. 21) – não consegue se ver, se avaliar, se dar sentido, dar sentido ao seu discurso por inteiro, o aluno é quem o vê, quem dá sentido ao seu *ser-dizer-fazer*, por isso ele se diz pela voz do aluno, pela reenunciação da reação-resposta do aluno ao seu *dizer-fazer*.

O professor não é uma totalidade no seu *ser-dizer-fazer*, uma vez que ele, por sua incompletude fundante (GERALDI, 2002; 2008), precisa do olhar do aluno, da avaliação do aluno, da significação do aluno, pois o ser-professor não pré-existe ao acontecimento da aula, ele é um ser inacabado que está em processo de ser. A fala de Pedro explicita a importância desse olhar do aluno:

RD 13/08/07

Pedro – Eu acho que é isso também que a gente tá buscando, quer dizer que, não tanto fracionar, mais do que já está, e tentar o professor conseguir articular outros elementos ainda mais na sua aula, me parece. Na medida em que ele [aluno] te olha, mesmo que ele não saiba direito se eu sou professor de gramática, literatura ou de redação, mas que estou articulando com eles temas importantes pra vida deles, né, pra o crescimento deles, pra profissão.

Dada a sua condição de “evento em processo do ser” (BAKHTIN, 1993, p. 60; GERALDI, 2008, p. 4), é pelos olhos do aluno que o professor se vê, pois, como diz Bakhtin, ao falar do excedente de visão que o autor possui em relação à personagem e que precisa ter em relação a si mesmo,

Segundo uma relação direta, o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro (BAKHTIN, 2003, p. 13-14, grifo do autor).

O aluno é o “espelho” que reflete e refrata a imagem do professor de uma posição exotópica que só o aluno tem do ser professor. De acordo com Bakhtin (2003, p. 366, grifo do autor), “o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*”.

O professor toma consciência de si mesmo pela refração dele no olhar do aluno, pelo modo como o aluno o vê. Essa relação é a condição de existência do ser professor, pois “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria”. (BAKHTIN, 2003, p. 32).

Certamente, no espaço-tempo do ser professor, há muitos outros que o constituem; não obstante, o aluno é a grande “testemunha”, que, ao ver e conhecer mesmo que “apenas um cantinho insignificante do ser”, faz com que todo o ser passe a ter um novo sentido na relação com a testemunha-aluno. A exotopia é constitutiva da existência humana: toda e qualquer noção de si mesmo, da primeira à última, passa pelo olhar do outro, desde a concretude do nome às mais diversas formas de relação que personificam o sujeito. Tudo o que me diz respeito, de acordo com a concepção dialógica do sujeito bakhtiniano, “a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros [...] com a sua

entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outro” (BAKHTIN, 2003, p. 373).

O olhar exotópico do aluno é o que faz com que o professor se complete. É o excedente de visão que o aluno tem do professor que o torna professor e que permite a ele se ver como professor. Quem está naquela situação de interação são eles: professor e aluno, por isso o discurso do aluno não refrata só o discurso do professor, mas todas as suas ações no desenvolvimento de sua prática docente. Como diz Bakhtin, preciso passar através do reflexo de mim mesmo no outro empírico para ir em direção ao *eu-para-mim*. (BAKHTIN, 2003, p. 373, grifos do autor).

O professor não está pronto, ele está sempre em processo de ser, ele só é um ser vindouro para si mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 113), ele só se torna professor na eventicidade única do ser, na qual a “unicidade do todo condiciona os papéis únicos e absolutamente irrepetíveis de todos os participantes” (BAKHTIN, 1993, p. 63). Como tivemos a possibilidade de acompanhar as reuniões de disciplina ao longo de dois anos, pudemos perceber que o professor se constitui diferentemente, nas diferentes interações, mesmo com o mesmo grupo de alunos.

A situação vivida por Anita no primeiro semestre de 2007, na relação com os alunos de 8ª série, mostra uma tensão, que a fez questionar-se sobre a continuidade do seu trabalho numa turma:

RD 02/07/07

Anita – Eu não sei se eu vou até o final do ano com aquela turma não. Ou eu saio daquela turma e saio viva ou vai me dar um troço /.../ Vai me dar um troço e eu vou pro hospital [xxx] de a gente perder o controle [xxx] não conseguir voltar dar aula [xxx] dá vontade de deixar e dizer assim “Vão estudar sozinhos se quiserem”. Sabe, aí tu ter que agüentar aquilo ali, agüentar, agüentar, agüentar, porque é tua obrigação, mas e a minha vida como é que fica, eu vou... vai me dar um troço, eu vou...

A professora explicita que está dividida e parece ter que fazer uma escolha: ou continua na turma, respondendo pelo seu ato ético de/como sujeito social professor, ou sai da turma, num gesto ético consigo mesma – sujeito individual que vê sua subjetividade desrespeitada/interditada na relação conflituosa com os alunos. De acordo com Tardif (2002), o saber profissional do professor comporta um componente ético e um componente emocional e as situações vividas na sua prática docente os levam a se questionar sobre os sentidos do próprio fazer pedagógico. Para além do trabalho com os conteúdos de ensino, o professor tem, ainda, como função a gestão das situações complexas com as quais se depara na sua prática pedagógica (GAUTHIER, 1998).

A mesma professora relata uma situação bem diferente, na relação com as turmas de 8ª série no semestre seguinte, na sua exposição de um conjunto de atividades que foi desenvolvido com os alunos, após a viagem a Minas Gerais:

RD 11/12/07

Anita – E aí, assim, com todas essas viagens e esses trabalhos que eles vão... eles vão... palestras, filmes... é impressionante! A coisa mais linda, mas eles amadurecem na 8ª série, eles dão uma virada. Eles entram no início do ano com um jeito bem bobão, né, assim, bem infantis. Aí, chega no final do ano, eles já, sabe, eles estão bem maduros, bem legais, aí que eles estão bons de trabalhar, aí tem que entregar. E essas turmas, você vai ver, que coisa mais legal. São muito legais, eu to com muita pena de não pegar essas criaturas o ano que vem de novo.

Embora o sujeito empírico fosse o mesmo, na interação com o grupo de alunos em momentos diferentes, esse sujeito-professor vai se constituindo de modo diferente. Cada interação é única, irrepetível, o que faz com que o sujeito-professor na relação com os alunos no primeiro semestre seja diferente do sujeito-professor na relação com os alunos no segundo semestre de 2007. Para Geraldi (2008, p. 7), somente agindo somos o que somos, pois “os mecanismos de constituição social do sujeito não o fazem passivo nem determinado, mas flutuante e ininterruptamente em constituição”.

A reação-resposta do aluno baliza o fazer do professor e constitui o seu discurso como constitutiva dele. Quando a reação-resposta do aluno provoca uma interação que é mais um embate, isso provoca uma desconstrução no ser professor, inviabiliza a sua prática, desconstrói suas crenças, desestabiliza seu emocional e o atinge não só como profissional, também o atinge no âmago do seu ser, o faz se questionar como profissional e como pessoa, como ser no mundo, porque é assim que ele se vê no mundo, na sua relação com um outro que o significa, que dá sentido a sua existência. Quando este outro desqualifica seu trabalho e o desrespeita como profissional, no momento em que os embates se dão, ou seja, no acontecimento da aula, desqualifica-o e o desrespeita como pessoa.

A fala de Roberta, na reunião de disciplina de 04/09/06, *quanto tempo você gasta para conciliar a turma para conseguir dar aula... vai de tal forma, que você passa a ser ninguém lá*, explicita um conflito, que foi ganhando proporções incontornáveis e estendeu-se para o semestre seguinte. Na reunião de disciplina de 15/02/07, Roberta diz: *parece que eles são uns deuses, são filhos de abonados e alunos que não querem saber de nada, descompromissados, petulantes, debochados e que o papel do professor parece que é aquele que se joga no lixo*. Esse conflito tornou-se tão insustentável que culminou com a saída da professora no final do primeiro semestre de 2007.

Furlanetto (2008b, p. 298) fala de duas dimensões das práticas que não podem ser esquecidas: os *procedimentos*, que se relacionam às estratégias do como fazer, e as *atitudes*, que implicam valores e “correspondem a modos de ação com base em princípios éticos e sentimentos (respeito, atenção, alegria, agressividade, pressa, seriedade, indiferença)”. As atitudes, segundo a autora, merecem atenção no nível educacional, pois estão relacionadas a um conceito-chave no processo de desenvolvimento humano, que é a afetividade.

A tensão da relação professor-aluno, exemplificada nas falas de Anita e Roberta, faz pensar na complexidade dessa interação entre sujeitos com horizontes apreciativos tão distintos e cuja rede de relações se constrói em um espaço-tempo também muito distinto. Essa distinção entre as fronteiras espaciais e temporais do *eu* e do *outro* são diluídas no pensamento abstrato, que as oblitera, ao criar um mundo único e geral que não reconhece a existência do *eu* e do *outro* (BAKHTIN, 2003, p. 383). Entretanto, no mundo vivido, há situações de conflito nas quais essas fronteiras se explicitam e, quando as vozes do professor e do aluno não dialogam na mesma direção, os conflitos podem levar a um confronto insolúvel, no qual as consequências podem ser desastrosas para ambos, pois as divergências nas posições axiológicas revelam diferentes lugares e valores dialogando e se digladiando.

Por outro lado, muitas vezes o professor traz a voz do aluno para confirmar a avaliação positiva de seu trabalho, como fez Carla ao expor uma atividade desenvolvida com os alunos de 5ª série (conforme já apresentado na seção 6.2.2):

RD 21/08/06

Carla – Foi muito bom, pra mim foi uma experiência muito legal. Daí agora no retorno das férias, o primeiro texto que eles escreveram pra mim foi como foi essa viagem, contar detalhes, eu pedi pra eles contarem o que eles viram, o que eles sentiram lá. Foi muito interessante, assim, eles escreveram o que que eles pensaram, como é que foi assim... Muitos botaram “Ah, eu pensei que ia ser chato, que ia ser um saco, mas não, foi legal”. /.../ Então, foi bem joia.

Na mesma reunião, Carlos²⁴⁸ traz a reação-resposta do aluno para validar suas escolhas pedagógicas, ao explicar a adesão dos alunos a sua proposta de trabalho:

Carlos – A produção escrita foi sobremaneira em poemas, eles produziram muitos poemas, alguns fizeram coisas excelentes. E até alunos bem, assim... aqueles alunos nem tão interessados fizeram coisas excelentes sobre assuntos do seu interesse como judô, futebol. Então, foi muito legal a parte de produção, porque eles botaram realmente- se expressaram, usaram o texto pra se expressar e deu pra conhecer alguns alunos mais profundamente.

²⁴⁸ Embora a exposição de Carlos sobre seu trabalho na 7ª série não tenha sido discutida na seção 6.2, por motivos já explicitados, suas falas foram analisadas e consideradas na discussão apresentada neste capítulo.

Na discussão sobre avaliação, a não valoração dos alunos para as aulas e provas de recuperação foi um dos aspectos que levou os professores de LP a questionarem o sistema de recuperação da escola e, a partir disso, apresentarem um posicionamento que diferiu do apresentado pelos demais professores, conforme discutido na seção 5.2.2. Sobre a recuperação de estudos, vale trazer o que diz Roberta, ao defender uma recuperação de conteúdos, não necessariamente de notas:

RD – 15/02/07

Roberta – E, como está na LDB, é recuperação paralela – e não é recuperação de nota, é recuperação de conteúdo com o aluno. Ele foi mal naquela disciplina, o professor prepara um material pra ele e ele vai ter que dar jeito de fazer aquelas atividades e o professor faz um acompanhamento, paralelo com ele. /.../ O aluno vai ter que trabalhar mais com o professor.

Ainda, sobre avaliação, embora em outro momento, Ana Beatriz reenuncia a fala dos alunos, que mostra a adesão deles a sua prática avaliativa e – inclusive – a cobrança dos alunos para a manutenção dessa prática dois anos depois, quando voltam a ser alunos dela:

RD – 07/05/07

Ana Beatriz – Eles estão acostumados, eles foram meus alunos no 1º ano, a gente coloca os critérios. Nessa primeira avaliação, não xeroquei o papelzinho com os critérios, só coloquei a nota final: “Professora, quais são os critérios?” [Anita – As 8ªs séries já fazem isso também.]. Eles perguntam por que nós colocamos essa prática também. A gente diz o que que a gente tá avaliando.

As falas de Ana Beatriz e de Anita mostram a assimilação dos alunos da prática avaliativa que explicita os critérios, quando da aplicação de uma avaliação. Isso serve como aval para que elas mantenham essa prática na sua elaboração didática, pois é uma validação da escolha pedagógica das professoras nesse aspecto do currículo (avaliação).

Essas são algumas falas que evidenciam que o aluno é o outro que completa o professor no seu *ser-dizer-fazer*, pois só faz sentido ser professor na relação com o aluno; fora dessa relação o professor não existe.

Procuramos demonstrar, nesta seção, que é na interação ora tensa ora harmoniosa com o olhar deste outro, que é o aluno, que o professor tem o excedente de visão, que lhe dá (in)completude e que lhe permite captar aspectos de si mesmo sendo professor aos quais ele não tem acesso senão pelo acabamento que o outro lhe dá.

Vale ressaltar, ainda, que os enunciados aqui reproduzidos manifestam posições axiológicas, pontos de vista sobre o mundo, uma vez que já foram atravessados pela valoração do outro que constitui os sujeitos empíricos (FARACO, 2007). Professor e aluno não falam como individualidades, mas refratam a voz de um grupo social amplo no tempo e no espaço.

Certamente, as falas aqui reproduzidas precisam ser entendidas no seu contexto de produção mais amplo e na sua relação com os enunciados anteriores e posteriores, pois isoladas não representam senão uma faceta das relações axiológicas que atravessam as posições discursivas dos sujeitos **professor** e **aluno** nas interações que constituem o acontecimento da aula.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por fazer uma análise dialógica dos discursos dos professores no processo de reestruturação curricular acompanhado, partimos da ordem metodológica proposta por Bakhtin (Volochinov) ([1929]1992) e realizamos nossa incursão nas falas dos professores pelos elementos extraverbais da constituição do enunciado: cronotopo, interlocutores e tema(s), os quais são indissociáveis de sua materialidade verbal.

A complexidade de realizar uma pesquisa tomando por objeto de estudo o “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 312) foi se configurando na dificuldade de estabelecer uma forma de apresentação dos dados, pela imbricação que há entre as partes (verbal e extraverbal) desse todo que é o enunciado, dada a sua característica fundamental de elo na corrente da comunicação social e verbal (BAKHTIN, 2003).

Como observam Morson e Emerson (2008 [1990], p. 63), a própria teoria de Bakhtin é uma expressão dessa dificuldade de sistematização de enunciados: “Elementos particulares interagem com os agregados existentes, que por sua vez são modificados por interações com outros agregados; os elementos particulares também são continuamente separados dos agregados, reagregam-se e formam a base de interações ainda mais imprevistas”. É a incompletude, que estes autores denominam de não-finalizabilidade, o que caracteriza tanto o todo quanto as partes que o constituem.

Daí a incoerência de proceder a uma análise segmentando aspectos das falas dos professores em categorias. A imbricação dos “milhares de fios dialógicos” é que tece a trama discursiva e produz os efeitos de sentido; puxar um dos fios implicava trazer à tona uma multiplicidade de outros fios entrelaçados ou romper o tecido, recortando uma parte do todo que permitia visualizar apenas uma ponta da complexa teia. A tentativa de não fragmentar o discurso dos professores levou-nos à impossibilidade de fatiar verticalmente a apresentação dos dados, pela categorização das falas. Optamos, então, por uma descrição densa e dialógica dos dados, que acarretou uma exposição longa, a qual, não obstante, nos pareceu a mais viável para não mutilar as falas, retirando-as completamente da sua situação de produção. Assim, expusemos os dados gerados num percurso construído junto com os professores, procurando aprender com a exposição, assim como fez Lima ao “narrar” sua pesquisa:

Com certeza, narro-a, em especial, para mim mesma, como parte da minha viagem de formação, em que me baseei para tirar minhas lições desse vivido. Nesse sentido, não se conta a própria história como história só para os

outros. Conta-se, também pra configurar sentidos para si mesmo. Antes de se constituir em conhecimento para os outros, a narrativa produz identificação de quem somos e como chegamos a ser o que somos. No momento em que se diz para o outro, também se diz a si próprio.” (LIMA, 2005, p. 53).

Dessa forma, é possível que algumas das falas dos professores tenham sido expostas sem uma apresentação de contrapalavras que amarrassem alguns de seus muitos sentidos que podem até saltar aos olhos dos leitores, mas os sentidos, como as palavras em Drummond, eram tantos! E eu, pouco! (ANDRADE, 1978). O entrecruzamento dos fios abria tantas possibilidades de sentido, que por vezes nos sentimos impotentes no desejo de compreendê-los [os sentidos] e de manifestar essa compreensão em palavras. A volta inúmeras vezes ao pensamento tão dialógico de Bakhtin nos permitiu deixar alguns fios de sentido soltos, à espera de contrapalavras outras que não as nossas. Resumir as falas dos professores, jogar luz sobre algumas delas, analisando-as a partir de categorias prévias de análise, pareceu-nos um ato de silenciamento, tanto pelo enquadramento em uma categoria, quanto pela valoração dada a algumas e não a outras falas.

Em alguns momentos, silenciámos, apoiando-nos em Amorim (2004b, p. 78), quando diz que “o silêncio é a forma mais radical de alteridade pois representa aquilo que do outro é tão outro que suspende toda a escrita”. Debatemo-nos, resistimos contra o estilo impositivo do texto acadêmico, que exigia uma categorização das falas, mas compreendemos e assumimos que “o silêncio bakhtiniano é um silêncio de vozes caladas. Calam-se umas para que falem outras ou apenas uma, mas sempre há voz” (AMORIM, 2004b, p. 78). Nesse sentido, acreditamos ter feito uma descrição densa e dialógica das falas dos professores, na tentativa de abrir mais do que fechar os sentidos, assumindo a inquietação da incompletude.

Por fim, como o papel do pesquisador é criar para os sujeitos de pesquisa um excedente de visão, revelar-lhes algo que eles não podem ver, apontaremos algumas considerações finais a partir da ausculta do discurso dos professores de LP, no Colégio de Aplicação.

Como evento/acontecimento definido institucionalmente, os processos de interação acompanhados traziam um tema predeterminado via um discurso de autoridade que é constitutivo da posição dos gestores em cargos de administração/direção nas instituições educacionais: a reestruturação curricular. Como vimos na seção 5.1, esse tema, por sua vez, desdobrou-se em subtemas sobre os quais os professores foram chamados a se posicionar: trimestralidade, recuperação de estudos, avaliação, conteúdos de ensino, PCN, ensino fundamental de 9 anos, carga horária da disciplina de LP, concepção de currículo.

Não obstante, como o discurso do professor manifesta-se em enunciados – eventos únicos –, a reação-resposta dos professores às demandas institucionais não seguiu exatamente a lógica da ação-reação direcionada previamente. Os enunciados-resposta foram se tecendo a partir da ancoragem axiológica dada pelos professores aos já-ditos da instituição. A voz social dos professores emergiu nas escolhas temáticas e palavras alheias trazidas para o evento discursivo da reunião de disciplina, dando o tom ao discurso por eles produzido. Vale destacar que as discussões nem sempre foram caracterizadas por movimentos de adesão da palavra do outro, ao contrário: os posicionamentos a que chegaram os professores sobre os temas propostos foram resultado de embates de pontos de vista que foram se (re)construindo dialogicamente.

O discurso institucional entrou na arena sociodiscursiva dos eventos acompanhados como mais um elo dentre muitos outros vindos das diferentes esferas de atividade humana nas quais os professores interagem via linguagem. Esse discurso foi valorado a partir do horizonte axiológico dos professores e recebeu maior ou menor adesão na disputa com os demais discursos acentuados e ressignificados nas situações de interação que deram a tessitura ao processo de reestruturação curricular e evidenciaram o quão complexo é discutir o tema “currículo” na escola.

O discurso dos professores, como ato responsivo, carrega a historicidade do vivido, inscrita nos discursos que constituíram as interações/os eventos discursivos presentes na memória discursiva como já-ditos. Ao mesmo tempo, esse discurso traz as marcas das escolhas feitas pelos professores dentro de um horizonte de possibilidades, em função de uma memória de futuro (BAKHTIN, 1993; GERALDI, 2002) que orientou tais escolhas e não outras. Memória de futuro na qual estão as possíveis reações-respostas antecipadas pelos professores e que deram os contornos, as fronteiras dos enunciados que constituíram seu discurso-resposta.

No discurso dos professores não se encontra uma análise ou interpretação dos documentos oficiais de uma época ou do currículo formal/oficial de uma época, mas uma fala que representa uma posição ocupada, sim, numa determinada época: posição do ser professor de LP na educação básica. Seu discurso se constitui por falas (enunciados) que vêm do lugar da prática, não de uma prática exclusivamente empírica, mas uma prática pautada na interação com os interlocutores privilegiados, que são os alunos, e ressignificada a todo momento pelos discursos vindos de outras esferas: ciência, documentos oficiais, discurso político, família entre outros.

O professor, assim como o herói do subsolo criado por Dostoievski, “dá ouvidos a cada palavra dos outros sobre si mesmo, olha-se aparentemente em todos os espelhos das consciências dos outros, conhece todas as possíveis refrações da sua imagem nessas consciências” (BAKHTIN, 2008, p. 59). No caso dos professores participantes da pesquisa, os outros cujas consciências refratam suas imagens são os pais, mães, alunos, colegas, Direção, sociedade, mas, principalmente, os alunos, cuja voz age sobre os professores como se fosse uma autoconsciência. O discurso do professor reflete e refrata os sentidos construídos na relação com o aluno no acontecimento único e irrepitível de cada aula.

Vale ressaltar que o Colégio de Aplicação possui uma filosofia e organização institucional que sustentam um currículo flexível, construído pelos professores e reconstruído nas interações com os alunos, as quais se dão no acontecimento da aula. As condições de funcionamento da escola constituem dimensões da prática escolar que interferem decisivamente na organização e efetivação do currículo.

Assim, constatamos que o Colégio de Aplicação tem um formato curricular que possibilita diferentes níveis de autonomia do professor. A grade curricular (número de aulas de LP por série, por exemplo), o sistema de recuperação de estudos e a utilização de certos espaços (biblioteca, por exemplo) se mostraram como aspectos ligados ao currículo, regulados institucionalmente e sobre os quais o professor de LP não tem autoridade nem autonomia para agir individualmente ou a partir do posicionamento isolado da disciplina. Ele precisa se submeter às decisões – das quais participa – que são tomadas em outras instâncias, como a reunião geral ou o Colegiado. Já a seleção, organização e efetivação do currículo – elaboração didática – é o espaço no qual a autoridade do professor é reconhecida e ele tem autonomia para atuar, uma vez que é no acontecimento da aula que se constitui a autoria-professor. Essa meia-liberdade (CHERVEL, 1990) do professor é exercida na relação com o aluno, co-autor no acontecimento da aula e partícipe em todo o processo, seja pelo discurso já-dito, seja pela reação-resposta antecipada ou imediata desse interlocutor, pois o aluno é o outro que permite ao professor o excedente de visão que constitui o ser professor.

A escuta da voz do professor nos processos de reestruturação curricular desvelou a relação professor-aluno como algo tão inextricável, que é a grande responsável pela constituição do ser professor, tanto pela concordância entre as vozes de um e de outro, quanto pelos embates. Querer entender os discursos que circulam na esfera da escola sem ter em mente essa relação é querer “acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente”, pois o aluno é o “pólo oposto” em contato com o qual se produz a “faísca elétrica”, que acende a lâmpada. (BAKHTIN, 1992, p. 132).

Como certamente ficaram muitos fios de pesquisa soltos, seja pelas condições de produção do trabalho científico, seja pelas limitações do nosso olhar de um lugar único, que delimitou sentidos, seja pela impotência da nossa “escrita constrangida”, esse silêncio convoca outros pesquisadores para “o trabalho de reinvenção da escrita”, para a criação (AMORIM, 2004).

A título de registro daquilo que vimos/ouvimos e a que não nos foi possível dar a devida atenção nesta tese, pois extrapolava os objetivos previstos, relacionaremos abaixo alguns aspectos do currículo da disciplina de LP que se explicitaram no discurso dos professores, no processo de reestruturação curricular, e que merecem uma análise mais minuciosa em trabalhos futuros:

- a relação dos professores de LP com o trabalho: a profissionalização do professor; a precarização do trabalho docente; as múltiplas demandas do trabalho do professor; a sobreposição de tempos/espacos na atuação do professor; enfim, a complexidade do trabalho do professor de LP;

- a relação dos professores do Colégio de Aplicação com os PCN. Como leem os PCN? Que contrapalavras apresentam na atribuição de sentido ao documento oficial?

- os aspectos epistemológicos e os critérios da avaliação na disciplina de LP;

- o desenvolvimento de atividades interdisciplinares ou atividades integradas entre LP e outras disciplinas da escola.

Esgotadas as nossas possibilidades de continuar de posse da palavra, acreditamos ter apresentado um acabamento mínimo que permite a alternância dos sujeitos na atribuição de sentido ao discurso dos professores que se enunciaram nesta pesquisa. Lutando contra o sentimento de impotência diante dos sentidos que não apreendemos, assumimos com Furlanetto que “[p]roblematizar é menos responder que resistir e questionar, discutir, e sugerir que a direção sempre pode ser outra...” (FURLANETTO, 2001, p. 9).

O que auscultamos na voz dos professores são alguns já-ditos aos quais apresentamos nossas contrapalavras. Como se pode verificar no posicionamento de Bakhtin, sobre a inesgotabilidade dos sentidos potenciais nos fenômenos sociais/discursivos, são apenas alguns elos na corrente ininterrupta da comunicação discursiva:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). [...] Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo

contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de lembrança. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Apresentamos aqui a nossa compreensão dos enunciados dos professores pelas relações dialógicas que estabelecemos com os discursos outros que nos constituem como pesquisadoras, nesse lugar de onde nos enunciamos. Eis as nossas contrapalavras, nossa contribuição para o grande diálogo sobre o discurso do professor de LP nos processos de reestruturação curricular, na escola. Que ecos produzirão essas palavras na interação com os já-ditos e as reações-resposta do leitor que entrar nesta arena? É questão do grande tempo, depositário dos sentidos da memória de futuro não de uma, mas de muitas gerações.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004a.

_____. Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In International Bakhtin Conference (11.: 2003 : Curitiba, PR, Brazil). Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference – XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, Curitiba, July 21-25, 2003; edited by Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro, Luiz Ernesto Merkle; organization Universidade Federal do Paraná. Curitiba: [s.n], 2004b, p. 73-76.

_____. Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. In International Bakhtin Conference (11.: 2003 : Curitiba, PR, Brazil). Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference – XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, Curitiba, July 21-25, 2003; edited by Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro, Luiz Ernesto Merkle; organization Universidade Federal do Paraná. Curitiba : [s.n], 2004c, p. 77-80.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

ANDRADE, C. D. **Antologia Poética**. 11. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

ANDRÉ, M. E. D. A.. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 28 Ago 2006.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008[1994]. p. 59-91.

BAKHTIN, M. M. (1946/1965) **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

_____. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1988.

_____. (VOLOCHINOV). (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. do francês por Michael Lahud e Yara F.Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. (1919-1921) **Para uma filosofia do ato**. Tradução inédita [para fins didáticos] de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana **Toward a Philosophy of the Act** (Austin: University of Texas Press, 1993).

_____. (1929) **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1927) **O Freudismo**: um esboço crítico. Trad. Do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____ & DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: São os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.149-184.

BEZERRA, P. Prefácio à segunda edição brasileira. BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BOUQUET, S.; ENGLER, R. In SAUSSURE, F. [2002] **Escritos de Lingüística Geral**. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

BRAIT, B. PCNs, gênero e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

_____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007, p. 61-80.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é esse pelo qual corre o Ganges?” In: ROJO, R., BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9394/96. Ana Paula L. L. Rosa e Valmir Ascheroff de Siqueira, organizadores. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998c.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos**: Ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

_____. Representação de objetos de ensino em livro didático de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 79-108.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado de língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 27-36.

CAVALCANTI, M. C. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo na Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 197-212.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

_____. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 8, nº 1, p. 101-122, 2005.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.

CLARK, K., HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. **Trabalhos em Lingüística aplicada**, v. 43, n. 2, p. 323-344, Jan./Jun. 2004.

COSTA, F. C. B.; BIANCHETTI, L.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Escola viva: a construção do projeto político pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: BUP/CED/UFSC, 2003.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: FERRARO, M. L. [et al.] (Orgs.). **Experiência e prática de redação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 63-86.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 55-84.

DIONISIO, A. P., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.H.R. e CORDEIRO, G. S. (Orgs. e trads.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (1998) O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. (Orgs. trads.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DOLZ, J. et al. (1998) A exposição oral. In: ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. (Orgs. trads.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

ERICKSON, F. Prefácio. COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A., (Orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37- 60.

FÁVERO, L. L., e MOLINA, M. A. G. De ensino e de gramática: revisando a escola nos primeiros anos da República. In: LARA, G. M. P. (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso, v.1: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006. p. 51-70.

FORQUIN, JC. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 9, p. 5-45, 1987.

_____. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-33.

FURLANETTO, M. Marta. Análise de Discurso e Lingüística Aplicada: problematizando a relação teoria/prática no contexto da sala de aula. Versão ampliada do texto publicado em **Máthesis - Rev. de Educação** - v.1, n.2. p. 95-115 - jul./dez.2000. Disponível em http://br.geocities.com/agatha_7031/aplicada.html Acesso em 15/06/2004.

_____. Autoria: a recusa do impossível? Revista **Linguagem em (Dis)curso on-line**, volume 1, número 2, jan./jun. 2001.
Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/01.htm>>

_____. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 77-104, jan/jun. 2002.

_____. Proposta Curricular de Santa Catarina: avaliando o percurso, abrindo caminhos. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), 2007a, Tubarão - SC. 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - **Anais**. Tubarão: Unisul, 2007a. v. 1. p. 1512-1524.

_____. Qualificação do projeto de Pesquisa “O discurso do professor no processo de reestruturação curricular da disciplina de língua portuguesa: uma construção socioaxiológica”. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007b.

_____. Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 8, Porto Alegre, 2008. **Anais**. Porto Alegre: CELSUL, 2008a. CD-ROM.

_____. Inovações e conflitos na proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, v. 11, n.2, p. 287-310, jul./dez. 2008b.

GAUTHIER, C. [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. _____. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pró-Posições** Vol. 5 Nº 3[15] Novembro de 1994, p. 111-132.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984a. p. 41-48.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984b. p. 49-69.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984c.

_____. Prática de produção de textos na escola. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Nº 07, p. 23-29, 1986.

_____. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. **Em Aberto**. Brasília, ano 10. n.52. out/dez. 1991.

_____. (Org.). **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Coord. geral). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. V. 1. São Paulo: Cortez, 1997a. p. 17-24.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. Texto apresentado no **V Congress of the Society for Cultural Research and Activity Theory**, realizado na Vrije Universiteit Amsterdam, de 17 a 22 de junho de 2002.

_____. Depois do “show”, como encontrar encantamento. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (44): 251-261, Jan./Jun. 2003.

_____. A aula como acontecimento. **Theoria poiesis práxis**. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, 2004a.

_____. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 601-610, maio/ago. 2004b.

_____. Apresentação. In: GERALDI, J. W. (Org.). [1984] **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006a. p.3-4.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006b. p. 59-79.

_____. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso**, v. 1: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006c. p. 13-29.

_____. Sobre a questão do sujeito. Texto inédito, Florianópolis, 2008.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008[1994]. p. 93-124.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

GRILLO, Sheila V. de C. esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: contexto, 2006. p. 133-160.

HAESER, Márcia Elisa, **O ensino aprendizagem da leitura no ensino médio: uma proposta a partir de oficina como gênero carta do leitor**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HALTÉ, J. F. L'espace didactique et la transposition. **Pratiques**. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, juin 1998.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001.

JÚLIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995a.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995b.

_____. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: _____. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

LEVY, P. LÉVY, **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2005.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho** – a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 79-93.

LUCENA, M. I. P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALAB, 1998. p. 23-32.

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na Universidade. **D.E.L.T.A.**, Vol. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MAIESKI, Márcio Norberto. **O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem:** uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. **Bakhtin:** Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage Publications, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIOTELLO, V. **A construção turbulenta das hegemonias discursivas:** o discurso neoliberal e seus confrontos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001.

_____. Bakhtin em trabalhos de estudo da língua: levantando o problema do pertencimento. **Estudos Lingüísticos XXXV**, p. 176-180, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA 10, 2**, p. 329-338, 1994.

_____. Contextos institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, vol. 5, p. 3-14, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

_____. Uma Lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____. (Org.) **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997a.

_____. **Currículo: Questões atuais.** (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 1997b.

MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. G. (Coord.). **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, novembro/2006.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (1994) Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

MORSON, G. S. & EMERSON, C. **Bakhtin: criação de uma prosaística.** Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1991.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: **Espaços de educação. Tempos de formação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo.** 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte. Vol. 5, n.1. p. 43-61, 2005.

PÉCORRA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ANO xx, nº 68, Dezembro/99, p. 109-125.

_____. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder.** Belo horizonte: Autêntica, 2000.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. **Pratiques.** Metz: Siège Social, n. 97-98, juin 1998, p. 7-34.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

PONZIO, A. (1998) **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 31-39.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAFAEL, E. L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 197-209.

RIBEIRO, N. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade:** esferas do político, do científico e do ensino. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

RODRIGUES, R. H. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos. São Paulo, **Intercâmbio** - Uma Publicação de Pesquisas em Lingüística Aplicada. vol. VIII, p. 93-100, 1999.

_____. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo:** cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

_____. Os gêneros do discurso na sala de aula: o desafio da elaboração didática para as práticas de escuta/leitura e produção textual. Comunicação oral. **6º Encontro do CelSul.** Florianópolis, 03, 04 e 05 de novembro de 2004.

_____. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

_____. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **Acta Scientiarum: language and culture.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da UEM, v. 30, n. 2, jul-dez 2008, p. 169-175. Disponível em:
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewArticle/6004>

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

_____. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

ROJO, R., BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: _____ (Orgs. e trads.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. (Orgs. e trads.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, Vozes, 1984.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: veredas**. 10. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1976.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SANTOS, L. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **VII ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Vol. II. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1994, p. 158-165.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, s/d.

_____. [2002] **Escritos de Lingüística Geral**. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

_____. CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Simone B. B. Conceitos lingüísticos nos PCN. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 45 (2): 225-238, Jul./Dez, 2006.

SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____.; MOREIRA, A. F. B. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008[1994]. p. 7-37.

SILVEIRA, J. C.; SILVA, R. P.; TROTT, T. M. C. **Caminhos e ensaios** – Coletânea de textos de professores e alunos de 8ª série do Colégio de Aplicação-CED/UFSC. Florianópolis: Imprensa Universitária-Março/2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1985.

_____. Que professor de português queremos formar? **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística/Associação Brasileira de Linguística** – v.1 (1979), p. 211-218 – Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

_____. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

SOBRAL, Adail U. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). (2005) **Bakhtin: conceitos-chave.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007a, p. 11-36.

_____. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). [2005] **Bakhtin: conceitos-chave.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007b. p. 103-121.

SOUZA e SILVA, M. C. P. Enunciados interrompidos: são eles inacabados? In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. ver. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2005. p. 169-176.

STREET, B. Literacy Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R (Ed.) **The Written World: studies in literate thought and action.** Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. (Orgs.). **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 175-184.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação,** Porto alegre, n. 4, 1991, 215-233.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, T. M. L. O Outro no Um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. International Bakhtin Conference (11.: 2003 : Curitiba, PR, Brazil). Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference – XI Conferência Internaional sobre Bakhtin,

Curitiba, July 21-25, 2003; edited by Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro, Luiz Ernesto Merkle; organization Universidade federal do Paraná. Curitiba : [s.n], 2004, p. 690-694.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine: le principe dialogique – suivi de écrits du cercle de Bakhtine**. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

TOMAZONI, T. M. **Produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. (1995) **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. . In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Sobretudo leituras: reflexões teóricas e metodológicas** – v.6, nº1 (2009) – Florianópolis: UFSC, 2009.

VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

_____. (1930) La construcción de la enunciación. Trad.: A. Bignami. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-276.