

C

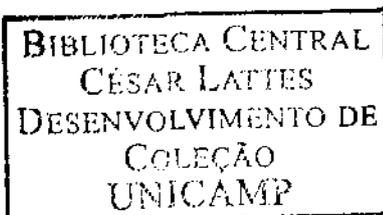
MÁRIO CÂNDIDO DE ATHAYDE JÚNIOR

**ARTICULAR VOZES.
DESLOCAR SENTIDOS.
O ensino de língua portuguesa
em discursos oficiais e em falas de professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2006



Este exemplar e a redação final da tese defendida por Mário Cândido de

Athayde Júnior

é aprovada pela Comissão Julgadora em

29/08/2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

At38a

Athayde Júnior, Mário Cândido de.

Articular vozes. Deslocar sentidos. O ensino de língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores / Mário Cândido de Athayde Júnior. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : João Wanderley Geraldi.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Polifonia. 3. Enunciação. I. Geraldi, João Wanderley. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Articulate voices. Deslocate meanings. Portuguese teaching in official discourses and in teacher's spechcs.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Discourse analysis; Polifony; Enunciation.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Doutor em Lingüística.

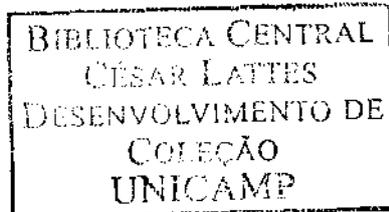
Banca examinadora: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi (orientador), Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Profa. Dra. Ana Christina Bentes da Silva, Profa. Dra. Maria Isabel de Moura e Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

Data da defesa: 29/08/2006.

Programa de Pós-Graduação: Doutorado em Lingüística.

Para Fátima (de novo), sempre.

*E para fazer soar alguns dos ecos de permanência
da história da Assoeste na educação pública
do Estado do Paraná.*



A concretização deste trabalho deve muito a muitos. Na impossibilidade de nomear a cada um que, partilhando de minha trajetória profissional, se tornou cúmplice das alegrias e tristezas que as lutas que travamos e os sonhos que ousamos nos têm reservado, registro aqui a minha gratidão especial

Ao Prof. Dr. João Wanderley Geraldi que, com infinita generosidade intelectual, conduziu a orientação desta pesquisa, suprimindo muitas de minhas carências e precariedades e permitindo que o desvelar dos sentidos do trabalho com e para os professores que, juntos, inscrevemos nesta pesquisa aprofundasse ainda mais a relação de amizade e companheirismo que vimos cultivando;

Às Professoras Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Celene Margarida Cruz, pelas críticas e sugestões pertinentes durante o exame de qualificação;

Aos professores de ensino básico público da região oeste do Paraná dos quais, em momentos de formação continuada, aprendi muito mais do que podia ensinar;

Aos colegas do Departamento de Letras da Unioeste – Campus de Cascavel, em especial, à amiga Rosana Quirino, profissional comprometida com a formação de professores e interlocutora privilegiada deste trabalho desde quando ainda era um esboço de projeto de pesquisa;

Aos colegas da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior que, pela amizade e companheirismo com que me acolheram, me incentivaram a superar os entraves do período de conclusão deste trabalho;

Aos familiares e amigos próximos, que relevaram minhas muitas ausências e que, por vezes, foram os primeiros a sofrerem os reflexos das tensões e incertezas que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho;

À CAPES/PICDT, pelo suporte financeiro ao projeto desta pesquisa;

Aos funcionários do IEL, especialmente à Rosemeire Marcelino, pela gentileza, carinho e profissionalismo com que sempre me atendeu, desde os tempos do Mestrado.

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.
O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir.
Me recuso a viver num mundo sem sentido.
Estes anseios/ensaios são incursões conceptuais em busca do sentido.
Por isso é próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que
ser buscado, numa busca que é a sua própria fundação.
Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.
Tirando isso, não tem sentido.

Paulo Leminski, *Buscando o sentido*

SUMÁRIO

RESUMO	13
INTRODUÇÃO	
Experimentando novas trilhas (um trabalho e seu contexto)	15
CAPÍTULO I	
A construção de um objeto de interesse: uma narrativa.....	31
1.1 – Recolhendo os restos que se escondem nas paredes da memória e no baú de guardados	33
CAPÍTULO II	
Fragmentos de um embate discursivo: Os documentos pedagógicos de língua portuguesa no Paraná na década de 1980	77
2.1- Os primórdios: As duas versões do documento “LÍNGUA: MUNDO, MUNDO, VASTO MUNDO”: Os estertores de um “acontecimento na estrutura”	82
2.1.1 – Entre <u>sublinhados</u> , negritos e <i>itálicos</i> : duas versões e uma leitura, dezenove anos depois	87
2.1.2. O confronto entre o discurso da tradição e o discurso novo em relação ao ensino de língua portuguesa nas duas versões do documento MMVM	104
2.2 – Os documentos oficiais e o projeto de implantação da “eficiência moderna” nos anos 1980 no Paraná	
2.2.1. O documento “CONTEÚDOS ESSENCIAIS PARA O ENSINO DE 2º. GRAU”	119
2.2.2. O documento “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ”	127
2.3. E Drummond ficou “ <i>no meio do caminho</i> ”	135
CAPÍTULO III	
Nós & Eles: manifestações discursivas em cursos de formação em serviço..	145
3.1 – Formação em serviço: educação continuada e/ou inculcação da incompetência?	151
3.2 – O gênero aula em cursos de formação em serviço: estrutura e acontecimento	170

	10
3.2.1 - Os professores <i>deslocados</i> para o lugar de professores-alunos	174
3.3 – Os ecos do discurso novo nas falas dos professores em eventos de formação em serviço	180
3.3.1 Fragmentos 1 e 2 (Março de 2000)	181
3.3.2 Fragmento 3 (2001)	188
3.3.3 Fragmentos 4 e 5 (2001)	192
3.4. “Quando os professores falam, <u>como</u> falam?": Estrutura e acontecimento em cursos de formação em serviço	
3.4.1 As falas de 2002	200
E a conversa continua.....	223
RÉSUMÉ	231
BIBLIOGRAFIA	233
ANEXO I-1	
Íntegra do documento “Mundo Mundo Vasto Mundo” – 1ª. versão.....	249
ANEXO I-2	
Íntegra do documento “Mundo Mundo Vasto Mundo” – 2ª. versão.....	277
ANEXO II	
Íntegra do documento “Conteúdos Essenciais do Ensino de Segundo Grau – Língua Portuguesa”	307
ANEXO III	
Íntegra do documento “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – Língua Portuguesa”	325
ANEXO IV	
Íntegra do artigo “Concepções de linguagem e ensino de português”.....	347

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Classificação dos eventos acompanhados.....	202
Tabela 2 - Duração dos turnos de fala do docente e dos professores e total de horas gravadas dos eventos acompanhados	203
Gráfico 1 - Tempo de fala do docente e dos professores durante os eventos acompanhados (em minutos)	203
Gráficos 2a e 2b - Percentuais de uso do tempo pelas falas do docente e pelas falas dos professores nos eventos acompanhados - Forma contratual e forma interativo-reflexiva	206

RESUMO

Focalizando documentos oficiais de propostas curriculares e intervenções de professores durante cursos de formação em serviço, este trabalho busca construir compreensões sobre o movimento de circulação e emergência de vozes em torno do processo de constituição de um “discurso novo” para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Tomando conceitos da corrente francesa da Análise do Discurso, da Semântica Enunciativa e estudos recentes sobre a formação continuada de professores (ANDRÉ, 1999) são analisados (1) documentos de propostas curriculares de língua portuguesa produzidos no Estado Paraná na década de 1980 e (2) um conjunto de fragmentos de intervenções de professores desta área do conhecimento durante eventos de formação em serviço ocorridos nos anos 2000 na região oeste daquele estado. Dado o envolvimento pessoal do pesquisador nestes dois momentos, recorre-se inicialmente à investigação narrativa de sua atuação como estratégia de explicitação do posto de observação, donde se extraem as categorias de análise das vozes presentes em (1) e (2). Acompanhando a proposta do “paradigma emergente de uma ciência com prudência e com decência”, conforme proposto por SANTOS (1987), a análise desenvolvida discute as diferentes formas de *contraposição* e de *incorporação* que identifica como contra-palavras (BAKHTIN, 1979) dos professores aos discursos postos em circulação pelas propostas curriculares divulgadas durante cursos de formação continuada de que participam.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Análise do discurso 2. Discursos oficiais 3. Discurso pedagógico

INTRODUÇÃO

Experimentando novas trilhas (um trabalho e seu contexto)

Focalizando documentos oficiais de propostas curriculares e intervenções de professores durante cursos de formação em serviço, este trabalho busca construir compreensões sobre o movimento de circulação e emergência de vozes que se constituem em fragmentos de um processo mais amplo de constituição de um “discurso novo” em relação ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

Grosso modo, a construção de novos paradigmas para o ensino de língua é, em certo sentido, decorrência dos estudos que, no interior da ciência lingüística, reviram o corte epistemológico inaugural de SAUSSURE (1974), que produziu um objeto teórico (*'langue'*) higienizado pela exclusão do sujeito e de suas marcas espaço-temporais, bem como das marcas do trabalho discursivo desse sujeito: os processos de significação e os deslizamentos de sentido. Penso, aqui, no que significaram – e nos desdobramentos que provocaram – os trabalhos de BENVENISTE (1966 e 1970), com a proposta de inclusão, no objeto de estudo da lingüística, do aparelho formal da enunciação como marca de subjetividade na linguagem; JAKOBSON (1960) com o destaque para as funções da linguagem, aprofundando tema enfrentado por BÜHLER (1934), a partir da relação com as teorias da comunicação; AUSTIN (1965) e SEARLE (1969), demonstrando as ações que se fazem com a linguagem, na teoria dos atos de fala; DUCROT (1972), com sucessivas formulações para uma teoria lingüística da pressuposição e posteriormente da polifonia; BAKHTIN (1977) e seus trabalhos fundantes em torno do princípio dialógico, e PÊCHEUX (1975), com a construção de uma teoria do discurso – dentre outros – que, de lugares distintos, cada um a seu modo, contribuíram para romper os limites sistêmicos propostos por Saussure, instalando os estudos da linguagem como fenômeno fundamentalmente **interacional** e, portanto, **histórico**.

Assim, a partir de autores e de teorias lingüísticas relativamente recentes, através de vozes autorizadas da Academia¹, começam a ser propostos novos

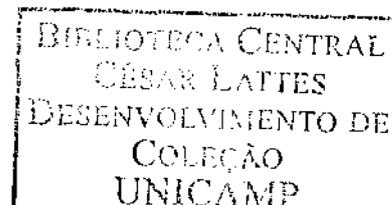
¹ Mesmo não se constituindo na única corrente entre as propostas renovadoras no que diz respeito a uma concepção de linguagem e as decorrências metodológicas de seu ensino, este trabalho assume

encaminhamentos para o ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio, num discurso (aqui cunhado de “novo”) que vai se constituir no contraponto ao discurso da tradição do ensino de língua materna centrado nos estudos metalingüísticos da gramática normativa do padrão dito culto – e que remonta a COMÊNIO e sua *Didáctica Magna*, de 1692, passando pelo ensino jesuítico do Brasil de cerca de quinhentos anos, chegando aos nossos dias com as campanhas e projetos de lei para preservar o “inculto e belo idioma pátrio” e nos espaços da mídia impressa e televisiva (afinal, “cultural”) dedicada aos “guardiões do idioma”.

Por outro lado, em âmbito nacional e em diferentes estados, surgem propostas pedagógicas que vão assumindo (e re-significando) esse “discurso novo” – as vozes estatais/oficiais. Ainda, cursos de formação inicial (magistério/licenciaturas) e continuada (de formação em serviço), no entremeio destas vozes, reproduzem e “repassam”, põem em circulação esse discurso. E, como instâncias “tomadoras da palavra”, contribuem tanto para o fechamento como para a abertura de novos sentidos para o discurso novo.

As contingências de minha trajetória profissional e acadêmica me fizeram ter um convívio próximo e depois um envolvimento direto com um processo específico de mudança de orientação do ensino de língua portuguesa: aquele que se gesta no Estado do Paraná desde 1980. Inicialmente, no órgão central da Secretaria de Estado da Educação; dez anos depois, já na região oeste do estado, no Núcleo Regional de Educação, na Assoeste – entidade educacional de assessoria à

como determinantes deste processo as obras de autores que, conforme BRITTO (1997:153), compõem uma “escola da Unicamp”, da qual fazem parte FRANCHI (1977 e 1987), OSAKABE (1978 e 1979), ILARI (1985), PÉCORÁ (1980), GERALDI (1984, 1991 e 1996), POSSENTI (1984, 1988 e 1996), SILVA et al. (1986) e COUDRY (1988).



educação fundamental dos municípios da região – e na então recém criada Universidade Estadual do Oeste do Paraná.²

Em certo sentido, este trabalho é uma tentativa de reflexão em torno dos diferentes momentos da “conversa com professores” que venho travando ao longo desta trajetória. E este percurso conserva as marcas próprias dos sujeitos concretos que o vem construindo, num espaço/tempo específico, porque situado historicamente.

Assim, buscando contextualizar o objeto de reflexão deste trabalho, os recortes propostos e as opções metodológicas adotadas, no Capítulo I apresento **uma narrativa** construída a partir da memória recuperada de momentos que marcam minha experiência de envolvimento com o processo de implantação de novas perspectivas de ensino de língua portuguesa nas escolas públicas do Paraná a partir da década de 1980 e com seus desdobramentos nas duas décadas seguintes.

Caso estivesse me propondo a uma prática da escrita da história fundamentada no ideal da objetividade da narrativa, deveria aí fazer uma escrupulosa reconstituição dos fatos que, depois de testados e ordenados, comporiam um relato cronológico. Com esse cuidado, supostamente estaria garantindo a este trabalho o estatuto de “Ciência” derivado do estudo crítico de fontes oficiais, com vistas ao estabelecimento de sua veracidade. Essa pretensão nada mais seria que a ponta visível do pressuposto positivista de que seria possível

² De tal sorte que – a despeito do chavão – imagino ser este um típico caso em que, ao invés de o pesquisador ter escolhido seu tema, foi este que o escolheu.

captar o passado, tal como ele o fora, a partir da exatidão dos fatos e da absoluta confiabilidade das fontes.³

A estratégia da narrativa aqui utilizada não pretende realizar esse mesmo projeto de neutralidade: assume que há um ponto de vista, uma posição enunciativa que narra, o que não dispensa o narrador do rigor necessário ao apresentar os elementos (dados, indícios, documentos, registros de falas) em que se ancora.

A investigação narrativa tem sido uma das estratégias constitutivas da transformação ou virada discursiva – na verdade parte das transformações que se seguiram à crise do modelo de racionalidade que preside à ciência moderna desde a revolução científica do século XVI – permitindo a abertura de novas possibilidades para as investigações interpretativas que se concentram nas formas de vida social, discursiva e cultural, em oposição à busca por leis gerais do comportamento humano.

Há mais de uma década – mais fortemente nos estudos da área da Educação do que nos da Lingüística – muitos pesquisadores⁴ têm utilizado a perspectiva da narrativa como metodologia de investigação. Este crescente interesse pelo estudo da narrativa sugere a emergência de uma nova abordagem teórica para

³ A esse propósito, destaque-se que o próprio desenvolvimento do “gênero tese” tem sido marcado por uma perspectiva positivista, hegemônica em diversos meios científicos. No caso de algumas áreas, como as da Linguagem e da Educação, isso é especialmente grave, posto que ainda se tem como um padrão – se não predominante, ao menos bastante comum – a elaboração de pesquisas de campo baseadas na coleta de dados empíricos, que pregam a prática da observação, uma (pretensa) neutralidade e uma grande concentração de esforços para garantir uma veracidade que seria pré-existente aos próprios dados, como se a realidade falasse por si e a nossa linguagem – a que usamos para fazê-la falar – fosse absolutamente transparente e equivalente àquela da realidade suposta já antes existente.

⁴ Dentre eles, CONNELLY E CLANDININ (1995), FERNANDES (2000), FONTANA (2000), FURGERI (2002), GERALDI (1998), LIMA (2003), McEWAN (1997) e NÓVOA (1992).

o movimento dos "novos paradigmas" e de um aprimoramento do método científico pós-positivista.

Na investigação narrativa não cabe perguntar sobre a verdade, pois ela não se presta a fornecer elementos de comprovação de verdade. A narrativa está no campo da práxis reflexiva e, nesse sentido, é um método de organização da percepção, da memória e da ação, que nos permite compreender os textos e contextos mais amplos, diferenciados e complexos de nossa experiência.

LARROSA (2004:163), em texto sobre saberes da experiência (*"Experiência e paixão"*), afirma que a experiência não é aquilo que acontece, mas *"aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma"*. E é essa experiência que **nos** constitui, que **nos** toca, que mexe em **nós**, que levamos como elemento que retorna nas nossas memórias, sempre.

Em ensaio sobre Nikolai Leskov (*"O narrador"*, 1936), BENJAMIN (1975a) procura estabelecer as relações existentes entre o empobrecimento da experiência e o declínio da narração tradicional. Segundo ele, todos os narradores se alimentaram da experiência transmitida de pessoa a pessoa e não é segredo que dentre as narrativas escritas, as melhores são as mais parecidas às histórias orais transmitidas pelo grande número de narradores anônimos.⁵

Dentre esses anônimos narradores, BENJAMIN destaca dois grupos sociais: o agricultor sedentário, que permanecendo em seu país tratava de sobreviver e aprendia as histórias e tradições locais; e o marinheiro empenhado em seu comércio, que muito viajando, muito tinha a contar. Estes grupos, representantes de tipos arcaicos da narração afluíram à oficina medieval na qual conviviam o mestre

⁵ Este e os parágrafos seguintes baseiam-se em síntese proposta por BIANCHI (1999).

sedentário e o aprendiz errante, o saber do passado, preservado pelo primeiro, e o saber das terras distantes, trazido pelo segundo. Mas se essa narrativa encontrava na oficina medieval o ambiente mais propício para seu desenvolvimento, o declínio desse ambiente não deixará de influenciar seu destino. Diz BENJAMIN:

“Na realidade, esse processo que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas” (Idem: 201).

O romance e a imprensa são as duas formas opostas à narrativa analisadas por BENJAMIN, formas essas que encontrarão terreno fértil para seu desenvolvimento no novo mundo que surgiu em substituição à oficina medieval. O surgimento do romance no mundo moderno, cuja divulgação está associada ao aparecimento de uma base técnica adequada, é um sinal da decadência da narrativa. O romance não está associado à tradição oral. Enquanto a narração nasce do intercâmbio com o público, ou seja, das experiências partilhadas pelo narrador e por aquele que o ouve ou lê, o romance é fruto da atividade individual e isolada do escritor. Este não aconselha seus leitores nem tampouco recebe conselhos.

Em um texto contemporâneo a “O narrador”, BENJAMIN retoma a relação existente entre o declínio da narrativa tradicional e a nova forma de comunicação (BENJAMIN, 1975b: 37). Ao contrário da narrativa, a imprensa não tem como objetivo fazer com que o leitor se aproprie de suas informações como parte de sua experiência. Na narração, o acontecido penetra na vida do relator; é oferecido aos ouvintes como experiência. O objetivo da informação é o oposto, é

“excluir rigorosamente os acontecimentos do contexto em que poderiam afetar a experiência do leitor. Os princípios da informação jornalística (novidade, brevidade, inteligibilidade, e, sobretudo, falta de qualquer conexão entre uma notícia e outra) contribuem para esse resultado tanto quanto a diagramação e a forma lingüística” (Idem).

Não se trata, entretanto, para BENJAMIN, apenas de uma forma de contato da narrativa com os modos de viver historicamente determinados. A narrativa também está em íntimo contato com a História, ou seja, com o fazer do historiador, com a historiografia propriamente dita. Há uma profunda relação entre a forma da narração e a historiografia. O ofício daquele que narra a história, o cronista, se assemelha ao do historiador. O cronista relata a história, mas o historiador é compelido a ir além e explicar de uma ou outra forma os acontecimentos registrados. O historiador não pode limitar-se a apresentar os episódios com os quais lida como modelos da história do mundo; o cronista, por sua vez, pode proceder dessa forma. Principalmente o cronista medieval que se livrava da tarefa explicativa colocando na base de sua historiografia os indecifráveis desígnios divinos.

O cronista desprovido dessa interpretação religiosa é o narrador. Ao produzir sua narrativa, esse narrador sempre tem um propósito definido. Ele é uma espécie de conselheiro de seu ouvinte. O narrador *“é um homem que sabe dar conselhos”*, alguém capaz de *“fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”* (BENJAMIN, 1986: 200).

O declínio da experiência esvaziou essa capacidade de transmitir um conselho, tanto porque não há o que aconselhar como porque se perdeu a

capacidade de saber narrar uma história, condição necessária para transmitir esse conselho. Para BENJAMIN, *“um conselho, fiado no tecido da existência vivida, é sabedoria. A arte de narrar aproxima-se de seu fim por extinguir-se o lado épico da verdade, a sabedoria”* (1975b: 65). É a busca da sabedoria, a sede pelo conselho útil, capaz de enriquecer a vida que faz o ouvinte procurar se apoderar daquilo que está contido da narração.

O laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central porque propicia um distanciamento que torna o que se passou algo que **nos** aconteceu.

Em certo sentido, os vários “portos” por que passei ao longo de minha trajetória profissional fizeram de mim uma espécie de “sujeito navegante” por entre diferentes tempos e lugares de circulação do discurso novo em torno do ensino de língua portuguesa no Paraná. As lembranças e saudades de minha memória – e da memória que documentos que reencontrei em baús de guardados provocaram – tornaram o que passou algo que **me** aconteceu. E os saberes produzidos nesta experiência são saberes que só são transmissíveis a partir da narrativa. Porque é preciso ter a experiência emocional da escuta de uma dada narrativa para poder apreender – agora pela experiência de ouvinte/leitor – os saberes que a narrativa conta.

A narrativa do Capítulo I pretende simplesmente **me narrar**⁶ para poder compreender meu interesse pela voz dos professores. Busco aí construir uma

⁶ “O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-

espécie de pano de fundo mais amplo com duplo objetivo. De um lado, metodologicamente, como forma de extrair da experiência narrada os saberes que vão indicando categorias de transformação de conhecimento da minha escuta da voz do outro (nos documentos curriculares e nos cursos de formação em serviço analisados nos Capítulos II e III, respectivamente). Por outro lado, essa narrativa tem também a função de expressar o posto de observação assumido, onde os saberes se construíram: trata-se da história de um analista que vai ouvir as vozes dos documentos e dos professores e que vai analisá-las a partir do posto de um sujeito que é formador de professores, que se colocou na história nesse lugar.⁷

É necessário, portanto, alertar o leitor que o estranhamento que poderá acontecer na leitura deste trabalho decorre de um deslocamento nele provocado, passando de uma narrativa que define o posto de observação do analista para depois, ao fazer a escuta, um deslizamento do subjetivo, pela tentativa de atribuir aos sentidos provocados pelos acontecimentos/experiências⁸ a capacidade de se constituírem em “categorias provisórias de análise”, dada a compreensão da narrativa em sua condição particular de um discurso contextualizado e, dessa maneira, de caráter aberto e transitório.

posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere”. (LARROSA, Op. cit., p. 161)

⁷ Obviamente que, ao fazer essa narrativa, estarei criando uma “imagem de analista” que, se por um lado, de um modo geral, nem sempre é explicitada - o posto não é dito - por outro, carrega todas as coerções que o rito acadêmico impõe à presente produção.

⁸ Um acontecimento constrói-se como uma experiência que nos ocorre porque não dispomos, no momento vivido, de conceitos e noções com que compreendê-lo (LARROSA, 1999). Ele se nos impõe e perdura porque conflita com o passado e com nossos conhecimentos e saberes presentes.

Dada a perspectiva metodológica que vem sendo delineada para este trabalho, aqui não se trata de formular uma hipótese inicial para confirmá-la ou não ao final da pesquisa; trata-se, antes, de extrair de uma história algumas lições sobre mudanças no ensino de língua portuguesa e a formação continuada de professores. A orientar esse percurso, alguns axiomas – na verdade, as lições primeiras desta história; aquilo que aprendi porque vivi *do jeito que vivi* – que, de antemão, são assumidos como os pontos de partida para toda a pesquisa:

a) *No contexto da redemocratização dos anos 1980, para além do embate com o passado, são inúmeras as compreensões do que fazer no novo ambiente democrático: as várias posições vão da esquerda de cunho socialista à modernização neoliberal. E, especialmente para aqueles que estavam na posição de governo neste contexto, há embates para todos os lados.*

b) *O caminho para as mudanças nas práticas pedagógicas é um ir e vir constante, construído no contato permanente com professores, num acompanhamento próximo, com muitas perguntas e sem respostas prontas; é preciso ir “construindo junto”.*

c) *A necessidade de investir em estratégias que considerem o trabalho pedagógico como coletivo, partilhado não só na sala de aula entre professores e alunos, mas fundamentalmente, entre os próprios professores. Daí, a importância da*

constituição de grupos de estudo e o contato mais direto com instâncias intermediárias de suporte aos professores (tais como a das secretarias municipais, responsáveis pelo acompanhamento cotidiano dos professores em seus municípios).

Assim, na busca por tentar apreender as origens das múltiplas vozes polifônicas e das contrapalavras presentes nos documentos e nos cursos de formação, este analista é também um “ouvinte cheio de palavras”, teorias e categorias. E esta é uma busca também marcada pela polifonia das vozes e contrapalavras que usa na escuta que, primeiro foram “palavras alheias”, depois “próprias-alheias” e, por fim, “próprias”, com esquecimento da origem (BAKHTIN, 1992)⁹.

Enfim, ousou com este trabalho escapar da lógica positivista procurando imprimir sentidos aos processos de circulação de discursos em torno do ensino de língua portuguesa ocorridos nas duas últimas décadas no Paraná, a partir da assunção do posto de observação que os lugares/papéis que ocupei me permitiram, a partir de um cotidiano único, singular e não pasteurizado.

Na crise da ciência moderna, acompanhando a proposta de **uma ciência com decência e com prudência** (SANTOS, 1987)¹⁰, procuro caminhar “tateando

⁹ “Essas influências [extratextuais] se envolvem na palavra (ou noutros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a “palavra do outro” se transforma, diallogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo.” (Op. cit, pp. 405-6).

¹⁰ SANTOS (1987) anuncia que, da crise do paradigma moderno, está nascendo uma nova perspectiva de fazer ciência, que ele denomina paradigma emergente. Nele estão presentes todas as contradições que o paradigma tradicional nega mas, ao mesmo tempo, o conhecimento no paradigma

corrimãos”: aproveito um corrimão na ancoragem da investigação narrativa; busco outro na ciência moderna, com as categorias de análise, para ir construindo significados com a necessária prudência que tenho que ter na escuta das vozes dos professores. E sem nenhuma vontade de dizer a verdade. Mas de dizer “uma” verdade.

É certo que esta crise traz inseguranças. Exige a construção de um modo novo de gerar conhecimento que, necessariamente, nos pega despreparados. Sua visão intelectual baseia-se na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que não se funda em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história local (DOLL, 1997: 77). Em outras palavras, confirma a afirmativa de SANTOS (1987) de que no paradigma emergente, *“o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido [...] e, portanto, todo o conhecimento científico é sempre autoconhecimento”* (Op. cit., p.53).

BOUKHARAEVA (1997), em sua retomada das posições de Bakhtin a propósito das ciências em geral e das ciências humanas em particular, defende que a ótica da nova ciência defendida por Bakhtin está estreitamente vinculada à singularidade da pessoa:

emergente tende a não ser dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até a pouco eram consideradas insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/animado, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual. (Op. cit., p.39). Este novo paradigma rejeita a neutralidade, reconhece a intencionalidade e concebe a ciência como um ato humano, historicamente situado.

"O conhecimento sobre a pessoa apresenta não só o ser do objeto, mas o ser histórico-social e cultural concreto da pessoa que aparece como sujeito do conhecimento. Qualquer pensamento autenticamente vivo é parcialmente humano. Como, neste sentido, é possível a ciência, se é impossível a consciência objetiva? [...] a ciência só é possível na base da compreensão ativa da pessoa ativa. Assim, dois princípios fundamentais devem ser encarados pela ciência: o princípio da pessoa partícipe (a pessoa participa na cultura, na sociedade, e não pressupõe, constrói ou descreve a cultura e a sociedade); e o princípio de contextualização histórica, objetiva, da individualidade partícipe. Daria para expressar a essência do novo tipo de ciência da seguinte maneira: pode se compreender a cultura, a sociedade e a pessoa somente através de concentrações humanas, até demasiadamente humanas, da experiência. As teorias abstratas, até indiscutíveis por si, não agarram a 'sobytinost', a 'eventualidade do evento', da prática. [...] A veracidade científica descobre-se e justifica-se na medida da introdução da pessoa única, insubstituível e ímpar, com 'sua' verdade, na teoria." (p.46-47)

Tratando de um tema extremamente marcado pela história – a construção política de programas de ensino de língua materna expressos na forma de documentos de orientação curricular – e analisando intervenções de professores em situações concretas de formação continuada cujas singularidades não podem deixar de ser consideradas, fazendo eu mesmo parte das situações em que os diálogos ocorreram – tanto aqueles que aparecem nos documentos quanto aqueles que registro nos acontecimentos de formação – não poderia deixar de registrar a história de minha própria experiência que define, quer aceitemos ou recusemos, as visadas analíticas com que são construídas as compreensões sobre os objetos tomados como lugar de reflexão e de expansão do diálogo das idéias, sempre ininterrupto.

Em seu texto "*No Tempo Grande*", BAKHTIN (1971) afirma que "*no Tempo Grande nada desaparece sem deixar sinal, tudo renasce para uma nova vida. Com a nova época tudo o que aconteceu antes e que a humanidade viveu soma-se e enche-se de um novo sentido*". Ao recuperar o passado, no presente, sempre dialogando com o futuro do ensino de língua materna, tenho presente que a lógica das idéias é a lógica da renascença: "*a idéia, uma vez produzida, permanece na memória cultural social e renasce para uma nova vida em um novo contexto histórico, na co-autoria de seu 'novo' criador com todos os antepassados*" (BOUKHARAEVA, Op cit., p. 48).

Neste trabalho, o que se vai ler são compreensões sobre um passado construídas no presente por um daqueles que, na eventualidade do acontecimento, participou da elaboração das palavras agora retomadas.

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado não pretende uma afiliação teórica rígida, muito menos a aplicação de um modelo de análise a um conjunto de enunciados – no sentido bakhtiniano do termo, que envolve tanto o que a análise lingüística *stricto sensu* tem considerado como "enunciação" quanto o que tem considerado como "enunciado". Por isso, a análise se beneficiará tanto das indicações contextuais mais amplas (como o contexto político-social vivido nas duas últimas décadas) quanto de categorias analíticas de modelos muito específicos (especialmente da Semântica Argumentativa e da Análise do Discurso) que serão aqui manuseadas sempre que permitirem clarear ou ancorar a construção de sentidos que a compreensão analítica irá construindo.

Embora não concordando com GINZBURG (1989:178) de que a Lingüística conseguiu escapar ao dilema posto para as ciências humanas pela orientação

quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu, na distinção entre (1) assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou (2) assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância, optei pelo primeiro caminho para construir as compreensões que apresento. Elas me parecem mais relevantes para o fim visado, em última instância, por este trabalho: uma re-elaboração histórica da relação dos sujeitos com suas línguas.

CAPÍTULO I

A construção de um objeto de interesse: uma narrativa

Trata-se de fazer de tal modo que as coisas, que atuam mecanicamente sobre a pessoa, comecem a falar, em outras palavras, trata-se de descobrir, nesse meio das coisas, a palavra e o tom potencial, de transformá-lo num contexto de sentido para a pessoa – ente pensante, falante e atuante (e criador).

Mikhail Bakhtin

Há alguns anos, jamais admitiria a opção de iniciar um trabalho acadêmico com um depoimento pessoal. Isto porque eu e muitos dos colegas de então – com quem convivi durante minha formação inicial e nas diferentes instâncias da Secretaria de Estado da Educação – forjados acadêmica e profissionalmente no momento histórico do início da década de 1980, além da esperança por uma

mudança social concreta, nutríamos a certeza de que a “Verdade” estaria nas grandes narrativas. Em muitos encontros, cursos, eventos – em quase todos os contatos com professores – era quase inevitável ocorrer de estes, ao tomarem a palavra, focalizarem suas experiências pessoais, contando um caso específico e isolado. Na época, embora tolerado, esse fato era interpretado como uma limitação de professores, diretores ou supervisores de escolas; atados que estavam ao seu fazer mais cotidiano, ao empírico chão da escola; o que, em nosso entender, os impedia de “alcançarem” uma perspectiva de análise mais abrangente da totalidade das questões que envolvem a educação. Passados alguns tantos anos, as muitas esperanças de mudança política frustradas e as várias certezas teóricas colocadas em suspeição me fazem rever aquela postura. Parece-me, agora, que a lógica das grandes narrativas, além de não lidar bem com as subjetividades, limitava-se também por uma visão estritamente monológica das vozes dos professores (que, ademais, continuam a falar...). E é como professor que também falo. Já que me forjo pesquisador a partir de uma experiência de trabalho com o tema que me ocupa e preocupa, nada melhor do que me rever construindo este meu objeto de interesse.

Segue, então, um depoimento pessoal, um “caso específico e isolado”: o de meu próprio ingresso no circuito de vozes de professores.

1.1 – Recolhendo os restos que se escondem nas paredes da memória e no baú de guardados¹

Contar é tão dificultoso. Não pelos anos que já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares...

Guimarães Rosa

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...

Clarice Lispector

1977. Emigrante catarinense, saio de Lages com a família rumo a Curitiba. Na nova cidade, minhas primeiras preocupações são, pela ordem, conseguir uma escola pública perto de casa para continuar os estudos na 7ª série² e arranjar um emprego para ajudar nas despesas de casa. Afinal, fora o desemprego que havia empurrado a família para um grande centro, em busca de “melhores oportunidades”. Logo consegui emprego como pacoteiro em um supermercado, tendo que estudar no período da noite.

Além do deslumbramento e fascínio que o grande centro exercia em mim, menino do interior, as diferenças de classe social – que, com um sentimento religioso

¹ Alguns momentos da narrativa serão ilustrados pela reprodução de documentos da época encontrados em meus arquivos pessoais.

² “A herança mais valiosa a um filho é a educação”, repetia meu pai, ele próprio com primário incompleto...

tinha aprendido a condenar ainda antes de ser interno em seminário – agora, na cidade grande, são sentidas “na pele”, no dia-a-dia de dificuldades: morar inicialmente de favor, andar a pé para economizar o dinheiro da passagem, os contrastes entre mansões de luxo e favelas na paisagem da cidade... Pela primeira vez, ia tomando consciência de algo que só mais tarde teria condições de identificar como “um sentimento de classe”.

Algum tempo depois (1979), já cursando o 2º grau, consigo um estágio de auxiliar administrativo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, me tornando o datilógrafo do Setor de Ensino do Departamento do Ensino de 2º Grau. O mundo da educação – que, para mim, até então se resumia ao interior da sala de aula, o pátio no recreio e as espiadas fortuitas pelo corredor da direção³ – agora mostrava seu gigantismo burocrático: departamentos, setores, chefes, subchefes, núcleos e inspetorias espalhadas pelo estado, além de processos, pareceres, instruções de serviço; documentos que tinha que datilografar rápido e sem erros.

Com o término do 2º Grau, motivado pelo histórico de bom desempenho escolar em Português, decido concorrer ao Curso de Letras. Após uma tentativa fracassada na Universidade Federal, no mesmo ano (1982) ingresso no Curso de Letras Português-Inglês da então-Universidade Católica do Paraná. Na faculdade de Letras, pelas aulas de Língua Portuguesa do Professor Geraldo Mattos⁴ ia sendo apresentado aos mistérios e segredos da Língua Pátria. Ao mesmo tempo, descobria

³ “Aluno exemplar”, jamais havia passado pelo “vexame de ser chamado na direção” para qualquer repreenda...

⁴ “Uma sumidade, um intelectual de nossa terra”, segundo o comentário geral, autor de uma *Gramática construtural da língua portuguesa*.

vantagens em morar na periferia: as demoradas viagens de ônibus me permitiam pôr em dia as leituras obrigatórias de Literatura Brasileira e Portuguesa.

Por este tempo, mesmo já familiarizado com a rotina e o ambiente de trabalho na Secretaria, estranho o alvoroço: havia presenciado mudanças de chefias imediatas, troca de secretários de estado e até de governadores, mas nenhuma delas havia sido tão estrondosa quanto aquela: pelos corredores, gente nervosa, impaciente, preocupada; chorando até. Era o “ano da virada” (1983). E a chegada da oposição ao poder provocou uma ruptura política que marcou para sempre minha história de formação. Eram novos os vencedores e a palavra-chave da política passava a ser “participação”: era preciso mudar para mostrar que havia mudança (ainda que não se soubesse bem o quê e para onde...). Só havia uma regra: a da “participação democrática”.⁵ Uma grande mobilização é iniciada: de início, o novo governo pretende marcar a mudança discutindo em seminários com o conjunto dos professores o caráter político do ato educativo.

Na universidade, absorto nos estudos, parecia que vivia num outro mundo, onde a agitação, as discussões acaloradas e a ânsia por mudanças não haviam chegado. Lá era o lugar da Tradição do Conhecimento acumulado, que tinha que me esforçar para alcançar, mas que parecia cada vez mais distante, quase inacessível. Em minha cabeça, começava a se desenhar um dilema: como e onde encontrar ao

⁵ Não só eram novos os colegas de trabalho da equipe pedagógica (*Quanto 'bicho-grilo' pelos corredores...*), como também os textos que passam para a datilografia: autores como Saviani e Libâneo vão ficando conhecidos e a pedagogia histórico-crítica e a crítica social dos conteúdos são objeto de discussões acaloradas dos colegas. É por esta época que primeiro ouço (e datilografo) a máxima tantas vezes repetida nos anos seguintes: “*Formar um aluno-cidadão crítico, participativo e com condições de transformar a realidade*”.

menos uma “brecha” nesta “Ciência Gramatical” que a fizesse permeável ao movimento de mudanças de que tanto ouvia no ambiente de trabalho? Só conseguia encontrar algum interesse e vinculação com o “mundo a transformar, lá de fora” nas aulas de Literatura Brasileira do Professor Édison Costa que – não sem antes percorrerem todas as escolas, do arcadismo ao romantismo – finalmente haviam alcançado a leitura de Oswald e Mário de Andrade, Guimarães, Drummond, Callado. Enquanto isso, nas aulas de Português I, II e III, análises sintáticas cada vez mais sofisticadas... Que reforçavam a total hegemonia da abordagem gramatical, velha conhecida desde o primário.

De volta à vida em horário comercial, a correria estava instalada: contatos com hotéis e com o pessoal do apoio logístico, a preparação de textos e mais textos, cujos originais tinham prazos para serem entregues para a reprografia. Estava iniciada a fase dos eventos. E estes vinham em avalanche: congressos, seminários, cursos, encontros.⁶ Este ambiente, pelas discussões que proporcionava e pelos trabalhos que me exigia, forjou decisivamente meu aprendizado profissional, político e acadêmico (muito mais do que o Curso de Letras). Foi onde derrubei a crença no mito da neutralidade da ciência e do ensino, experienciei a importância do processo participativo e de construção coletiva de propostas pedagógicas; foi onde ganhei consciência política e aprendi que o professor é (e deveria assumir-se como) um

⁶ Por conta destes eventos, eu – datilógrafo-acadêmico – fui conhecendo Nosella (o Paolo e a Maria de Lurdes), Arroyo e Maria Luisa Santos Ribeiro, Maria Teresa Nidelcoff, Neidson Rodrigues e Noêmia Leroy, Gaudêncio Frigotto e Marli André, Mírian Warde, Guiomar Namó de Mello e Maria Leila Alves: através de textos e, a alguns, pessoalmente, quando os acompanhava, de gravador em punho para registrar as palestras que depois – na era pré-computador, penosa e demoradamente – tinha que transcrever.

agente da mudança.

Pela época em que completei a graduação (1985), já havia acumulado algumas centenas de milhares de toques na datilografia dos papéis do setor e presenciado a muitas discussões teóricas e de encaminhamento do processo de formação continuada dos professores que se gestava no departamento. E, de meu “cantinho de datilógrafo”, discutia alternativas de redação dos textos e, aos poucos, ia também ganhando voz, argumentando e tomando partido nos debates. Acabei sendo efetivado na condição de integrante da Equipe de Ensino do Departamento de 2º Grau. Além das atividades gerais da equipe, passei a responder pela área de Língua Portuguesa.

Por essa época, experiências diferenciadas – que já estavam em andamento, mas que eram perseguidas e/ou apagadas nos tempos da ditadura – começavam a sair da ribalta. Seus agentes, em diferentes espaços do aparelho de estado, se sentem autorizados a assumirem e divulgarem propostas de ação política transformadora antes (auto) proibidas. O contato com uma delas acabou marcando definitivamente minha trajetória profissional: em um de meus primeiros contatos com os colegas de Língua Portuguesa do departamento vizinho (o de 1º Grau), fui convidado a participar, em julho de 1986, de um seminário de língua portuguesa em Curitiba. Susto, inquietação, descoberta e deslumbramento: recém-formado e mais novo integrante da área de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino de 2º Grau deparo-me, pela primeira vez, com uma proposta de efetiva mudança para o ensino de língua. Uma proposta que aponta um caminho alternativo àquele único

conhecido. Uma proposta para Língua Portuguesa que articulava “competência teórica e compromisso político”.⁷ Mais que isso, uma proposta que se mostrava já em andamento: as oficinas ocorridas no seminário eram dirigidas por professores da rede, notadamente de Cascavel e região.⁸ Foi meu primeiro contato com a “Proposta do Texto na Sala de Aula”, de ‘um tal Geraldi’, a quem só viria a conhecer pessoalmente num próximo encontro, em dezembro daquele mesmo ano, em Ponta Grossa.

Da palestra inicial do ‘tão falado Geraldi’ transbordam o engajamento e a paixão pela mudança; um desenfrear de razões teóricas e políticas que comprovavam a urgente necessidade das mudanças no ensino de Língua Portuguesa, bem como um empenho quase obsessivo pela mobilização e disseminação de grupos e ações sistemáticas por todas as regiões do estado. Tudo isso temperado com uma irreverência que, em certos momentos, chegava a me chocar.⁹

Neste evento, conheço colegas de área de todas as regiões do Estado. O burburinho e a empolgação nas conversas, nos planos de trabalho e cronogramas projetados pelos grupos durante o seminário e nos intervalos mostravam que um

⁷ Outra das muitas palavras de ordem da época.

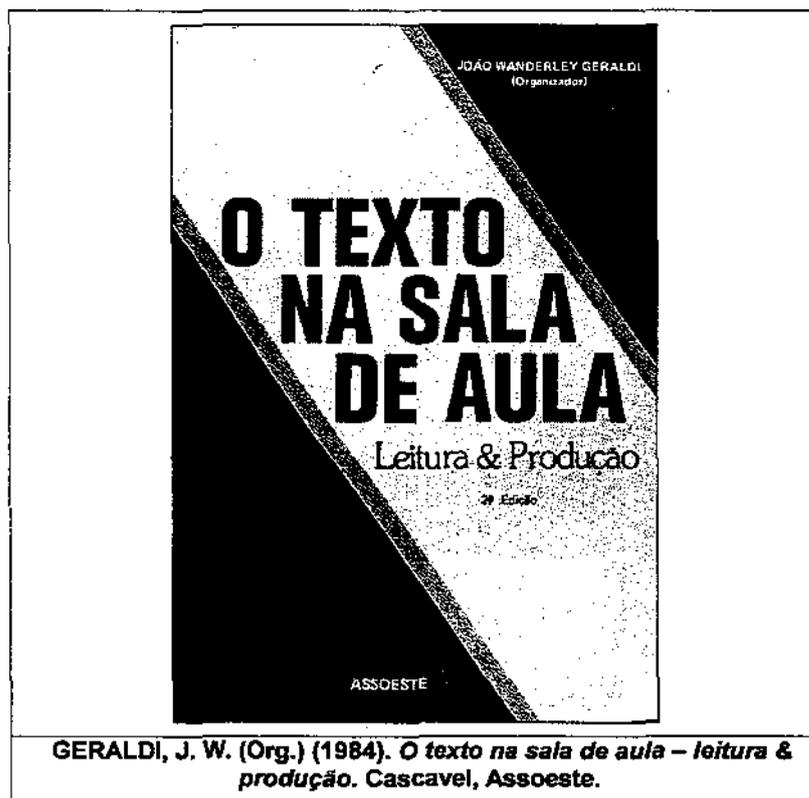
⁸ Com certo ar de “arrogância curitibana”, pensei comigo: “*Como é possível que todo esse pessoal do interior já saiba disso tudo antes de nós, da Capital?!.*”

⁹ Uma de minhas primeiras impressões sobre Geraldi foi a de um iconoclasta sem medida. Como o evento acontecia em um seminário, havia uma foto do Papa acima do quadro negro. E, no primeiro dia do encontro, a certa altura, fazendo referência à foto, ele braveja algo como: “....esse babaca desse papa”. Aquilo me chocou! E eu, ex-seminarista, pensei: “*Nossa, tudo bem que é pra pregar mudança, mas esse cara não respeita nem o Papa?!.*”

forte movimento já tinha se iniciado. Eu me sentia estar 'embarcando em um trem em movimento'. Numa função nova, conhecendo gente nova reunida em torno de uma proposta (também nova) fui, aos poucos, driblando minha insegurança e falta de experiência aproximando-me dos colegas do Departamento de 1º Grau e do Cetepar – um dos braços da Secretaria, responsável pelo suporte à capacitação de professores do Estado, que já estava avançado em relação ao órgão central no contato com a experiência do oeste. E foi assim que conheci Ivone, Bel e Marilei. Junto delas, Francis. No início do ano seguinte, eu não mais estava sozinho na área de Língua Portuguesa do 2º Grau: vinda do interior – e também já envolvida com a proposta – Fátima chega ao Departamento.¹⁰

Por essa época, a substituição temporária de uma professora em licença maternidade me permite uma rápida experiência na docência de língua portuguesa para uma 5ª série noturna de um colégio estadual, na periferia de Curitiba. Definitivamente, a prática que havia experimentado no estágio do Curso de Letras não me havia ensinado a administrar um grupo de adolescentes que, a cada vez em que me virava para o quadro para “passar a matéria”, promovia um bombardeio de bolinhas de papel, tendo o professor como alvo... Mesmo assim, sem muita segurança teórica, tentava pôr em prática a leitura, a produção de textos e a análise lingüística, que aprendera serem os três eixos práticos da proposta.

¹⁰ Essa marcaria minha vida por motivos para além dos políticos...



Se o pouco tempo desta experiência foi insuficiente para conferir seus resultados junto aos alunos, foi o bastante para sentir as pressões do aparato institucional da escola na cobrança da transmissão de conteúdos e do cumprimento do programa. “Deixe de querer se incomodar com inovações”, “Isso é empolgação de iniciante. O melhor é seguir o livro didático” eram alguns dos conselhos que ouvia na sala dos professores.¹¹

Na Secretaria, o novo grupo de colegas de área começa a se reunir com maior frequência. Além de aprofundarmos a leitura e discussão de textos que embasam a proposta, buscávamos uma atuação conjunta e organizada. Pelo lugar

¹¹ Hoje consigo perceber que, devido a essa pouca experiência em sala de aula, durante muito tempo tive dificuldade em me identificar com os professores da rede e aceitar que suas compreensões também podem ser válidas...

que ocupávamos no órgão central da estrutura burocrática do Estado, sentíamos que tínhamos um papel privilegiado a cumprir na viabilização dos movimentos e etapas planejados para cada região do estado. Papel, também, bastante delicado. Os atritos, as tensões, a sensação de estar 'pisando em ovos' eram constantes.

REQUISITOS																																																																						
JUSTIFICATIVA/OBJETIVO A FECIVEL - Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, a UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, a ASSOESTE - Associação Educacional do Oeste do Paraná, com o apoio do CAPES, SEED CETERPAR, realizaram um Convênio entre si, que tem por objetivo a ampla cooperação (metodológica, científica, dentre outros) visando a realização de um curso de Especialização em Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, a nível de Pós-Graduação (Linha 3000). O objetivo deste curso é formar pessoas que atenderiam problemas e projetos de desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa nos 19, 20 e 21 Grupos da região e no Estado do Paraná.	- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa ou afins. - Experiência e atuação na área de Língua Portuguesa a nível de 19, 20 ou 21 anos. - Atuação nas Faculdades do Oeste ou nos Estados do Paraná, nos Estados do Estado do Estado e na ASSOESTE que já integra o programa de Língua Portuguesa do Oeste e no Estado.																																																																					
	SELEÇÃO Período: 24/05/87 a 23/06/87 Forma: Prova (produção de texto), curriculum vitae, entrevista e memorização individual (investigação de conhecimentos) e seu interesse em fazer este curso. Último dia de entrega - 20/05/87.	CRONOGRAMA <table border="1"> <thead> <tr> <th>ATIVIDADES</th> <th>INICIO</th> <th>TERMINO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Divulgação do curso</td> <td>01/03/87</td> <td>01/05/87</td> </tr> <tr> <td>Inscrição dos candidatos</td> <td>04/05/87</td> <td>16/05/87</td> </tr> <tr> <td>Produção do material individual de cada participante: problematizar e formular algumas questões significativas "Porque não nos preocupamos de fazer este curso?"</td> <td>04/05/87</td> <td>20/05/87</td> </tr> <tr> <td>Seleção dos Candidatos</td> <td>20/05/87</td> <td>23/05/87</td> </tr> <tr> <td>Divulgação das seleções</td> <td>25/05/87</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Realização das leituras prévias da bibliografia do primeiro curso: Educação e Sociedade</td> <td>30/05/87</td> <td>06/07/87</td> </tr> <tr> <td>Educação e Sociedade</td> <td>06/07/87</td> <td>11/07/87</td> </tr> <tr> <td>Intervalo: Leituras prévias</td> <td>13/07/87</td> <td>18/07/87</td> </tr> <tr> <td>Linguagem e Sociedade</td> <td>20/07/87</td> <td>26/07/87</td> </tr> <tr> <td>Intervalo: Leituras prévias</td> <td>27/07/87</td> <td>17/08/87</td> </tr> <tr> <td>Lit. Bras. Contemporânea I</td> <td>14/08/87</td> <td>19/08/87</td> </tr> <tr> <td>Intervalo: Leituras prévias</td> <td>21/08/87</td> <td>26/08/87</td> </tr> <tr> <td>Linguagem e Escola</td> <td>30/11/87</td> <td>02/12/87</td> </tr> <tr> <td>Intervalo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Análise do Discurso</td> <td>14/12/87</td> <td>19/12/87</td> </tr> <tr> <td>Intervalo: Leituras prévias</td> <td>21/12/87</td> <td>23/01/88</td> </tr> <tr> <td>Lit. Bras. Contemporânea II</td> <td>25/01/88</td> <td>30/01/88</td> </tr> <tr> <td>Intervalo: Leituras prévias</td> <td>01/02/88</td> <td>07/02/88</td> </tr> <tr> <td>Análise Linguística I</td> <td>08/02/88</td> <td>13/02/88</td> </tr> <tr> <td>Intervalo: Leituras prévias</td> <td>15/02/88</td> <td>20/02/88</td> </tr> <tr> <td>Análise Linguística II</td> <td>22/02/88</td> <td>27/02/88</td> </tr> <tr> <td>Parâmetros de pesquisa</td> <td>01/03/88</td> <td>20/03/88</td> </tr> </tbody> </table>	ATIVIDADES	INICIO	TERMINO	Divulgação do curso	01/03/87	01/05/87	Inscrição dos candidatos	04/05/87	16/05/87	Produção do material individual de cada participante: problematizar e formular algumas questões significativas "Porque não nos preocupamos de fazer este curso?"	04/05/87	20/05/87	Seleção dos Candidatos	20/05/87	23/05/87	Divulgação das seleções	25/05/87		Realização das leituras prévias da bibliografia do primeiro curso: Educação e Sociedade	30/05/87	06/07/87	Educação e Sociedade	06/07/87	11/07/87	Intervalo: Leituras prévias	13/07/87	18/07/87	Linguagem e Sociedade	20/07/87	26/07/87	Intervalo: Leituras prévias	27/07/87	17/08/87	Lit. Bras. Contemporânea I	14/08/87	19/08/87	Intervalo: Leituras prévias	21/08/87	26/08/87	Linguagem e Escola	30/11/87	02/12/87	Intervalo			Análise do Discurso	14/12/87	19/12/87	Intervalo: Leituras prévias	21/12/87	23/01/88	Lit. Bras. Contemporânea II	25/01/88	30/01/88	Intervalo: Leituras prévias	01/02/88	07/02/88	Análise Linguística I	08/02/88	13/02/88	Intervalo: Leituras prévias	15/02/88	20/02/88	Análise Linguística II	22/02/88	27/02/88	Parâmetros de pesquisa	01/03/88
ATIVIDADES	INICIO	TERMINO																																																																				
Divulgação do curso	01/03/87	01/05/87																																																																				
Inscrição dos candidatos	04/05/87	16/05/87																																																																				
Produção do material individual de cada participante: problematizar e formular algumas questões significativas "Porque não nos preocupamos de fazer este curso?"	04/05/87	20/05/87																																																																				
Seleção dos Candidatos	20/05/87	23/05/87																																																																				
Divulgação das seleções	25/05/87																																																																					
Realização das leituras prévias da bibliografia do primeiro curso: Educação e Sociedade	30/05/87	06/07/87																																																																				
Educação e Sociedade	06/07/87	11/07/87																																																																				
Intervalo: Leituras prévias	13/07/87	18/07/87																																																																				
Linguagem e Sociedade	20/07/87	26/07/87																																																																				
Intervalo: Leituras prévias	27/07/87	17/08/87																																																																				
Lit. Bras. Contemporânea I	14/08/87	19/08/87																																																																				
Intervalo: Leituras prévias	21/08/87	26/08/87																																																																				
Linguagem e Escola	30/11/87	02/12/87																																																																				
Intervalo																																																																						
Análise do Discurso	14/12/87	19/12/87																																																																				
Intervalo: Leituras prévias	21/12/87	23/01/88																																																																				
Lit. Bras. Contemporânea II	25/01/88	30/01/88																																																																				
Intervalo: Leituras prévias	01/02/88	07/02/88																																																																				
Análise Linguística I	08/02/88	13/02/88																																																																				
Intervalo: Leituras prévias	15/02/88	20/02/88																																																																				
Análise Linguística II	22/02/88	27/02/88																																																																				
Parâmetros de pesquisa	01/03/88	20/03/88																																																																				
COORDENAÇÃO COOR. EXECUTIVA: João Wanderley Geraldi - UNICAMP. COOR. EXECUTIVA: Maria Izabel de Oliveira - FECIVEL.	MATRÍCULA Período: 25/05/87 a 01/06/87 Taxa de matrícula: Cr\$ 1.000,00 (R\$ 100,00) frente ao curso integral.																																																																					
CLIENTELA/ALVO Professores Universitários das quatro (4) Faculdades do Oeste do Paraná e das Faculdades do Paraná em cursos de Letras. Professores de escolas de Ensino das Núcleos Regionais e de Educação de Jovens e Adultos de 19 e 20 grupos.	LOCAL E REALIZAÇÃO DO CURSO FECIVEL - Rua. Fac. de Ed., Ciências e Letras de Cascavel.																																																																					
INSCRIÇÃO Número de Vagas: 50 Carga Horária: 360 horas Taxa de Inscrição: Cr\$ 100,00 (sem processo) Inscrições: 04/05/87 a 16/05/87 Local: FECIVEL - Rua. Fac. de Ed., Ciências e Letras de Cascavel - Caixa Postal 711 - Fone: (049) 23-4861 Horário: das 14h às 17h30h de segunda a sexta, das 13h30 às 17h30 horas de sábado e domingo, terça e quinta das 9h30 às 11h30 horas. Horário - 4h. Determinação: a ser estabelecida pelo grupo organizador.	DISCIPLINAS/GRUPO DOCENTE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - 45 hs José Kulak - Mestrando - FECIVEL LINGUAGEM E SOCIEDADE - 45 hs Sérgio Posselt - Doutorando - UNICAMP LIT. BR. CONTEMPORÂNEA - 45 hs João A. Durigan - Doutor - UNICAMP LINGUAGEM E ESCOLA - 45 hs Cláudia M. de Sá - Mestre - UNICAMP ANÁLISE DO DISCURSO - 45 hs João Wanderley Geraldi - Doutorando - UNICAMP LIT. BR. CONTEMPORÂNEA II - 45 hs José Antônio Durigan - Doutor - UNICAMP ANÁLISE LINGÜÍSTICA I - 45 hs João W. Durigan - Doutorando - UNICAMP ANÁLISE LINGÜÍSTICA II - 45 hs Rosalinda de Sá - Mestre - UNICAMP																																																																					

Parte interna do folder do Curso de Especialização em Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa. FECIVEL/UNICAMP, Cascavel, 1987

Bel e Marilei, que já tinham um contato mais estreito com o pessoal da Assoeste, trazem o *folder* de um curso de especialização que aconteceria de julho de 1987 a julho de 1988, em Cascavel, organizado pelo "grupo de Campinas". E todos decretam: "Temos que participar do curso!".

Após várias negociações, cada um consegue dispensa de ponto em seu setor e, juntos, partimos em caravana que enfrentava oito horas de viagem noturna, duas vezes por mês, para participarmos do curso.

**“CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA
E PRÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA” – 1987
FECIVEL - CASCAVEL/PR**

MEMORIAL INDIVIDUAL

Revido minha trajetória pessoal de ligação e descoberta do campo específico de conhecimento da Língua Portuguesa, reporto-me a meu ingresso na Universidade e no Curso de Letras.

Minha opção por esse curso deveu-se ao fato da identificação de interesse e gosto pessoal pela palavra (principalmente em sua modalidade escrita – na leitura e na redação), advinda de uma formação de 1º e 2º Graus cursados em colégio interno, toda calcada na tradicional gramática. Esta formação, aliada à iniciativa e esforço pessoais na busca de um “porquê de estar-no-mundo” me proporcionou um relativo “domínio” do processo discursivo.

Ao chegar à Universidade, foi-se desvendando todo um universo de inquietações e descoberta nunca antes imaginadas. Através de alguns professores de graduação, tinha-se uma crítica ao ensino de Língua Portuguesa nos moldes tradicionais, de um ensino por compartimentos, em consonância com o surgimento de uma concepção mais dinâmica da Língua.

Acontece que apenas criticavam, mas não apontavam caminhos, sendo que, no meu caso pessoal, isso resultou numa angústia pelo meu futuro como professor de língua e preocupado com a área.

Junto a esse vislumbre de um futuro inquietante, aflora uma consciência política de comprometimento com uma sociedade mais justa, através de uma ação voltada aos interesses da população, que pressupunha “alguma coisa diferente” daquela visão do ensino gramatical.

Ao mesmo tempo, acontecia minha passagem para o Setor de Ensino do Departamento do Ensino de 2º Grau – SEED, onde acompanhava o encaminhamento das questões pedagógicas deste grau de ensino. A área específica de Língua Portuguesa era discutida no bojo do processo maior de outros assuntos do 2º Grau, mas não recebia uma atenção especial.

Em atividades conjuntas com o Departamento de Ensino de 1º Grau/SEED, através de cursos e seminários de professores, tomei conhecimento da proposta de trabalho de J. W. Geraldí. Minha primeira reação foi de deslumbramento! A nível teórico, esta era a resposta para minhas inquietações, pois não só “mostrava uma luz” para o ensino de língua concreta, como também estava comprometida com um resgate social.

A seguir, no grupo de estudos formado com colegas do Departamento de 1º Grau e CETEPAR, fui aprofundando conhecimento e estudando a proposta, que me cativou ainda mais, por ser aberta, por fazer-se no próprio processo.

Por essa época, aprofundei estudos também no nível da Literatura Brasileira, através de um Curso de Especialização. Deste, infelizmente, não retirei uma proposta inovadora de um trabalho efetivo com a literatura em sala de aula.

Tive uma experiência concreta em sala de aula de colégio estadual em Curitiba (5ª série noturna), onde da teoria passei à prática da proposta em seus três pressupostos: leitura e produção de textos e análise lingüística. Aí, tive um contato com as pressões de todo um aparato institucional, que cobrava a transmissão de conteúdos.

Assim, minha trajetória pessoal desde a formação à atuação profissional encontra-se com as preocupações em levar, em nível de Estado, uma proposta que redimensione o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, mais especificamente no ensino de 5ª/8ª séries e 2º Grau, no momento em que surge a possibilidade deste Curso de Especialização. Dele não espero a “fórmula salvadora”, pronta, pois sei que a própria filosofia da proposta é aberta, com um trato dialético do processo de comunicação. Nele pretendo aprofundar pressupostos teórico-práticos, necessários ao encaminhamento da proposta a nível de sistema, até mesmo para se assegurar alguns avanços conseguido ao longo da luta e abrir novas frentes de mudança. Ao mesmo tempo, estarei intimamente realizado, por desempenhar um papel no encaminhamento de uma linha de aprofundamento da concepção de língua que me apaixonou, porque convergente com minha maneira de conceber o mundo-palavra.

Mário Cândido de Athayde Júnior

Curitiba, 20 de maio de 1987.

Memorial apresentado no processo de seleção do Curso de Especialização de 1987.

A entrevista, o memorial, os professores da Unicamp, as leituras, as viagens,

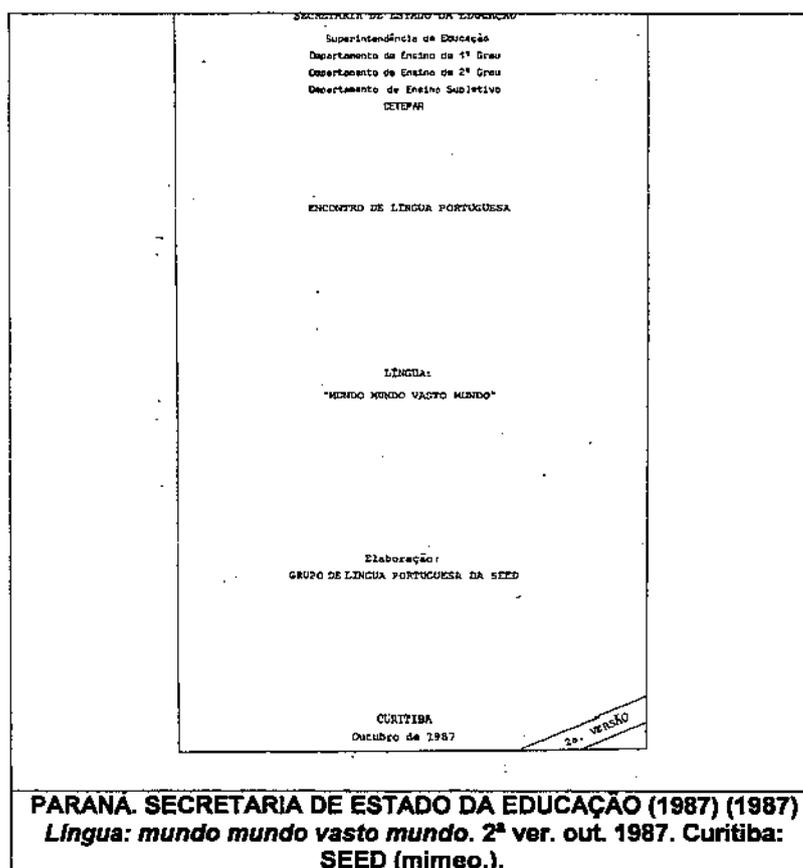
as conversas de bar, os colegas de outras regiões, o pessoal de Cascavel. As mudanças – e desestruturas – pessoais provocadas, as discussões, os choques... Tudo contribuiu para reforçar ainda mais os laços do grupo e seu propósito de provocar uma efetiva intervenção no ensino de língua no estado do Paraná.

O “espírito de época” indicava o caminho a tomar: envolver todos os professores de língua portuguesa do estado, a partir de eventos oficiais, centralizados em Curitiba. Estes desencadeariam encontros locais, em cada região que, por sua vez, culminariam em nova rodada de discussões, a partir de outro evento central. Para dar início à sistematização deste movimento, o grupo – que se auto-intitulou (e se legitimou?) como “Grupo de Língua Portuguesa da SEED” – com assessoria do pessoal da Unicamp, rascunha a primeira versão do documento “Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo”¹².

Texto-base das discussões, o documento foi distribuído durante um encontro central de Língua Portuguesa, em agosto de 1987. Em sua primeira versão – como ficará mais adequadamente estudado no próximo capítulo – o documento defendia o princípio da participação democrática como o princípio norteador das mudanças, estabelecendo uma interlocução com os professores em torno de questões político-conceituais que defendiam uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa. O envolvimento e a receptividade alcançados pelo trabalho proposto empolgou a equipe central que, confiante na irreversibilidade do processo, agenda a

¹² Este documento, em suas duas versões será analisado no Capítulo II, que trata das propostas de mudança para o ensino de língua portuguesa surgidas no Paraná na década de 1980.

realização do I Congresso de Língua Portuguesa do Estado do Paraná para 10 e 11 de dezembro de 1987. Neste evento, seria apresentada a segunda versão do documento, produzida em outubro desse mesmo ano, a partir de contribuições e críticas enviadas por representantes de Núcleos Regionais, alfabetizadores, professores de 5ª a 8ª série, de 2º Grau e ainda de professores de Língua Portuguesa de Instituições de Ensino Superior, de todas as regiões do Estado.



Em muitos momentos, frente às dúvidas, desconfortos, inquietações e problemas que enfrentava, o grupo se sustentava pela empolgação e por um certo encantamento romântico com a potencialidade de gerar a mudança que antevia nos

trabalhos de Geraldi.¹³ Chegávamos a imaginar até uma terceira versão para o documento que, respaldada coletivamente, se firmaria como o documento de referência para a continuidade da reflexão curricular da área de língua portuguesa na rede pública do Paraná.

Só que...

Um novo momento político se mostrava cada vez mais definido. Ficava para trás a empolgação dos primeiros anos da virada, durante os quais chegou-se a imaginar que reinava, no Estado, uma abertura política que daria vazão – uma a uma – a todas as reivindicações interditas desde 1968. Um forte indício de que as correlações de força acomodavam novos grupos ao poder foi o tratamento dispensado ao Movimento de Greve dos Professores, em 1986: os professores tiveram que montar um longo e desgastante acampamento em frente ao Palácio do Governo para terem atendido um mínimo de reivindicações. Já neste episódio, vários colegas – oriundos do movimento sindical – deixaram seus cargos no *staff* central da Secretaria. A suposta abertura mostrava-se reduzida a uma fresta estreita. Ficava cada vez mais claro que, vencidas as eleições de 1982, o primeiro governo (na verdade o grande ‘guarda-chuva partidário’ que era o PMDB) até por falta de um discurso social mais elaborado a apresentar, havia dado vez, voz – e cargos – aos segmentos mais à esquerda do partido, todos com um histórico de estreita vinculação aos movimentos sociais. Num segundo momento, esses setores são banidos dos postos de influência nas diversas secretarias. A correlação de forças

¹³ E esta crença, em parte, resultou em benefícios, mas também pode ter contribuído para a cristalização de dogmas ou para que muitos criticassem a proposta como método.

havia mudado e, num processo de retomada do poder centralizador do Estado, a ordem parecia ser: “Agora chega! Não era pra levar tão a sério essa história de mudanças...”.

E esses “novos ventos” também sopraram sobre os planos do Grupo de Língua Portuguesa. Inicialmente, dificuldades burocráticas obrigaram a um adiamento da data de realização do Congresso programado. Por trás disso, o início do boicote a uma movimentação política que, impelida a partir de experiências de várias regiões do Estado, e tendo encontrado respaldo em integrantes da própria máquina estatal, começava a construir uma autonomia de ações imprevisíveis e incontroláveis aos olhos do Poder.¹⁴

O Grupo de Língua Portuguesa, em conjunto com uma Comissão criada em 1986 no Encontro de Ponta Grossa, havia assumido efetivamente a condução dos programas relativos ao ensino da língua no Estado. E isto implicava em exigir verbas, espaços, infra-estrutura, dispensa de professores, aquisição de bibliografia e materiais, enfim, condições objetivas junto aos “órgãos competentes” para a concretização do processo. Talvez, à época, não imaginávamos o quanto incomodaria o fato de cobrar a concretização de muitos dos “princípios e propósitos democráticos” assumidos no discurso e impressos nos documentos oficiais. Pois incomodou! A ponto de Marilei e Bel – que exerciam uma espécie de coordenação informal do grupo – serem dispensadas de seus cargos por uma nova direção do Cetepar (foram “punidas” com o retorno à escola). Os colegas do curso de

¹⁴ Com certeza, éramos considerados como um grupo que estava constituindo quase que um poder paralelo.

especialização tentaram ainda uma mobilização em favor da manutenção das coordenadoras: de seus municípios de origem, enviaram telegramas diretamente ao Secretário de Educação, para os quais não se teve nenhuma resposta. Era o início de 1988, ano que também ficaria marcado na história do magistério do Paraná pelo episódio do 30 de agosto¹⁵: os professores, em nova greve, realizavam uma manifestação em frente ao Palácio do Governo, quando foram dispersos à base de bombas de gás lacrimogêneo e pisoteados pelos cavalos da Polícia de Choque.

CURITIBA, QUARTA-FEIRA, 31 DE AGOSTO DE 1988

Professores e polícia chegam ao confronto

Os professores queriam ser recebidos por um representante do governo do Estado. Mas a polícia cercou a área do Palácio Iguaçu. Houve violência

Uma passeata de professores, pais de alunos, representantes de várias entidades sindicais, além de líderes religiosos, terminou em confronto entre manifestantes e policiais ontem à tarde, em frente ao Palácio Iguaçu em Curitiba. Depois dos 22 dias de greve dos professores, o governo mantém a decisão de não negociar enquanto dura a paralisação e as grevistas de não voltarem ao trabalho sem negociação com o governador Alvaro Dias. Ontem, os professores fizeram uma vigília em frente ao Palácio Iguaçu, com a presença de representantes de vários sindicatos e entidades. Eles pretendiam, com a passeata, ser recebidos pelo governador, segundo a presidente da Associação dos Professores do Paraná (APP), Ivete Andreara, por um representante de Alvaro Dias.

Embora vários secretários de Estado do governo negassem qualquer violência dispersiva de 300 policiais, alguns policiais de choque e outros montados, vários manifestantes foram arremessados para o chão e outros foram pisoteados com os cavalos das

forças de choque. Outros foram presos por invasão — segundo o secretário de Segurança Pública, Antônio Lopes de Noronha — a área que estava isolada pelos policiais. Os jornalistas também tiveram os trabalhos dificultados pelos PMs. Durante todo o tumulto houve queixas de violência, ocorrendo o risco de ser confundidos com os manifestantes e também ser atropelados.

Confronto

A passeata começou às 15h na Praça Rui Barbosa com vários PMs apenas bloqueando o trânsito, que teve que ser desviado em várias ruas próximas da cidade. Não houve qualquer violência até que o carro do governador chegou à Praça Nossa Senhora do Saleto, no Centro Cívico. Lá, os manifestantes tiraram do carro a força sob vários disparos de gás lacrimogêneo. O vidro do carro foi quebrado e a partir daí começou o corpo-a-corpo. Os manifestantes gritavam "shame a repressão" e "o povo na rua se joga na praça". Mas os policiais pareciam não se incomodar com os protestos. Diziam apenas que cumpram "ordens". E ao som do Hino Nacional num determinado momento e mesmo quando os professores não podiam nem cantar, continuaram soltando o gás na multidão e empurrando os grevistas, fazendo um corte em volta dos manifestantes.

No Palácio Iguaçu, estavam os secretários da Casa Civil, Comunicação Social, Educação e o comandante da Po-



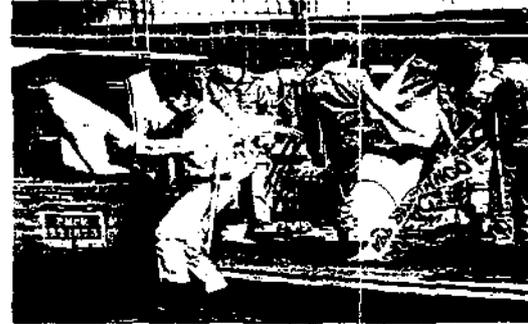
Corredores pela polícia, os manifestantes são vítimas de gás lacrimogêneo.

lícia Militar. Eles disseram que não viam nada "lá de cima", nem apressados e nem topados. Acir Brede, da Casa Civil, disse que os PMs agiram com "desobediência". Antônio Lopes de Noronha, da Segurança, e o comandante da Polícia Militar não disseram nada quando viram — junto com jornalistas — os policiais empurrando com casacaetes, soltando bombas de gás e pisoteando com cavalos

os manifestantes. O secretário de Segurança limitou a resposta: "O que aconteceu? Enquanto isso, os deputados que estavam na Praça Nossa Senhora do Saleto — que tinha se transformado em campo de batalha — tentaram se salvar correndo os corredores das bombas, levando-os para os atendimentos do departamento médico da Assembleia".



Esta manifestação foi detida, mas uma multidão conseguiu escapar.



A polícia e alguns dos professores foram pisoteados pelos policiais.

Jornal "O Estado do Paraná", 31 ago. 1988, pg. 8

¹⁵ 30 de Agosto passou a ser "comemorado" desde então como "o dia de luto e de luta pela educação pública do Paraná"

E, assim, aquele percurso que vinha sendo coletivamente construído sofre uma descontinuidade abrupta. Especialmente para nós, envolvidos pessoal, profissional, teórica, política e eticamente com o projeto de participação democrática, foi um momento bastante difícil de superar: sentimos “na pele” a real dimensão do que essa ruptura significava não só para a esperada “melhoria da qualidade de ensino de língua portuguesa”, mas também para nossos sonhos de construir uma sociedade mais justa. Na ocasião, nos agarramos a uma certeza e lançamos uma aposta: efetivamente, o espaço político de atuação que se perdia era irreparável (jamais se repetiriam as mesmas e tão propícias condições históricas), mas, ao mesmo tempo – como a História não pára e nem se apaga – o envolvimento, a conscientização e a pré-disposição para a mudança construídos junto a professores das mais diversas regiões do Estado eram também irreversíveis e continuariam a ressoar nos espaços das salas de aula, das discussões entre professores, dos cursos e encontros de Língua Portuguesa, junto às equipes dos Núcleos Regionais e até nas ações desencadeadas pela estrutura central da Secretaria.¹⁶

Inevitavelmente enquadrado a esses novos tempos e tendo permanecido nos quadros na Secretaria, eu acreditava na possibilidade de atuar para que essa aposta se confirmasse verdadeira. O novo grupo – que chega ao poder com um

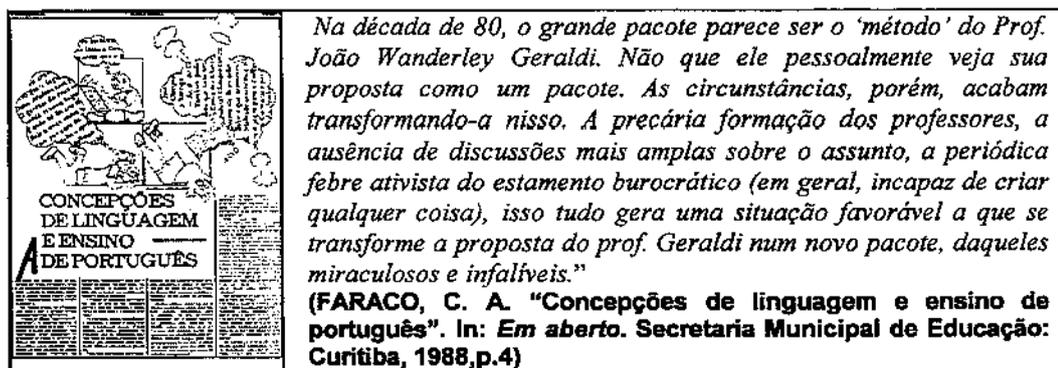
¹⁶ Com algum distanciamento histórico, estudos posteriores poderiam fazer uma avaliação da pertinência desta certeza e do alcance desta aposta.

novo direcionamento político¹⁷ ao Governo do Estado – implanta um outro projeto, que vai experimentar uma outra possibilidade de projeto de mudança na área educacional: numa perspectiva política mais diretiva e iluminadora, vai determinar a definição e implantação de propostas curriculares por área do conhecimento. Assim, quase que simultaneamente àquela ruptura, sem muitas condições de discernimento imediato – e com a necessidade concreta de manter o emprego – me vejo engajado em uma nova frente de atuação e aprendizado junto aos professores: o processo de reestruturação do ensino de 2º. Grau por disciplina. A idéia central era mobilizar os professores para a discussão da concepção, das metodologias de ensino e de avaliação de cada área do conhecimento. Este processo culminaria com a elaboração de documentos contendo os conteúdos essenciais do ensino de 2º grau. Na base desse movimento, uma nova determinação governamental: era preciso “dar o norte”, construir propostas curriculares e implantá-las.

Para uma tarefa que abrangia todas as áreas do conhecimento, a equipe do departamento desdobrou-se em subgrupos. Com a parceria cada vez mais próxima de Fátima, a mim coube acompanhar os trabalhos não só de Língua Portuguesa, mas também das áreas de Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Geografia, Química, Física e Biologia. Como estava prevista a consultoria de docentes do ensino superior, fomos “desencorajados” a trazer para a coordenação das discussões docentes vinculados (e marcados) pelo momento político anterior –

¹⁷ *“Essa história de participação democrática é muito demorada! Ora, nós que vivemos na oposição e sofremos na clandestinidade durante tanto tempo, temos agora o direito histórico de, assumindo o poder, iluminarmos o caminho das classes populares!”*

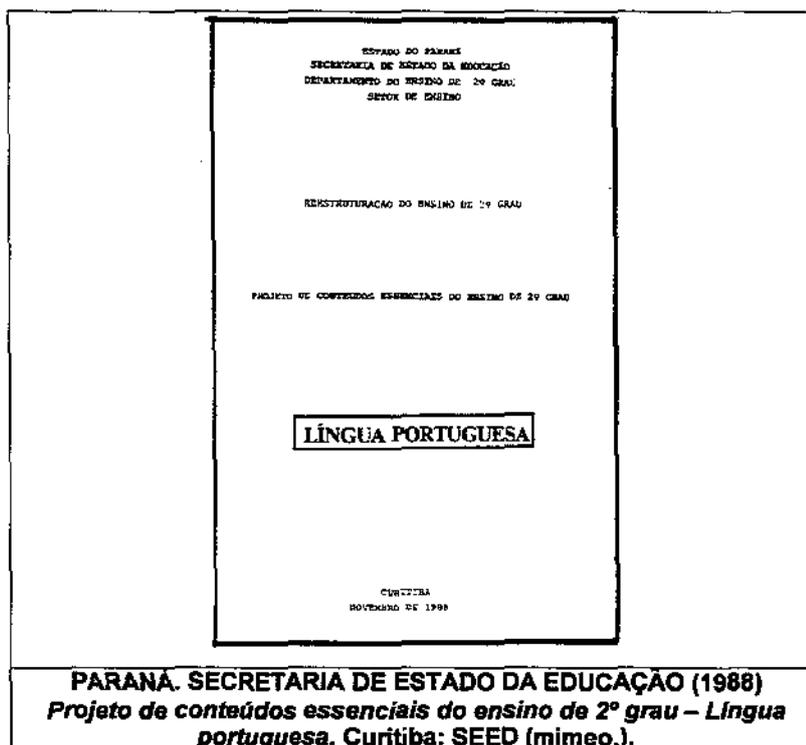
movimento que se tentava abafar – especialmente “gente da Unicamp”.¹⁸ Encurralados por esta conjuntura, experimentamos o desconforto de cumprir essa determinação. Juntos, acabamos avaliando que a melhor alternativa seria tentar garantir as linhas gerais da concepção de linguagem e de ensino que vinham sendo construídas junto aos professores da rede. Por contatos indiretos com colegas do Grupo de Língua Portuguesa, chegamos a Carlos Alberto Faraco, da UFPr, autor de um dos textos da coletânea “O texto na Sala de Aula”, e o convidamos para atuar na consultoria da reformulação dos conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino de 2º Grau. Faraco já estava envolvido com a construção de propostas curriculares – havia atuado na elaboração do novo currículo de língua portuguesa para a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Entretanto, mesmo não tendo (ou por não ter?) participado do processo de discussão que havia sido iniciado durante o governo anterior, já nessa época publicava uma avaliação negativa de seus resultados. Em artigo¹⁹ de agosto de 1988, a respeito da experiência então iniciada há quatro anos no oeste do Paraná e recém divulgada para o restante do Estado, sentenciava:



¹⁸ A justificativa oficial que nos era dada pelos superiores era a de que a nova direção da Secretaria havia tomado a decisão de não contratar docentes de fora do Estado, pois, além de onerar os gastos públicos, isso seria um “desprestigiamento” da rede de universidades do Paraná.

¹⁹ A íntegra do artigo está reproduzida no Anexo IV deste trabalho.

Todos os percalços que envolvem uma ação governamental de tamanha dimensão acabaram se constituindo num grande aprendizado pessoal, especialmente quando, a partir de 1988, assumi a Coordenação Geral da Equipe de Ensino do departamento: nos muitos contatos com professores da rede e consultores de diferentes áreas, quanta diversidade de pensamento, de posturas teóricas e políticas, de alternativas de encaminhamento; nas visitas a quase todas as regiões do estado, quanta gente diferente, com uma história e uma caminhada diferente em cada disciplina... E tudo isso com limitação de gastos e prazos a serem obedecidos. Neste trabalho, conheci as dificuldades de se colocar em prática a elaboração coletiva de propostas curriculares: as diversas instâncias a percorrer; o misto de crença e desconfiança em propostas oficiais por parte dos professores; os embates entre as propostas divergentes quanto a melhor estratégia de com eles trabalhar...



Finalmente, após longo processo de elaboração, os documentos das propostas curriculares vieram a público em novembro de 1988. E deixavam registrados oficialmente alguns dos pressupostos que, à época, eu acreditava serem importantes pontos de partida das ações educativas. Assumiam, assim, seu caráter histórico (e provisório), refletindo as contradições da realidade em que se haviam efetivado.

A experiência de elaboração do documento de Língua Portuguesa foi uma oportunidade para reencontrar muitos dos colegas de área: salvo algumas mudanças nas equipes dos Núcleos Regionais, eram praticamente os mesmos representantes das regiões que já haviam participado dos encontros iniciais da proposta do “Texto na Sala de Aula” e das versões do documento “Mundo mundo vasto mundo”, acrescidos de alguns colegas de turma do Curso de Especialização, recém concluído em Cascavel. Juntos – e com o respaldo do consultor – constituíram um grupo hegemônico que garantiu o primeiro registro em documento oficial do Estado do Paraná de muitos dos pressupostos, concepções e encaminhamentos metodológicos há muito defendidos para o ensino de língua portuguesa.

Por esta época, já havia construído algumas clarezas quanto ao trabalho de interlocução com o coletivo dos professores. Superadas a empolgação e o deslumbramento inicial – que levavam a uma certa presunção de se apresentar como um suposto “arauto da boa nova” que, necessariamente, “libertaria” os professores – foi necessário encontrar um meio-termo entre a crítica contundente à tradição em que se baseava a formação dos professores (e que os destituía do lugar de sujeitos) e a necessidade de conquistá-los para uma nova proposta – na verdade, para toda uma ideologia. Os professores haveriam de incorporar a proposta,

assumindo-a como sua. Tinha a clareza de que só assim se garantiria alguma mudança no ensino, à revelia das cada vez mais freqüentes descontinuidades provocadas nas (e pelas) instâncias oficiais. Por essa época, a derrota da candidatura Lula no segundo turno das eleições presidenciais de 1988 abala nossas esperanças de concretização de mudanças institucionais mais radicais.



UNICAMP

Campinas, 25/novembro/1988.

Meus caros Mário e Pátima,

Reverendo os "papéis" sobre minha mesa, noto que vocês tinham enviado, junto ao trabalho ou não, um breve bilhete acompanhando o jornal da Secretaria Municipal de Educação, no famoso número com artigo de Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco sobre Concepções de Linguagem e Ensino de Português (não lembro bem se o título era esse, em todo caso posso estar usando título outro, mas espero que vocês tenham elementos suficientes para fazer a correta referência).

Mário sabe da minha opinião sobre o texto, já que a gente se encontrou no Seminário da APML, em S. Paulo. Minhas observações não batiam com as dele, na época. Mas isto fica por conta de leitura diferente.

Como vocês sabem, estamos (o nosso grupo) envolvidos com mais um curso de especialização, agora em Foz: reedição do curso de Cascavel, mas sem os mesmos objetivos mais amplos ^{do que} daquele já realizado. Pelo grupo que se constitui, a gente discutirá muito o curso da própria faculdade, pois todos os professores do curso estarão presentes, mais alunos recém formados.

Na entrevista de seleção, por uma das candidatas (de Missal), tomei conhecimento da existência de uma proposta de língua e literatura para o 2º grau. Consegui que ela me emprestasse o documento para um xerox. Já li. Gostei. Estou passando cópia para Jesus (para usar no curso de Literatura). (Ainda que não paranaense, felizmente conseguimos ter acesso e isso vai ajudar a gente, face ao próprio curso de especialização: alguns candidatos são consequência das discussões nos núcleos da proposta encaminhada). Bom, o papel terminou. Fico por aqui. Um abraço

Universidade Estadual de Campinas
Caixa Postal 1170
13100 Campinas SP Brasil

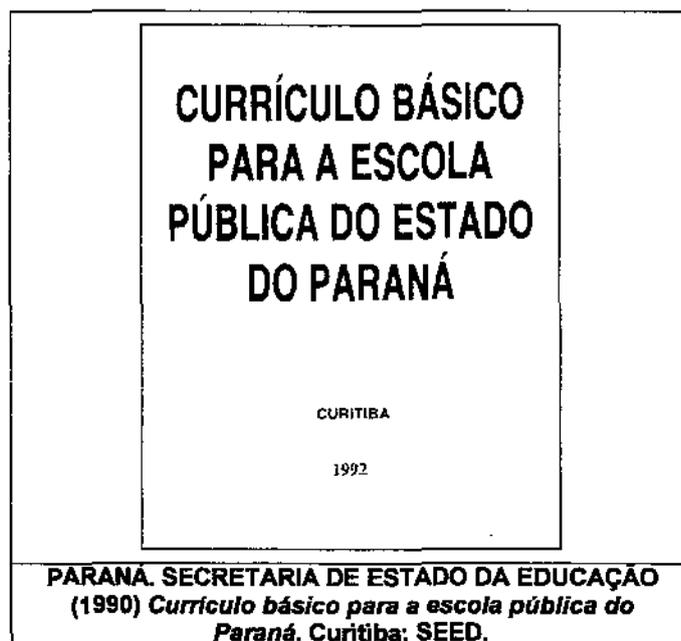
ço grande, do amigo

Telefone: PABX (019) 39.130
Telex: (019) 1150

Wanderley

Correspondência pessoal recebida de João W. Geraldi, em novembro de 1988.

No processo de construção de propostas pedagógicas, experimentei alguns momentos de confronto e de radicalização. Da parte dos professores, daqueles reacionários convictos, impermeáveis a qualquer discurso de mudança; ou, ainda, dos que insistiam em solicitar receitas práticas, cobrando a transposição direta de qualquer postulado da proposta para a sala de aula, frente aos quais o empenho era desmistificar a máxima de que “na prática, a teoria é outra”. Da parte dos que coordenavam e dirigiam o processo, a estratégia que muito bem poderia ser chamada de “o choque intolerante” em que, constatada a desestruturação dos professores, chegava a medir a relevância dos eventos e cursos pela exata proporção da insatisfação e desconforto manifesto dos professores cursistas.²⁰



²⁰ Em alguns momentos, chegávamos a encarar a receptividade dos cursos pela lógica inversa de que “se os professores *não* gostaram, o curso foi *bom*... Já se gostaram, é porque só receberam o que queriam. Ou foi o docente que ‘jogou pra torcida’”.

Exatamente durante a época em que participava do planejamento das etapas de divulgação e efetivação das propostas curriculares junto aos professores da rede – agora acrescidas pela publicação do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (1990) – mais uma mudança vai inaugurar uma nova fase em minha vida pessoal e profissional: a convite de colegas de Cascavel – que conhecera no Curso de Especialização e no processo de construção das propostas curriculares – decido prestar concurso para a docência no ensino superior na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Avaliava então que os espaços de atuação na Secretaria já se mostravam limitados (ou quase esgotados) e antevia possibilidades de crescimento pessoal e profissional a partir do ingresso na Academia. Aprovado em concurso, de Coordenador da Equipe de Ensino passo a Professor do Departamento de Letras da Unioeste/Campus de Cascavel.

Enquanto aguardava os trâmites da mudança (de emprego e de cidade), ainda como Coordenador da Equipe, recebo a visita da então-Secretária Executiva da Assoeste. Esta, assim que toma conhecimento de meu destino, dispara: “Vai para Cascavel? Mas vai trabalhar na proposta do Geraldi, não vai?!” A veemência desta intimação me deixa curioso e apreensivo quanto ao clima que me aguardava no Oeste do Paraná, “berço” da proposta d’O Texto na Sala de Aula: após seis anos, ainda soavam os ecos da verdadeira batalha que se travou na época do “bandeirantismo” pedagógico do grupo da Unicamp por aquela região.

Aprendizagem das línguas

Espero que Cascavel não tenha do que se arrepender em futuro breve.

Segundo conceitos da representante da UNICAMP, senhorita Denise, o aluno deve conservar sua linguagem disforme, cheia de vícios em sua modalidade de expressão oral e escrita. Para isto, refere-se a liberdade individual de opção vocabular e frasal. Assim, ela, Denise, proferiu curso de "Atualização em Língua Portuguesa", em Português Opcional (errado).

- Esta é minha opção – diz a representante da proposta para melhoria e aperfeiçoamento em Língua Portuguesa. Em fim, o que é liberdade? --- (Seria neste novo conceito).
- Ferir os padrões aceitáveis de linguagem?
- Criar no aluno uma revolta ao certo?
- Fazê-lo sentir-se livre somente quando se contrapõe ao bom senso?
- Que pretende uma filosofia assim?

Não sei, mas para mim fica um triste fim. Um adolescente que não mais crê em suas potencialidades para assimilar a língua Pátria perdendo desta forma sua identidade nacional.

A esperança permanece, pois Cascavel abriga, ainda, professores portadores de "BOM SENSO".

- Ao aluno, um alerta: --- "Nem tudo o que reluz é ouro".

Aprendizagem das Línguas. "Um homem só deve falar com impecável segurança e pureza a língua de sua terra". (Eça de Queiroz)

Se isso acontece, pode o homem optar por outros níveis de linguagem quando assim lhe aprouver. Se não fora assim, de nada adianta exigir o investimento de 12% em EDUCAÇÃO.

--- Ao HOMEM, Pérolas.

Escola não é supermercado ou parque de diversões. É antes o ambiente transformador e gerador de homens livres com condições de assimilar, interpretar e concluir pelo seu próprio destino, dentro do melhor e mais curto caminho.

(Professora Alba W. França)

(Jornal "O Paraná" – ANO VIII – Nº 2496 – 25 set. 1984, p. 03)

Curso de "Portuguesis"

-- Graciete Correa Guerra - professora

"COMO NOS PESADELOS, ONDE TERMINA O SONHO E COMEÇA A REALIDADE"?

Curso de Atualização em Língua Portuguesa.

Promovido pela UNICAMP/ASSOESTE – de 17 a 21/9/84.

" – Para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem?" ("O texto na sala de aula", pg. 42, material fornecido para o curso).

Denise, mestranda e futura doutorada, profª da UNICAMP, iniciou o curso segura de si mesma, propondo uma nova metodologia de ensino para a língua pátria, através da frase acima transcrita.

"Afinal, dadas as diferenças dialetais, e dado que sabemos hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas, grifo meu, como agir no ensinar?" (Idem, ibidem pg. 44),

Partindo dessas premissas, vislumbrou diante dos cursistas uma proposta metodológica que até parecia o "Oásis" tão almejado pelos que ali estavam em busca de outras metodologias para a língua materna.

Todos escutavam, ninguém questionava os absurdos que a mestra propunha. Em dado momento, fiz uma pergunta aqui, outra ali, não querendo desta forma mostrar-me inteligente, intelectual, ou refratária ao curso. Alguns pontos me pareciam obscuros, e meu objetivo era apenas encontrá-los.

Assim, fui me tornando, sem intenção alguma, antipática e refratária ao curso, diante dos olhos da mestra Denise, e de sua assistente, Maria Tereza, Profª de Língua Portuguesa da Fecivel, bem como de alguns participantes.

O massacre da "Língua Portuguesa" já se tornava insuportável, haja vista a mestra defender o "dialeto do aluno" (errado) e, assumindo tal postura diante de todos, afirmou que a língua padrão (falada) é elitista, fora da realidade e que hoje, só o ex-presidente Jânio Quadros ainda usa tal modalidade, ridicularizando-o ante todos.

De repente, alguém fez uma pergunta: "- Professora, se ao aluno é permitido falar e escrever como queira, Qual deverá ser a postura do professor?" E a resposta veio de imediato: - "O mestre tem que ser perfeito", concluiu Denise.

Intervi, perguntando: - Denise, você nos disse que o seu dialeto (errado) era opção, eu até aceito, mas com seus alunos na UNICAMP? Qual a sua postura? É a mesma ou não? Isso ocorreu no 4º dia de curso.

A mestra e sua assistente perderam completamente a compostura e domínio da situação. Aos berros, a assistente acusou-me de, eu Graciete, ser o único entrave do curso, a proposta estava atrasada devido as minhas "impertinências" desde o início do curso. Tornou-se fácil jogar em meus ombros "o não repasse da proposta", alguém teria que assumir essa culpa. A carga horária, 40 horas, não foi cumprida. Éramos dispensados bem antes do horário previsto. O curso também não iniciava as 8:00 em ponto. O período de 4 horas do sábado a tarde não foi cumprido, apenas foi considerado um texto lido em casa para cumprimento da etapa prevista. Foi cômodo jogar a irresponsabilidade e insegurança em alguém.

A mestra perguntou se o seu "portuguesis" feria os ouvidos dos participantes, o que, prontamente fez-se ouvir: - "Não, o, o..." Após isso, ela só trataria do problema comigo, pelo jeito a única a reclamar era eu. Falsa verdade, muitos

criticavam a postura da mestra, nos intervalos, em cochichos entre uma colocação ou outra da mestra. A omissão se fez presente mais uma vez, não dando assim lugar ao progresso. Denise fez o intervalo de imediato, embora não fosse a hora do mesmo.

Voltou visivelmente nervosa e agressiva, dirigiu-se a mim, dizendo: - "Com o meu "portuguesis" eu fiz o meu mestrado e está servindo para fazer meu doutorado e a "MERDA" a sua língua padrão!".

Tentando retomar a continuidade do curso, ainda mais agressiva do que vinha sendo até o momento, não conseguiu mais conduzir o trabalho, perdendo-se completamente. A proposta de repasse da metodologia não obteve o sucesso esperado.

Como não estou atuando no ensino de "Língua Portuguesa", fui impedida de continuar no recinto para participar da proposta final.

Ao sair, recebi três beijos da assistente, Maria Tereza, desculpando-se e dizendo ter-me conhecido melhor. Será que realmente me conheceu?

Para nós, professores e alunos do Curso de Letras de Cascavel, fica o alerta.

Precisamos parar para participar diretamente do processo Ensino-Educação, pensar o que é "Educação". O curso de atualização em língua portuguesa que fizemos? - Que postura política foi nos passado? - Que proposta de trabalho conseguimos, através de tão ilustre figura de mestra que tivemos?

Se pensarmos nos objetivos básicos da educação e na formação da consciência crítica do educando, pergunto: - O que significa consciência crítica? - O que significa abordar de modo crítico a realidade educacional? - Será que nós, muito freqüentemente, não abordamos o problema de modo a-crítico? - Ou de modo pré-crítico? Ou, para utilizar uma outra expressão, será que não abordamos o problema da crítica de modo ingênuo, e neste sentido, a palavra crítica não passa de uma palavra vazia, sem conteúdo?

Finalizando, educamos para promover o aluno; e cultura é, com efeito, o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como o resultado dessa transformação.

(Jornal "O Paraná - ANO VIII - Nº 2505 - 05 out. 1994, p. 04)

Eça de Queiroz, a língua padrão, o ensino e quejandos outros

Por respeito ao bom senso dos professores de língua portuguesa de Cascavel e da região Oeste do Paraná, não posso me furtar ao dever de explicitar publicamente, através de O PARANÁ, pontos de vista por mim defendidos a propósito do ensino de português. E o faço por este jornal porque opiniões das professoras Alba M. França (O Paraná, 25/09/84) e Graciete C. Guerra (O Paraná, 05/10/84) foram aqui veiculadas.

Aos leitores não interessa um debate que retome, pontualmente, as insustentáveis opiniões destas professoras: os dois textos publicados são um exemplo vivo de que uma das tarefas da Lingüística, apontada por Saussure no início deste século, continua tarefa a ser cumprida - a luta contra o preconceito lingüístico, revelador de outros preconceitos (sociais, raciais, etc).

A colega professora Denise Braga desenvolveu em Cascavel, no Curso de Atualização em Língua Portuguesa, promovido pela ASSOESTE, uma proposta metodológica de ensino de português por mim formulada. Esta proposta e alguns textos de fundamentação constituem o livro O TEXTO NA SALA DE AULA, por mim organizado e publicado pela ASSOESTE.

O que propomos, afinal? Propomos o ensino da língua padrão, não como se fosse esta a única forma de língua portuguesa, mas como uma entre tantas. E para que ensinar a língua padrão? Para que o aluno tenha acesso aos bens da cultura, produzidos e veiculados por esta forma de fala (ou escrita).

Ora, se este é o objetivo a ser alcançado, outro caminho não vislumbramos que não seja o de respeito à forma de expressão já utilizada pelo aluno (e por seus pais, seus vizinhos, seus amigos, etc). Este respeito alia-se a outros de que nossos alunos são merecedores. Afinal, não somos policiais da língua, mas educadores. E não é silenciando a fala de nossos alunos, em função de preconceitos sociais, entre os quais se inclui o preconceito lingüístico, que poderemos cumprir com a missão que a sociedade exige de nós, professores-educadores.

Gostaria de acrescentar, para informação dos leitores, que Eça de Queiroz, em seu tempo, foi criticado por escrever em língua não-culta para a época; que José de Alencar foi acusado por gramáticos da época por desconhecer nossa língua e mais recentemente Mário de Andrade foi atacado por não "saber português". Ninguém lembra - e nem interessa lembrar - esses sisudos gramáticos. Mas todos nós lembramos Vieira, Eça, Alencar, Mário de Andrade. Estes fizeram história; os sisudos gramaticos foram esquecidos.

Os professores de Cascavel e da região Oeste do Paraná, acredito, não se furtarão a cumprir com a obrigação que devem a seus alunos, possibilitando-lhes uma aprendizagem adequada em língua portuguesa e uma formação crítica e transformadora, característica da escola que todos nós queremos.

Professor João Wanderley Geraldi - IEL - UNICAMP

(Jornal "O Paraná" - ANO VIII - Nº 2516 - 20 out. 1984, p. 02)

Desinformação e preconceitos

A respeito da matéria "Curso de Portugueses" assinada pela Prof. Graciete Correa Guerra e publicado em "O Paraná", de 05.10.84, creio ser importante esclarecer aos leitores e aos professores que efetivamente trabalham com o ensino da língua portuguesa sobre o que constitui o curso de Atualização em Língua Portuguesa, por mim ministrado em Cascavel no período de 07 a 21/9/84.

Este curso constitui-se em uma proposta metodológica para o ensino da língua portuguesa, de 5ª. A 8ª. Série, em que deixamos claro que defendemos o ensino da língua padrão sem, no entanto, desprestigiar a variedade lingüística que o aluno domina.

A proposta do curso, exposta em linhas gerais em resposta que enviei ao jornal O Paraná em função de críticas da Prof. Alba W. França (publicadas em 25.9.84) não foi devidamente compreendida pela Prof. Graciete como evidencia o texto por ela redigido. Esta proposta está a disposição dos interessados no livro O TEXTO NA SALA DE AULA, organizado pelo Prof. João Wanderley Geraldi e publicado pela ASSOESTE.

A professora acusa a proposta de absurda, mas não fundamenta esta acusação com conceitos teóricos sobre linguagem e educação. Suas colocações demonstram, acima de tudo, um desconhecimento de como se efetua um debate acadêmico, no qual cabe ao debatedor explicitar a sua postura teórica e não apenas centrar suas afirmações em questões pessoais que nada acrescentam tanto a comunidade acadêmica quanto ao desenvolvimento do nível qualitativo do ensino ministrado nas escolas de 1º Grau.

Creio que grande parte das interpretações errôneas geradas por este curso poderiam ser evitadas se as professoras Alba W. França e Graciete C. Guerra tivessem um maior contato com a literatura mais recente que trata da relação entre ciência da linguagem e ensino de língua. Este conhecimento certamente evitaria atitudes preconceituosas e rígidas sobre dialetos e seus estilos. A ausência de preconceito é o mínimo que se espera de um professor que se proponha a ser de fato educador.

Professora Denise Bertoli Braga – IEL-UNICAMP.
(Jornal "O Paraná" - ANO VIII – Nº 2521, 25 out. 1984)

Uma de minhas expectativas quanto a essa transferência era a de como seria enfrentar, no dia-a-dia, o outro lado das relações que, dos gabinetes da Secretaria, na Capital, aprendera a criticar: o não-envolvimento das Instituições de Ensino Superior com o Ensino de 1º e 2º Graus e a distância entre o que era planejado na Secretaria e o que efetivamente acontecia nas escolas da rede, no interior. De Curitiba a Cascavel, 500 quilômetros de desafios, incertezas e sonhos a enfrentar...²¹

Logo que cheguei a Cascavel, experimentei uma sensação profissional contraditória. Por um lado, no Departamento de Letras, era o novato que, tateante, dava os primeiros passos na carreira docente, tendo que aprender os meandros da

²¹ Junto comigo, seguiu minha companheira, Fátima, também da equipe de língua portuguesa do 2º Grau, um dos "saldos positivos" mais duráveis dessa etapa de vida...

organização burocrática do departamento, lidar com preparo de aulas e superar a falta de experiência no enfrentamento cotidiano da sala de aula.²² Já no Núcleo Regional de Educação, fui recebido com euforia – não só porque já era conhecido pelos colegas do Setor Pedagógico, mas, principalmente porque, numa época em que se efetivava a divulgação das propostas recém-gestadas, estes consideravam um diferencial positivo ter integrado à equipe alguém que, de Curitiba, havia coordenado boa parte do processo. E assim, aos poucos, fui aprendendo a administrar meu novo cotidiano de 60 horas semanais de trabalho.

Na Faculdade de Letras, a empolgação com iniciei a nova função no ensino superior logo se depara com o abaixo-assinado de uma das turmas pedindo o afastamento do novo professor, intransigente em suas exigências para com os alunos.²³ Nas aulas teóricas e nas reuniões da disciplina de Prática de Ensino, ia percebendo que o “novo discurso” em torno do ensino de língua portuguesa não tinha muitos adeptos junto aos colegas do Departamento. Uma constatação serviu de indício para a justa medida da concepção hegemônica: reiteradamente e repetindo uma tradição cristalizada no curso – que, aliás perdurou-se por mais uns bons anos – os formandos do 4º ano elegiam, por unanimidade, como nome de turma ou paraninfo, um de seus professores de Gramática. Ao ler com os alunos os textos da coletânea d’*O Texto na Sala de Aula* – especialmente ‘Concepções de Linguagem e Ensino de Português’, sentia como se tivesse a tarefa de “colocar o telhado em uma construção que não tinha sequer as paredes”, metáfora que repetia à época.

²² De cara, fui escalado para ministrar *Linguística I e II (Valha-me meu “São Saussure” e todos os santos!)*, *Língua Portuguesa* e, ainda, *Prática de Ensino (Nessas, estou “em casa”. É o meu “chão”).*

²³ “*Imagina exigir a leitura prévia de um texto de cinco páginas de uma aula para outra!*”.

No trabalho de responsável pela língua portuguesa do Núcleo Regional, a assessoria aos professores da rede se realiza através de reuniões, visitas, palestras, cursos e eventos em que passei a atuar, não só discutindo a área específica, mas também as mais diversas questões pedagógicas, num contato mais próximo com os professores da cidade-sede, e com os – assim chamados – municípios “do interior”. Nas visitas que fazia às escolas em companhia de estagiários do 4º ano de Letras passei a verificar *in loco* a realidade dos encaminhamentos que efetivamente ocorrem no interior das salas de aula de língua portuguesa.

(ED1) “...tive muitas dificuldades para mimeografar os textos pois a escola era e é muito sem recursos. Também tive dificuldades com colegas de 1ª. A 4ª. Séries que não conheciam a proposta e as novas concepções. (...) No primeiro ano (1985), sem o livro didático, não dei gramática nenhuma isolada. A partir do segundo ano, explicava a gramática esquematizada no quadro, depois procurava fazer a aplicação em frases tiradas dos textos dos alunos. (...) *Só que eu sofri horrores, quase morri maluca, de tentar fazer isso, sabe?* Consegui, eu tenho até caderno lá em casa em que tenho as avaliações todas escritas baseadas nos textos deles.” (Em 1988, essa professora voltou a adotar o livro didático (Reflexão e Ação) como material de apoio, devido à extrema precariedade de suas (e dos alunos) condições de trabalho). Pg. 49

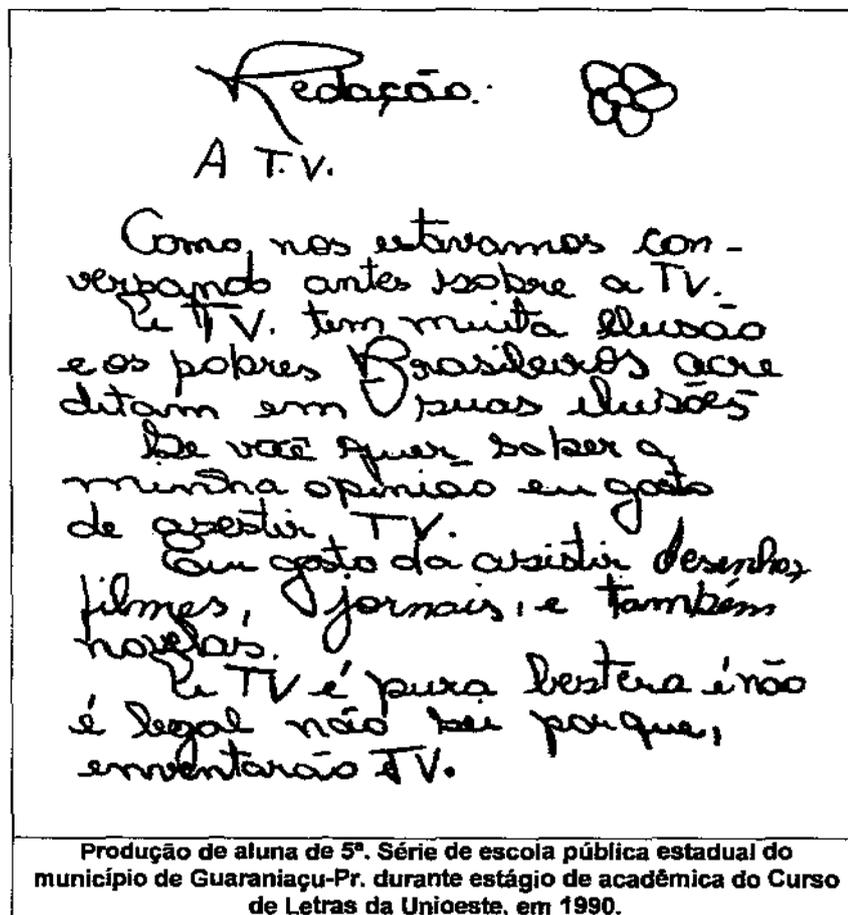
(ED2) “Eu mudei parcialmente meu modo de dar aula. *Eu ainda estou muito insegura neste projeto por falta de conhecimentos meus.* Não estou trabalhando os textos dos alunos, não faço reestruturação por falta de segurança minha. *Medo* talvez de chegar na sala de aula e o aluno cobrar alguma coisa e eu não saber como sair dessa, né?”. Pg. 50

(ED3) “(...) A única coisa que às vezes eu me pergunto... eu acho que está ficando muito monótono, sabe? Aquela questão: “reestruture”; “verifique a concordância e faça melhor”, “pontue”. Às vezes eu me pergunto: “Puxa, será que eles não estão enjoando”, né? Daí, eu apelo lá pros meus livrinhos e fico procurando lá se eu acho alguns exercícios que... pra mudar um pouquinho, sabe, pra não tornar muito cansativo, monótono, né? (...) Então, a análise lingüística exige muito da gente, não é fácil, e você tem que cuidar. De repente, você cai naquela velha coisa de... né... né... Então, a gente pensa: “Puxa, agora eu estou indo longe demais, eu estou voltando àquela velha tradição... e a gente não quer... eu preciso caminhar mais.” Pg. 66

GALAN, M. R. A. C. A construção cotidiana de uma proposta de ensino – as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná. Dissertação de Mestrado em Lingüística. UFSC, 1991.

Os estagiários, por sua vez, iam tentando seguir – como podiam – as

determinações e a linha teórica do orientador.²⁴



Logo em meu segundo ano em Cascavel, me envolvi na campanha eleitoral para a Direção do Campus. Amigos ainda do tempo do Curso de Especialização e colegas também recém-chegados descobrem convergências ideológicas e formam um grupo político disposto a provocar uma série de mudanças na instituição: a chapa “Gestão Democrática” centra sua campanha eleitoral na idéia de que era preciso, antes de mais nada, instalar o espírito acadêmico no Campus, uma ex-faculdade

²⁴ Ao encontrar alguns deles, anos depois de formados, estes admitiam: “Professor, agora é que eu tô entendendo o que o senhor queria dizer na época do estágio...”

municipal isolada. Vencida a eleição, assumi a Coordenação Geral dos Estágios. Inicia-se um período de grandes debates, de reuniões de articulação, de organização e desenvolvimento de um processo interno que buscava a construção coletiva do planejamento institucional. Inevitavelmente, a divergência de idéias provocava constantes embates: a tradição instalada resistia à mudança. Aí, experimentava na prática a diferença e a distância entre “ganhar uma eleição” (um episódio) e construir a hegemonia de um conjunto de idéias (uma disputa cotidiana).

Por essa época, na eminência de uma nova mudança de governo estadual, consegui com a chefia do Núcleo de Educação a disponibilidade de meu cargo de ensino básico para prestar serviços junto à Assoeste (Associação Educacional do Oeste do Paraná). Ali se iniciava aquele que viria a se constituir no meu mais significativo aprendizado de formação continuada de professores.

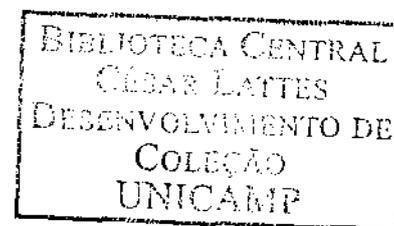
Na região oeste do Paraná, o “discurso novo” em torno do ensino de língua portuguesa estava historicamente marcado pela atuação da Assoeste – entidade voltada para o acompanhamento da educação dos cinquenta e um municípios da região que, no início da década de 1980, desencadeou um processo de discussão em torno de novos postulados para o ensino. Inicialmente, com assessoria de professores da UNIJUÍ/FIDENE, desenvolveu um trabalho de resgate da história da população da região e, a partir de 1984, engajou-se no desencadeamento de cursos de atualização de professores na área de língua portuguesa, em conjunto com um grupo de professores do IEL/UNICAMP. Este trabalho teve como marco central a publicação do volume “O texto na sala de aula”, coletânea de textos organizada por Geraldi (1984). Em torno desta obra (e de seus autores) iniciou-se um movimento de busca de novas perspectivas de ensino que movimentariam não só o oeste do

Paraná, mas diferentes regiões do país.

E com este processo, a Assoeste ocupou um espaço de atuação junto às secretarias municipais de educação que os órgãos da administração estadual historicamente pouco atendiam (o que não impedia de, na ótica destes, a atuação da Assoeste ser considerada concorrente e, por vezes, indesejada, porque não atrelada às estritas determinações oficiais). Ao longo de seus vinte anos de existência, a partir de um referencial teórico que incorporava os postulados da corrente histórico-crítica da educação²⁵, a entidade desenvolveu um trabalho pedagógico junto aos municípios com vistas a garantir um mínimo de continuidade para as propostas educacionais ao longo das mudanças de administração dos municípios. Um trabalho promovido por uma entidade não-estatal que se forjava na contra-mão do “discurso da incompetência do professor de sala de aula”: a formação continuada se dava de múltiplas formas: módulos de cursos, oficinas, reuniões, grupos de estudos, relatos de experiências, elaboração de material didático a partir das necessidades e práticas reais dos professores da região, etc., com vistas a destacar a natureza, a um só tempo, teórico-prática do trabalho do professor.

Já conhecia a entidade e o trabalho que desenvolvia na região: ainda em Curitiba, sentira a importância de seu papel na disseminação da proposta veiculada pela obra “O Texto na Sala de Aula”. Mais que isso, a Assoeste tinha uma atuação prática efetiva no trabalho de assessoramento aos professores de sala de aula na perspectiva do novo discurso para o ensino de língua portuguesa. Tanto assim que forneceu os docentes que atuaram em mini-cursos durante o evento em Curitiba de

²⁵ Concepção pedagógica proposta por SAVIANI (1983).



julho de 1986, no qual “descobri” a proposta. Por isso tudo, acabou servindo de modelo, no que fazia, para o órgão central, sendo uma interlocutora privilegiada na elaboração do documento “Mundo Mundo Vasto Mundo”, o primeiro – em âmbito oficial e em nível estadual – a assumir o discurso novo para o ensino de língua portuguesa. Assim que cheguei a Cascavel, essa importância é confirmada: em eventos educacionais, em conversas com colegas, no trabalho na Universidade e no Núcleo Regional, é quase unânime a imagem da Assoeste como uma entidade “de vanguarda”, orientada por uma atuação educacional e política reconhecida como “de esquerda”, desde os primeiros trabalhos de resgate da memória regional.

A vinculação estreita e permanente com os municípios que a criaram e a sustentavam desde 1980 trouxe-lhe méritos políticos de engajamento e independência – características que, aliás, lhe rendiam não só admiração, mas também, uma série de problemas com as instâncias constituídas do poder estadual que, em decorrência das mudanças de Governo, constantemente ensaiavam mudanças no “discurso oficial” da educação. Em consequência, os professores que integravam a equipe da Assoeste gozavam de respeito no campo educacional da região por se destacarem em suas posturas e atuação.

Por isso tudo sentia um misto de privilégio e responsabilidade ao entrar para a equipe da Assoeste como o responsável pela área de Língua Portuguesa. Com um agravante: a especificidade do trabalho era a assessoria aos professores de 1ª a 4ª séries. Teria que dar conta de questões ligadas à fase inicial do aprendizado de língua, área que minha formação inicial não abordara. Também não havia tido experiência em sala de aula neste nível de ensino.

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS E APOIO À PESQUISA

Tem como objetivo suprir conhecimentos científicos e tecnológicos necessários ao desenvolvimento regional, através do incentivo e da promoção de estudos da realidade sócio-econômica-eduacional do Oeste Paranaense.

ORGANIZAÇÃO DIRETIVA:

A ASSOESTE é administrada por um Conselho Deliberativo (constituído por todas as entidades filiais), por uma Comissão de Administração (composta por dois representantes eleitos pelo Conselho Deliberativo) e por uma Secretária Executiva, responsável pela articulação dos trabalhos no interior da entidade e com as demais instituições afins.

COMISSÃO DE ADMINISTRAÇÃO

PRESIDENTE
LUIZ YOSHIO SUZUKI
Matzaneira

VICE-PRESIDENTE
DERLI ANTONIO DONIN
Tototo

MEMBROS EFETIVOS
ANA MARIA CARLESSI
Santa Teotizoa do Itaipu
CLÓVIS JOÃO BOMBARDA
Cordoba
MARIO CÂNDIDO DE ATHAYDE JUNIOR
LINDOESTE

ARMERINDO DENARDIN
Bragança

MEMBROS SUPLENTE
GILMAR EUGENIO SECCO
Diamante do Oeste
ARISTON LUIS LIMBERGER
Marechal Cândido Rondon
DANIEL WUTZKE
Nova Santa Rosa
PAULO BRANDT
Quatro Pontes



ÁREA DE ABRANGÊNCIA

MUNICÍPIOS FILIADOS:

01 - BRASIL	21 - MARQUÊS DA MATIAZ
02 - ADRIANA	22 - MENDONÇA
03 - BOA VISTA DA APARECIDA	23 - NETOCEST
04 - BRAGANÇA	24 - NOVA
05 - CASINO BOA FÉ	25 - NOVA AURORA
06 - CASTELO CARLOS	26 - NOVA ESPERANÇA
07 - CACAPAVIA	27 - OURUS VERDES DO OESTE
08 - CARMONA VILA	28 - PALOTINA
09 - COLÊRIA	29 - PÉROLA
10 - CONTO DO OESTE	30 - QUATRO PONTES
11 - DIAMANTE DO OESTE	31 - SANTA ROSA
12 - ENTALENDADO DO OESTE	32 - SANTA TEREZINA DO OESTE
13 - FÉRIAS DO OESTE	33 - SANTA TEREZINHA DE ITAIPU
14 - FÉRIAS DO OESTE	34 - SÃO JOSÉ DAS PALMEIRAS
15 - FÉRIAS DO OESTE	35 - SÃO JOSE DO OESTE
16 - FÉRIAS DO OESTE	36 - SÃO JOSE DO OESTE
17 - FÉRIAS DO OESTE	37 - SÃO JOSE DO OESTE
18 - FÉRIAS DO OESTE	38 - SÃO JOSE DO OESTE
19 - FÉRIAS DO OESTE	39 - SÃO JOSE DO OESTE
20 - FÉRIAS DO OESTE	40 - SÃO JOSE DO OESTE
21 - FÉRIAS DO OESTE	41 - SÃO JOSE DO OESTE
22 - FÉRIAS DO OESTE	42 - SÃO JOSE DO OESTE
23 - FÉRIAS DO OESTE	43 - SÃO JOSE DO OESTE
24 - FÉRIAS DO OESTE	44 - SÃO JOSE DO OESTE
25 - FÉRIAS DO OESTE	45 - SÃO JOSE DO OESTE
26 - FÉRIAS DO OESTE	46 - SÃO JOSE DO OESTE
27 - FÉRIAS DO OESTE	47 - SÃO JOSE DO OESTE
28 - FÉRIAS DO OESTE	48 - SÃO JOSE DO OESTE
29 - FÉRIAS DO OESTE	49 - SÃO JOSE DO OESTE
30 - FÉRIAS DO OESTE	50 - SÃO JOSE DO OESTE

COOPERATIVAS FILIADAS:

COOPERATIVA: Cooperativa Central de Ensino Superior - CASAPAR
COOPERATIVA: Cooperativa Agrícola Comunal Ltda. - CASAPAR
COOPERATIVA: Cooperativa Agrícola dos Agricultores - CASAPAR
COOPERATIVA: Cooperativa Agrícola dos Agricultores - CASAPAR



ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DO OESTE DO PARANÁ

Fundada em 22 de agosto de 1980
CNPJ nº: 78.117.728/0001-46
Unidade Pública Municipal: Lei nº 1716/84
Unidade Pública Estadual: Lei nº 7345/86

Rua São Paulo, 1555 - Centro
Fone: (45) 225-2992 - Fax: (45) 225-1736
CEP 85806-020 - CASCAVEL - PARANÁ
E-mail: assoeste@caso.com.br

A ASSOESTE é uma instituição de caráter técnico-educacional, sem fins lucrativos, congrega 45 Prefeituras Municipais, 4 Cooperativas e os 5 Campi que compõem a UNIOESTE. Pessoa jurídica de direito privado, foi constituída com o propósito de promover o desenvolvimento educacional, acadêmico, social e cultural da Região Oeste do Paraná. Sua função é integrar as ações dos diversos órgãos e setores a nível regional e firmar convênios com organismos a nível estadual e nacional para obtenção de recursos para a consecução de ações conjuntas, especialmente na área educacional.

OBJETIVOS ESTATUTÁRIOS DA ASSOCIAÇÃO:

- I - Promover o desenvolvimento da educação em todas as suas formas, níveis e graus;
 - II - Promover estudos e pesquisas no domínio da educação para a busca de inovações metodológicas que proporcionem a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
 - III - Desenvolver recursos humanos na área da educação, através de cursos, seminários, estudos e pesquisas para elevar o nível profissional dos quadros de administradores, professores e do pessoal técnico;
 - IV - Produzir material técnico, didático-pedagógico e institucional para o professor e para o aluno;
 - V - Desenvolver recursos institucionais e materiais para implementar programas e atividades de promoção e assistência ao educando;
 - VI - Prestar serviços educacionais, editoriais e gráficos;
 - VII - Acionar e desenvolver ações a programas de caráter cultural.
- Os recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades da ASSOESTE são oriundos de contribuições anuais das Prefeituras Municipais e Cooperativas, de projetos especiais encaminhados a órgãos governamentais e de resultados auferidos pelo trabalho de editoração e gráfica.
- As atividades da ASSOESTE são desenvolvidas, basicamente, por três setores (departamentos) dentro, e saber:

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO:

Constituído por assessores pedagógicos professores educadores especialistas na ação didático-pedagógica, atua no estudo e planejamento de programas de aperfeiçoamento e especialização de pessoal da educação, análise e produção de material didático-pedagógico e de fundamentação teórica aos profissionais da educação.

É o responsável pela coordenação, inserção e apoio às atividades educacionais junto aos órgãos de educação dos municípios, das cooperativas e das instituições.

O Departamento Pedagógico também assessora e dá assistência principalmente a professores municipais de Pré a 4ª série, nas áreas de Fundamentos da Educação, Pré-Escolar, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e demais necessidades da clientela aproximada dos 8.000 professores municipais e 96.000 alunos matriculados na região.

Todas as propostas desenvolvidas pelo ASSOESTE junto aos professores têm a mesma área filosófico-metodológica, fundamentada na PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO.

A entidade atua, ainda, em consonância com órgãos educacionais do Estado na consolidação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

DEPARTAMENTO EDITORIAL E GRÁFICO

A Associação possui um completo parque gráfico, através do qual realiza serviços para as entidades filiais, sendo responsável pela impressão de material didático-pedagógico e de fundamentação teórica produzido e utilizado na região.

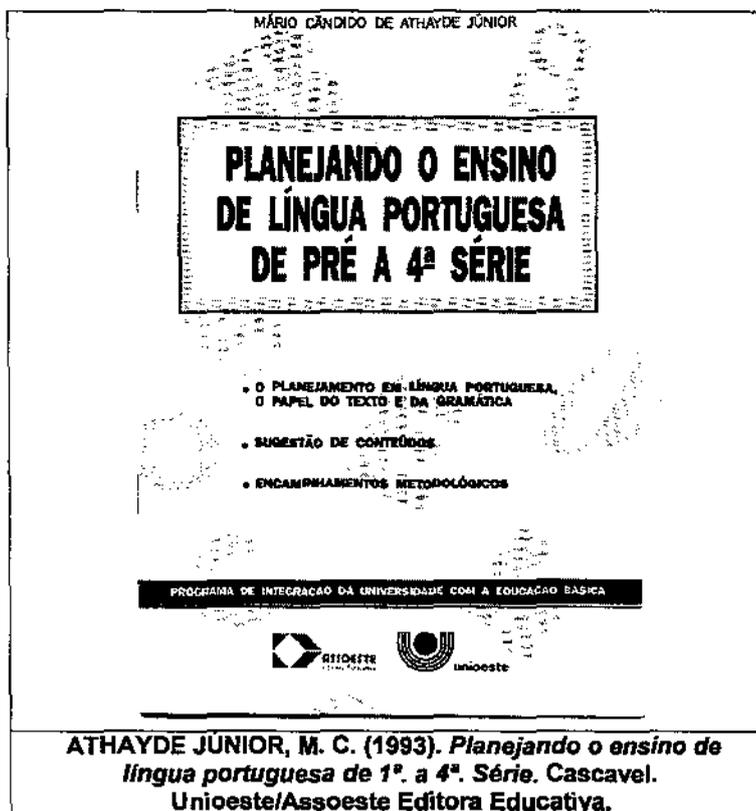
A ASSOESTE - Editora Educativa, vinculada à entidade, desenvolve uma linha editorial voltada ao incentivo à implementação de pesquisas e estudos ligados à área educacional, seu registro é a socialização de seus resultados a toda a comunidade educacional brasileira. Já possui editado um bibliográfico azeite bibliográfico, dirigido à análise da questão educacional, especialmente da Escola Pública.

LIVROS PUBLICADOS:

- 1 - PLANEJANDO A LÍNGUA PORTUGUESA DE PRÉ A 4ª SÉRIE. *Mário Cândido de Athayde Júnior*
- 2 - MATEMÁTICA: UM ENFOQUE CONTEXTUALIZADO. *Mário Lúcia Sica Szymanski, Maria Celina Mazziotto, Sílvia Gomes Vieira Pedro, Tânia Stella Bastos*
- 3 - MATEMÁTICA: A NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA. *Celi Dalz Rosa, Nélia Gellina Mazzuco*
- 4 - POR QUE TANTO RISQUINHO? *Dani Alde Barros, Editor Monseas*
- 5 - TERRA: PLANETA ÁGUA? *Dani Alde Barros*
- 6 - COLETÂNEA DE TEXTOS DE HISTÓRIA. *Dani Alde Barros*
- 7 - EDUCAÇÃO EM CRÍSE - CRÍSE NA SOCIEDADE. A PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO. *Baltasar Vandróscolo*
- 8 - SÍNTESE DA HISTÓRIA DO PARANÁ. *Giovani Batista Palketa, Dani Alde Barros*
- 9 - SÉRIE DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. Vol. I - O ser no Letar: o dosário de quem estuda o trabalho. Vol. II - Decidir e escolher: o direito de ser homem. Vol. III - Pensando a escola democrática.
- 10 - RETRATOS VIVOS DO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE FAMÍLIAS POPULARES. *Tangira de Souza Albuquerque*
- 11 - NOÇÕES SOBRE O ORGANISMO HUMANO E UTILIZAÇÃO DE PLANTAS MEDICINAIS. *Inês de Sáve et al.*
- 12 - O PARANÁ CONSTRUINDO A SUA PONTE PARA O ANO 2001 - GEOGRAFIA - 4ª SÉRIE. *Dani Alde Barros*

Foi a oportunidade para um novo aprendizado – não só das questões de língua, mas também daquelas mais gerais, da educação e da sociedade, exigidas para a função de assessoria aos municípios. Foi um aprendizado que se deu pelo estudo em grupo e o convívio com os colegas de todas as áreas da equipe, onde se praticava uma discussão interdisciplinar – por vezes, bastante acalorada, e talvez por isso, sempre enriquecedora – em que trocávamos pontos de vista, avaliações políticas e teóricas, olhares, posturas, experiências. Mas foi também um aprendizado que se fez “em trânsito”, pelas esburacadas rodovias do oeste rumo a cada um dos municípios filiados. Os cursos aconteciam por 16, 24 horas, *in loco*. Era comum ter que pousar na cidade, o que permitia um convívio mais próximo com o pessoal das secretarias de educação e com os professores cursistas. Em sua maioria, eram pequenos municípios, carentes de recursos materiais, mas onde, inesperadamente, eu encontrava professores receptivos e predispostos a colocarem em prática as propostas e onde tomava conhecimento de relatos de experiências emocionantes nas salas de aula. A vivência com a realidade de carências e riquezas do cotidiano dos professores constrói a clareza de que o caminho para as mudanças nas práticas pedagógicas é um ir e vir constante, construído no contato permanente, num acompanhamento próximo, com muitas perguntas e sem respostas prontas; que é preciso ir “construindo junto”.

O aprendizado deste contato marca também a ampliação das minhas atividades: de professor/assessor passo a produtor de material de suporte didático-pedagógico para os professores: publico uma brochura – *Planejando o ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série* – redigida em conjunto com os representantes de língua portuguesa dos municípios.



Por conta dos compromissos de assessor de língua portuguesa da Assoeste, passo a organizar grupos de estudo para o aprofundamento de textos teóricos, atuo nos encontros de equipes centralizados em Cascavel. Outra clareza construída à época é a da necessidade de investir no contato mais direto com o grupo intermediário das secretarias municipais, que fazia o acompanhamento cotidiano dos professores em seus municípios. Preocupado também com a necessidade de que o trabalho de formação fosse organizado de forma sistemática e contínua, preparo uma seqüenciação de etapas de conteúdos para os cursos de língua portuguesa, levando em conta o histórico de discussões já desenvolvidas em cada local.

LP 3
CONTEÚDOS – LÍNGUA PORTUGUESA

1. A concepção interacionista de linguagem
2. O conceito de texto enquanto relação dialógica
3. A prática de leitura em salas de aula de 1ª. A 4ª. Séries:
 - 3.1 – Etapas do processo de leitura
 - 3.2 – Tipos de leitura
 - 3.3 – Prática de leitura em textos contrastivos
4. O texto narrativo
5. A prática da análise lingüística
 - Reestruturação de textos escolares de 1ª. A 4ª. Séries quanto a aspectos formais e convencionais e em relação ao tecido textual (coesão e coerência).

LP 4

1. Concepção de Sociedade, Educação e conhecimento na Escola Tradicional e na Histórico-Crítica
2. Retomada das Etapas de Leitura Crítica de textos.
3. Possibilidades de exploração do texto poético em sala de aula.
4. Elementos do texto narrativo
5. Elementos de Coesão Referencial (Repetição, Referência, Elipse e Substituição): teoria e prática em textos escolares de 1ª. A 4ª. Séries.

Transcrito de agenda com anotações de trabalhos da Assoeste – Ano 1991

Em determinado momento, a demanda por concursos públicos abre uma nova frente de trabalho para a Equipe da Assoeste, que experimenta alternativas de elaboração de questões que pudessem superar o evento da prova, transformando os concursos em mais um elemento do processo de construção de uma ação pedagógica junto aos candidatos, futuros professores nos municípios e – portanto, futuros freqüentadores dos cursos de formação em serviço promovidos pela entidade. Nas provas de língua portuguesa, questões totalmente discursivas; reestruturações de textos de alunos; a redação utilizando duas tipologias textuais numa mesma prova... Foram várias as estratégias tentadas nesta minha nova atuação como elaborador e corretor de concursos públicos. A experiência dos concursos para os municípios do oeste paranaense – potencializada durante eventuais sessões de revisão de notas, em que cada candidato era atendido individualmente para comentários sobre seu desempenho – obrigava cada assessor a, literalmente, “enfrentar cara-a-cara” a precariedade e as deficiências que os anos

de abandono de investimento na educação pública brasileira estavam provocando no conjunto dos professores daquela região.

Decidido a cursar o Mestrado, minha opção natural foi a Unicamp – o IEL – origem do “grupo de Campinas”, da “proposta de Geraldí” e dos professores do Curso de Especialização de 88. A despeito da distância – 15 horas de viagem –, numa espécie de reedição ampliada das viagens para o subúrbio de Curitiba na época da graduação, “pego a estrada” durante um semestre para freqüentar como aluno especial disciplinas dos programas de lingüística e de literatura do IEL. Até aquele momento, não havia decidido qual área seguir. Por um lado, vivenciava toda a agitação que os estudos mais recentes da lingüística estavam provocando no ensino de língua. Por outro, a “leitura de Guimarães”, a lembrança das aulas de Literatura Brasileira e as possibilidades de trabalho – e de vida – que antevia com a “palavra literária” mantinham acesa minha paixão pela literatura. Na dúvida, ao final deste ano submeti um projeto de ingresso para cada área.²⁶ O destino não resolveu o dilema: inicialmente aceito para os dois programas, tive que fazer a opção. Falou mais alto meu envolvimento com as questões da língua e de seu ensino: optei pelo Programa de Mestrado em Lingüística (a dita “pura”, que minha vivência no oeste paranaense, indiferente às divisões acadêmicas, mostrava ser muito bem “aplicada”).

No primeiro semestre de 1992, havia cursado “Introdução à Análise do Discurso”, área de tanto sucesso na época que muitos, fascinados pelos primeiros contatos com seus pressupostos, consideravam uma espécie de panacéia para as

²⁶ “Seja o que Deus quiser. Faço o curso em que for aceito...”.

questões mal-resolvidas de linguagem, de seu ensino... Sírio Possenti – a quem eu já conhecia desde o Curso de Especialização em 1988 – ministrou a disciplina e me estimulou a ingressar na Área de Análise do Discurso. Acabou meu orientador, parceiro nesta empreitada. Morando em Campinas para cumprir os créditos, empenho-me nos estudos teóricos: as disciplinas obrigatórias, as complementares...²⁷ Alguns novos amigos e muita saudade.

Das experiências de correção de redações nos concursos da Assoeste retirei o material para a pesquisa de mestrado, um estudo de paráfrases discursivas em redações de professores sob o tema “Voto: sinônimo de democracia?”. Antes de qualquer pretensão em contribuir com algum “achado” científico relevante, minha motivação para este trabalho foi a de melhor compreender os sujeitos-professores, a partir do discurso político que registravam em suas redações.

RESUMO

O presente trabalho consta da análise de 142 redações de professores e candidatos ao cargo de professor do ensino fundamental, produzidas em situação de concurso público, sob o tema “Voto: sinônimo de democracia?”. O discurso político dos professores é abordado tendo como referência os conceitos e procedimentos de análise da chamada corrente francesa da Análise do Discurso. Inicialmente, sugere-se que a existência de características comuns aos textos produzidos em situação de concurso e àqueles produzidos no ambiente escolar permite caracterizar um gênero textual, no sentido bakhtiniano: o da redação escolar. A fim de mapear o que dizem/escrevem os professores, são destacados 633 enunciados retirados das redações. Por processos de *parafrazação discursiva*, estes enunciados são progressivamente reduzidos a 25, a 15 e, finalmente, a 6 enunciados elementares. Desta forma, o conceito de paráfrase discursiva é explorado no que apresenta de produtivo para a recuperação de um “outro discurso” como o “mesmo”, o “repetido”. Após esta organização prévia do *corpus*, são analisadas algumas redações inteiras, como forma de caracterizar *como* o discurso político aparece nos textos produzidos. Ao abordar-se o dialogismo interdiscursivo presente nos textos analisados, é destacada a possibilidade de, em termos discursivos, a *paráfrase* funcionar não só como recuperação de um “já-dito”, mas também como condição e pré-requisito para o surgimento do novo.

As principais contribuições da presente reflexão residem, por um lado, na recomendação de alterações em propostas de redação em concursos, a fim de motivarem a elaboração de textos polifônicos, que contemplem pontos de vista diversos sobre o tema proposto e, por outro lado, no apontamento da necessidade de se reconsiderar o conceito de heterogeneidade no campo da Análise do Discurso, levando-se em consideração a dupla possibilidade que a paráfrase discursiva mostrou apresentar.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso - Discurso político - Redação: estudo e ensino.

ATHAYDE JÚNIOR, M. C. (1995). O discurso político em redações de professores – exercícios de leitura. Dissertação de Mestrado em Linguística. Campinas : IEL/UNICAMP.

²⁷ “Quanta leitura exigida de uma aula para outra! A turma do abaixo-assinado lá de Cascavel não iria acreditar”.

Dissertação defendida, título conquistado²⁸; agora Mestre em Lingüística, retorno para a Universidade.

Ainda em Campinas, havia recebido a notícia de que, em Cascavel, ocorria uma nova ruptura política que afetaria minha trajetória profissional. Pouco antes de minha saída, baseado numa prerrogativa legal - o famigerado "entulho autoritário" - o governador do estado havia indicado para a reitoria o segundo colocado nas eleições. Desde antes da posse, o grupo político ligado à Direção do Campus de Cascavel opõe-se radicalmente à intervenção e à quebra do princípio democrático no espaço acadêmico. Esta oposição sistemática sofre retaliação da nova reitoria ainda em seu primeiro ano de gestão: alegando irregularidades burocráticas, a intervenção promove a demissão do diretor e o desmantelamento temporário do grupo de que fazia parte. Pois esse grupo ensaia sua rearticulação exatamente na época em que, eu retornava à instituição: nova eleição para a Reitoria e o grupo se reencontra em torno de uma proposta e uma candidatura. Vencida a eleição, as muitas negociações - e alguns desencontros e desentendimentos - que se seguiram no interior do grupo de campanha me levaram a ser convidado a assumir a Pró-Reitoria de Extensão.

Durante os quatro anos da gestão (1996-1999), como pró-reitor procuro conciliar a necessidade de reforçar os compromissos sociais de uma universidade recém-criada, multi-campi e regional, com a série de dificuldades impostas (e quase que inerentes) a uma instituição pública: a necessidade de mobilização dos professores, em sua maioria fechados em seus departamentos e pouco dispostos a atividades para além de suas já lotadas cargas de trabalho; o questionamento da

²⁸ Quanto, do sofrido aprendizado desta etapa, cabe nestas duas seqüências?

falta de consciência para a importância e a real dimensão da extensão, tida como “o primo pobre” do tripé universitário, balançando entre o assistencialismo e a venda de serviços; a luta pela implantação de práticas e procedimentos que institucionalizassem o atendimento a sempre crescente (e cada vez mais variada) demanda externa; a preocupação em não se deixar levar pelo ativismo do “fazer acontecer – e aparecer – a qualquer custo”, tão ao gosto dos ocupantes de cargos executivos (ainda que de uma reitoria).

No campo educacional, os laços que havia constituído por minha trajetória profissional permitiram desenvolver uma parceria estreita com os Núcleos Regionais e com a Assoeste – que, por essa época começava a ter agravada sua situação financeira, pela inadimplência dos municípios afiliados. A série de ações conjuntas resulta em publicações, eventos, cursos e projetos de capacitação continuada para os professores da rede pública na região.

É desse época, ainda, uma parceria com a Pró-Reitoria de Graduação para o atendimento de uma antiga reivindicação dos colegas dos Departamentos de Letras da Unioeste: a criação de uma Banca Permanente de Correção de Redações do Vestibular. Até aquele momento, era prática na instituição – de maneira sigilosa e ao arbítrio do Presidente da Comissão do Concurso – convidar alguns professores para atuarem como corretores, sem discussão prévia ou reunião preparatória. Extinta essa prática cartorialista, a Banca Permanente se afirma como um *locus* de muitas ações extensionistas junto aos professores de língua portuguesa do ensino médio. Com critérios publicamente discutidos, constitui-se de professores dos departamentos de Letras da instituição e mais professores da rede, representantes dos Núcleos Regionais do oeste e sudoeste do Estado. Desde então, estes se

reúnem mensalmente para estudos e prática de correção, além de promoverem palestras para alunos do ensino médio e cursos para os professores sobre os critérios de correção da redação.

Bloco 2 - Introdução /Formulação do Problema

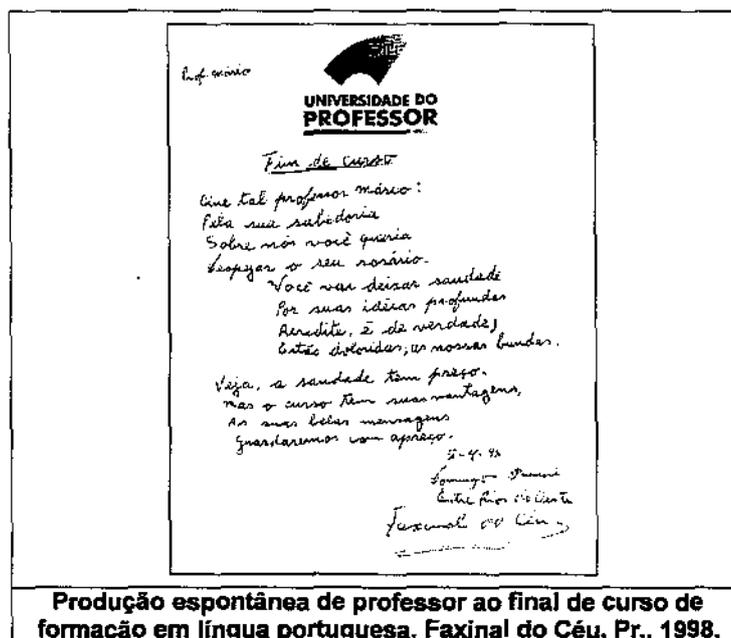
A partir de 1997, o grupo de professores dos diversos Cursos de Letras da Unioeste participantes da correção de redações do vestibular, após experienciar o “evento” correção, com suas implicações negativas, tanto para o trabalho específico de correção, bem como para a imagem e conseqüências (por vezes de caráter satírico-folclórico) do estágio de produção textual dos candidatos oriundos do ensino médio, decidiram, por iniciativa junto à CPCV, garantir um espaço de continuidade de trabalho, a partir de encontros ao longo do ano letivo, com, fundamentalmente, uma dupla finalidade: a construção de critérios mínimos de correção (associada ao estudo teórico/prático coletivo do grupo na “correção” textual) e a divulgação destes critérios junto a professores e alunos do ensino médio da região.

Ao longo de quatro anos (1997-1999), este projeto coletivo de trabalho dos professores dos Cursos de Letras da Unioeste tem alcançado um crescente incremento de qualidade teórico/conceitual e prático, bem como tem auxiliado na difusão de uma concepção que rompe com os estereótipos quanto ao “bom texto” esperado para ingresso na universidade. A partir de fundamentos desenvolvidos por pesquisadores da Linguística Textual (COSTA VAL, 1994; KOCH, 1990; KOCH e TRAVAGLIA, 1991) e da Análise do Discurso (GERALDI, 1984; GUIMARÃES, 1986), tem-se oportunizado aprofundamentos conceituais freqüentes aos profissionais da universidade e do ensino médio.

Dar continuidade a esta caminhada é o que se propõe neste projeto.

Recorte de projeto de extensão - Unioeste - 2.000

Finda a gestão, volto a concentrar minha atuação entre as aulas no Departamento e cursos de formação continuada, decorrentes de projetos de extensão.



3.2.1 Conclusões

(...) Por sermos frutos de um ensino estruturalista e metalingüístico e por sabermos que a maioria dos alunos também o é, receávamos abordar uma “nova” maneira de produzir um texto; saindo da “forma” e indo mais além, levando-os a produzirem textos críticos e persuasivos.

E foi com muita alegria que obtivemos uma resposta positiva. Embora tenhamos percebido que alguns alunos sentiram-se inseguros em abandonar a “velha e ultrapassada forma” (um parágrafo para a introdução, um para o desenvolvimento e outro para a conclusão, sem uma preocupação mais sistematizada quanto à pertinência deste esquema e sua relação com a coerência do texto), a grande maioria deles demonstrou, por sua postura durante as discussões e pelo resultado alcançado e comprovado nas redações produzidas, reforçou e ampliou nossa crença na relevância e pertinência da seleção e encaminhamentos metodológicos dos conteúdos trabalhados por nós e por suas professoras de Língua Portuguesa. (...)

E - o mais importante - a oficina afirmou ser possível trabalhar produção textual de forma interessante. A partir de textos escritos por outros alunos - e que, por isso, aproximam-se mais da realidade dos alunos atendidos - é mais fácil compreender os critérios de correção da prova do que ficar apenas em teorias que dizem “tudo”, mas que, para os estudantes, não significam “nada”, já que estão, em sua maioria, aquém de sua compreensão, porque não diretamente relacionadas com ocorrências (problemáticas ou não) em textos verdadeiros.

**Recortes de relatório final de estágio de acadêmicas
do Curso de Letras Português/Inglês, da Unioeste – Ano de 2002.**

Em um evento organizado pela Assoeste (onde, agora, quem coordenava a área de língua portuguesa eram ex-alunos da Unioeste), logo no início, uma professora-cursista questiona: *“Mas, professor, como eu trabalho a gramática no texto?”*. A seguir, outra comenta: *“Agora, com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), todo mundo tem que dizer que trabalha com texto. Eu já trabalho faz tempo! Mas, acho que se perdeu muita qualidade no ensino da Língua Portuguesa. Hoje, os alunos estão piores do que quando comecei! Por que eles continuam a falar e a escrever errado?”*

Estas duas ocorrências desencadeiam em mim uma série de questionamentos: depois de alguns anos afastado do contato mais direto com professores em cursos de formação continuada de língua portuguesa, pensava no muito que se produziu, publicou e discutiu em torno do discurso novo para o ensino de língua portuguesa; nos muitos eventos, cursos e grupos de estudo promovidos... Como – depois disso tudo – explicar a emergência daqueles enunciados? Quais os discursos que circulavam dentre os professores de língua portuguesa da região e

que memórias estes guardavam do processo que havia iniciado na década de 80? Como interpretar o dizer desses sujeitos-professores, as contra-palavras e os atravessamentos que o compõem? Que efeitos de sentido se conservaram e quais se modificaram?

Com essas questões na cabeça e um rascunho de projeto de pesquisa de doutorado, disparo *e-mail* para Campinas buscando a interação privilegiada com professores que, com certeza, teriam muito a dizer sobre a relevância destas questões. Os anos de convívio, da experiência da proposta no Paraná ao Mestrado no IEL, haviam me aproximado particularmente do Prof. Wanderley Geraldi, transformado-nos em amigos, velhos conhecidos. Mesmo assim, a resposta a minha mensagem sobre as questões que poderia enfrentar num doutorado não vinha nunca! Até que, finalmente, nos encontramos em um evento na cidade de Medianeira (PR), onde Wanderley proferiria palestra. Já no saguão do hotel, começamos a “acertar os ponteiros” em torno do projeto que apresentaria.²⁹

Por esta época, mais uma das rupturas que vivenciei ao longo de minha trajetória profissional: é decretada a suspensão das atividades da Assoeste, solução “salomônica” dos prefeitos da região para suas próprias dívidas para com a entidade. O acervo bibliográfico e as funções de assessoria educacional aos municípios são realocados num setor da Associação dos Municípios da Região. Entretanto, a importância histórica e política dos anos de atuação da entidade não se poderia suspender: continuaria a marcar definitivamente a vida e o trabalho daqueles que –

²⁹ Wanderley decidira adiar um pouco mais seus planos de aposentadoria. De minha parte, “não tinha mais o Papa em tão alta conta...”.

de uma forma ou de outra – dela fizeram parte.³⁰

Com o projeto de doutorado aceito, ainda abalado por esta ruptura, parto para a entrevista de seleção. No corredor do IEL, reencontro uma amiga do tempo do mestrado, que quer saber:

- *Cara, que coincidência!!! Nós dois, de novo, prestando prova... Diga lá, de que trata teu projeto?...*

- *Vou tentar analisar vozes de professores....*

- *Mas por quê professores? De novo? Você já não se cansou??*

O mestre em lingüística, o pró-reitor de extensão, o professor de Letras, o assessor de língua portuguesa, o datilógrafo, o pacoteiro de supermercado, o emigrante catarinense – todos que fui e ainda sou nesta cambiante identidade que não se fixa na unidade e coerência, mas na unicidade histórica do *ser sempre em devir* – sabiam a razão...

³⁰ Esse relato é apenas uma parte de uma das histórias dos muitos que com ela aprenderam.

CAPÍTULO II

Fragmentos de um embate discursivo: Os documentos pedagógicos de língua portuguesa no Paraná na década de 1980

"Quien escribe teje. Texto proviene del latín textum, que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son, como nosotros, tejidos que andan..."

Eduardo Galeano

A história recuperada no capítulo anterior retrata momentos específicos da mudança de perspectivas no ensino de língua portuguesa, mesclados à minha experiência profissional, forjada e fortemente marcada pelo compartilhar de sonhos,

dúvidas, esperanças e ações políticas de um coletivo de sujeitos envolvidos com a formação de professores durante a década de 1980 no Estado do Paraná.

Por esse motivo, neste capítulo, em que busco destacar alguns aspectos das propostas curriculares de língua portuguesa que foram então veiculadas, abandono qualquer pretensão a uma (pseudo) objetividade: o que segue é uma leitura interessada e envolvida dos documentos, suas histórias e seu(s) dizer(es). Uma revisitação a textos de cuja autoria fiz parte (de uns menos, de outros mais) e que considero marcos de um movimento que repercute até hoje no ensino de língua portuguesa no Paraná.

Assim, o que proponho a seguir não pretende constituir-se numa análise exaustiva das propostas de ensino de língua portuguesa que planos, projetos ou parâmetros curriculares veiculam¹. É, muito mais, uma leitura orientada que busca os sentidos hoje possíveis de serem construídos por alguém cujo envolvimento no processo de planejamento, elaboração, implantação e acompanhamento de propostas curriculares tem mostrado que estas, fundamentalmente, são documentos de natureza política e, como tais, implicam adesão a valores e não somente a teorias científicas. São, também, os instrumentos pelos quais os resultados das disputas políticas travadas no interior do aparelho estatal definem a ação do Poder Público em relação a possíveis mudanças pedagógicas, ao direcionamento da formação docente, à distribuição do conhecimento no sistema educativo, além de determinarem o poder e a autonomia que os diferentes atores educativos têm sobre

¹ Dentre a vasta produção acadêmica, com diferentes visadas sobre eles, destaco: BURGARELLI (1995), DURAN (1995), GARBELINI (1997), JOSÉ (1999), MARINHO (2001), NOGUEIRA (1993), PRADO (1999), SOARES (1992), SOUZA (2002), e TORQUATO (2003).

o currículo. Os materiais aqui analisados são, portanto, instrumentos utilizados pela política educacional para intervir na organização e cultura escolares. A um só tempo, materiais de orientação docente e instrumentos de controle do Estado².

Por se tratar de leitura de documentos produzidos numa situação histórica específica, benefício-me – e prejudico-me – da experiência vivida nas suas elaborações. Mas o cotejo dos enunciados concretos, pondo lado a lado o que se disse a cada momento, faz surgir significados que, no calor da hora da produção, escapavam ou eram somente sombras que a distância temporal agora delinea em sentidos e entonações próprias de discursos distintos. Nesse sentido, a análise aqui apresentada assume como seu pressuposto o princípio bakhtiniano de que concretamente cada enunciado significa diferentemente³ e, por isso mesmo, serão as diferenças que importam e não semelhanças ou equivalências construídas parafrasticamente. Trata-se de *olhar para as diferenças nas supostas igualdades* para encontrar, no cotejo dos enunciados, como novos temas concretos orientam novas compreensões.

Meu percurso de análise segue a cronologia das publicações dos documentos paranaenses que foram produzidos e divulgados entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990:

² A elaboração de programas de ensino, guias e propostas curriculares tem sido uma prática histórica das administrações do ensino no Brasil: o primeiro guia de ensino para a escola primária foi elaborado em 1934, pela seção de Programas Escolares do Departamento de Educação do município do Rio de Janeiro (DF), sob a coordenação de Anísio Teixeira, diretor geral, recebendo o título de *Programas escolares do ensino primário* (Cf. SOUZA et. al., 1999).

³ "O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. A enunciação: "Que horas são?" tem um sentido diferente cada vez que é usada e também, conseqüentemente, na nossa terminologia, um outro tema, que depende da situação histórica concreta (histórica numa escala microscópica) em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento" (BAKHTIN, 1977: 128).

- "*Língua: Mundo, Mundo, Vasto Mundo*" (abreviadamente **MMVM**), Primeira Versão: SEED, Curitiba, Agosto de 1987 e Segunda Versão: SEED, Curitiba, Outubro de 1987;
- "*Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau – Língua Portuguesa*" (**CESG**): SEED/DESG, Curitiba, Novembro de 1988; e
- "*Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – Língua Portuguesa*" (**CBPR**): SEED/DEPG, Curitiba, 1990.

Esta leitura contrastiva orienta-se pela contextualização histórica de seus surgimentos e pelo direcionamento político distinto dos documentos. Por pressuposto, dado o momento da chamada "abertura" política dos anos 1980, não ignora que as propostas curriculares de língua portuguesa então produzidas, com o envolvimento direto dos professores e de pesquisadores que, do interior da universidade, vinham sistematizando – desde o final dos anos 1970 – uma determinada concepção de linguagem e de ensino alternativa à tradicional⁴, porque estas explicitam enfaticamente a inevitável vinculação de qualquer proposta pedagógica com uma determinada visão de homem, de sociedade e de mundo. As opções assumidas implicam a necessidade de conquistar o coletivo dos professores para um projeto político de mudança de concepção não só para a área específica, mas, na verdade, para uma mudança de postura política frente ao "ser professor de língua portuguesa". É a esse movimento que, ao longo deste trabalho, se está

⁴ Segundo ARROYO (2001), os dois pilares do movimento de renovação pedagógica que se inicia nos anos 1980 são os professores que, através de suas entidades de classe se organizaram na luta pela democratização do país e ajudaram a modificar os rumos da educação brasileira. O segundo, os centros de pesquisa, de teorização das universidades, que estiveram próximos desse movimento e das suas lutas, da sua renovação.

caracterizando como “a construção de um discurso novo”, em oposição ao discurso da tradição do ensino de língua portuguesa.

O período se inaugura com a instalação dos chamados “governos democráticos” da década de 1980⁵ se inicia com a implantação de um projeto político que radicaliza o princípio **participativo**: o que importava era o engajamento de todos na construção de um projeto a partir de novas bases (um ponto de partida comum – a leitura crítica da realidade) sem um horizonte ou ponto de chegada previamente definido. Na área educacional, essa radicalidade vai implicar um projeto político que propõe a **construção coletiva de propostas com os professores**, provocando uma ruptura com a tradição de surgimento de propostas curriculares, no campo político-educacional. Esta proposta de construção acaba provocando um “acontecimento” na “estrutura” da tradição de propostas curriculares, mas de curta duração. As correlações de força entre correntes de pensamento que, mesmo à esquerda, divergiam quanto às estratégias e ao encaminhamento político dos desdobramentos deste projeto inicial vão provocar, já no segundo governo, seu paulatino deslocamento em direção ao princípio da **condução iluminada** do coletivo, que se traduz pelo retorno da estrutura de **elaboração de propostas e guias curriculares para os professores**.

O que se postula, portanto – e se procurará demonstrar a seguir – é que indícios destes dois projetos políticos se manifestaram nas propostas curriculares de

⁵ Desde então, o Estado do Paraná teve os seguintes Governos: 1983 a 1986 - José Richa; 1987 a 1991 – Álvaro Dias; 1991 a 1994 - Roberto Requião; 1995 a 1998 - Jaime Lerner; 1999 a 2002 - Jaime Lerner; 2003 a hoje - Roberto Requião.

língua portuguesa que os diferentes governos buscaram implantar no Estado do Paraná nas décadas de 1980-90.

2.1. Os primórdios:

As duas versões do documento “LÍNGUA: MUNDO, MUNDO, VASTO MUNDO”: os estertores de um “acontecimento na estrutura”

Registro de um momento específico – e inédito até então – na história das propostas oficiais para o ensino de língua portuguesa no Paraná, o documento “*Língua: Mundo, Mundo, Vasto Mundo*” (MMVM) – em suas duas versões – tem como principal característica o fato de ter sido elaborado por um grupo de professores da área⁶ que, no exato momento de sua produção, estavam vivenciando a mudança entre o primeiro e o segundo governo da esfera estadual que se seguiram à chamada “virada democrática”, com as descontinuidades, mudanças de perspectiva e encaminhamentos políticos dela decorrentes.

A confluência de experiências e iniciativas de projetos e propostas de mudança que se iniciaram no interior do Estado, no primeiro momento em que os órgãos governamentais abriram espaço para a discussão do papel político da

⁶ Em sua primeira versão, o documento registra como elaborador o Grupo de Língua Portuguesa da SEED, composto por Fátima Ikiko Yokohama – DESG; Francis Mary Guimarães Nogueira – Escola Hasdrúbal Belegard; Ivone Machado de Oliveira – DEPG; Maria Izabel de Moura Brito – CETEPAR; Marilei D’Oro – CETEPAR e Mário Cândido de Athayde Júnior – DESG. Para a redação final da primeira versão, o grupo contou com a consultoria de Caibar Pereira Guimarães Júnior. A segunda versão foi elaborada por este mesmo grupo, a partir de contribuições e críticas colhidas junto a representantes das equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, alfabetizadores, professores de 5ª. a 8ª., de 2º Grau e ainda professores de Língua Portuguesa das Instituições de Ensino Superior do Estado, presentes em Encontro de Língua Portuguesa, ocorrido em Curitiba-Pr., entre os dias 31 de agosto e 02 de outubro de 1987.

educação, mobilizou e reuniu integrantes de diferentes departamentos do *staff* central da Secretaria de Educação. Empolgado com as possibilidades de mudança e sob a bandeira da participação dos primeiros anos da abertura política (1983 a 1986) este coletivo promove a organização dos professores pelas regiões do Estado e começa a tomar consciência da necessidade de registrar os passos que vinha construindo na discussão de práticas escolares transformadoras no/do ensino de língua portuguesa. Numa avaliação dos primeiros indícios do fechamento político que se anunciava (notadamente o tratamento dispensado à Greve dos Professores em agosto de 1988)⁷, esta necessidade ganha ares de urgência.

Assim, o documento MMVM representa o momento em que um coletivo de professores e de experiências se organiza em torno de um projeto político que, iniciado na região oeste do Paraná, é posto em discussão para o conjunto de professores de língua portuguesa da rede pública do Estado. E este coletivo de professores era heterogêneo: a essa altura, parte dele já se encontrava mobilizado em torno da proposta (no primeiro encontro na capital do Estado, em julho de 1986, foram professores do oeste que conduziram as oficinas)⁸; o restante ainda descrente de propostas oficiais, dada a experiência histórica de relação com documentos que, em sua maioria, eram elaborados alhures, sem sua participação. Estes, até então, só eram chamados a implementar, ou “pôr em prática”, as novas determinações a partir do treinamento ou reciclagem que recebiam para informar-se sobre as novas direções do ensino. Pode-se especular, ainda, que sintomas desta postura de ‘resistência amorfa’ a propostas oficiais – produzida durante os anos da ditadura –

⁷ Ver Cap. I, pp. 45, 46 e 47.

⁸ Cf. p. 38, no Cap I.

retornam no imaginário dos professores (mesmo daqueles que integram o grupo que se caracterizou como diferenciado do coletivo mais amplo por estar engajado no projeto de mudança) no segundo governo da (re)democratização: havia ocorrido a greve de 1986 e as reformas neoliberais da educação que começavam a ser financiadas no Paraná pelos organismos internacionais (cf. NOGUEIRA, 1993) indicavam claramente os rumos do novo projeto político que se instalava no governo do Estado. Somem-se a isso as discontinuidades, abandonos e desacertos constantes que se seguiam entre setores e instâncias de um mesmo governo ou de gestões sucessivas e a falta de suporte material mínimo e de condições de trabalho para o professor para se ter o panorama do “já-dito” e dos pressupostos que a interlocução e tentativa de mobilização dos professores em torno de propostas oficiais encontrava já construído.

É com essa realidade que os elaboradores do MMVM se deparam. Inevitavelmente afetado por esta história, inicialmente o documento busca **marcar uma diferença e conquistar os professores para uma nova proposta**. Para isso, vai destacar exatamente as características que o diferem da tão marcada tradição, ao mesmo tempo em que, fortemente influenciado pela experiência iniciada no Oeste do Estado por João Wanderley Geraldi (JWG) e sua “equipe da Unicamp”, procura organizar-se como uma espécie de “roteiro de leitura”, que introduz e convida os professores à reflexão sobre as questões que implicavam em mudanças de concepção e encaminhamentos metodológicos específicos no ensino de língua portuguesa.

Na sistematização de suas duas versões, encontram-se os registros do lugar enunciativo que o grupo de elaboradores constrói para si, os princípios que

defende e os encaminhamentos metodológicos e políticos que pretende para o ensino de língua portuguesa.

O ineditismo do MMVM não se resume ao fato de ser o produto coletivo de um grupo: mais que isso, esse era um grupo “relativamente autônomo”. Essa característica acaba por provocar movimentos discursivos que se dão entre a escrita da primeira e da segunda versão e que servirão aqui como os indícios que comprovam como, discursivamente, um projeto de mudanças que assume **a construção de propostas com os professores** vai, num contínuo, se metamorfoseando - contraditória e paulatinamente - em um projeto de **elaboração de propostas para os professores**. A análise das duas versões procura capturar as nuances de um processo discursivo de substituição de projetos políticos que se dá, no interior de um órgão de estado, pela incorporação de elementos de um discurso-primeiro e seu deslocamento e re-significação em um discurso-segundo.

Nesse sentido, pode-se dizer que o MMVM busca um lugar enunciativo-discursivo que vai se caracterizar pelo fato de – a despeito de ter sido gestado no interior da Secretaria de Estado – tentar marcar uma diferença (e, ao mesmo tempo, uma ambigüidade), ao dirigir-se aos professores como:

- a) um documento preliminar, com o fim de subsidiar futuras discussões para o encaminhamento de propostas pedagógicas para a área – estas seriam discutidas e construídas com os professores e, depois, legitimadas no Congresso de Professores de Língua Portuguesa que se havia programado⁹;

⁹ Este congresso, com programação e data definidas (dezembro de 1987) tinha, dentre outros, o objetivo de se constituir em momento de discussão e legitimação coletiva, em documento oficial, das práticas inovadoras provocadas pelos professores em sala de aula, a partir das versões preliminares

- b) produto de um grupo de professores envolvido com a prática de ensino de língua portuguesa e com experiência em cursos de formação continuada de professores;
- c) um resgate de experiências anteriores de tentativas de mobilização e mudanças para o ensino público no Estado;
- d) antagônico ao discurso tradicional de outros documentos oficiais, na medida em que tece críticas explícitas e indiscriminadas à falta de ação dos órgãos estatais e busca uma maior aproximação e identificação com os professores, a partir do tom coloquial e dialogado de sua redação.

Mais que isso, as alterações efetivadas entre uma e outra versão (a partir de sugestões do coletivo de professores, mas sempre “filtradas” pelo grupo responsável pela redação final¹⁰) caracterizam a tensão que se estabelece entre a necessidade de conquistar um público mais amplo (idealmente, todos os professores de língua portuguesa do Estado) e as restrições que o posto de integrantes da Secretaria lhes impunha, visto que já vivenciavam o refluxo da abertura política e, com a passagem entre governos pós-ditadura, eram sentidos os primeiros movimentos de mudança de projetos de poder.

Na primeira versão – em que o documento ainda contém os ecos dos anos 1983/1986 e, por isso, se preocupa em conquistar os professores para uma nova proposta – o grupo de elaboradores se expõe de diferentes formas, assumindo uma

do MMVM. Entretanto, a redefinição do projeto político oficial que se instalou no estado implicou em sua não-realização, conforme está relatado no Cap. I.

¹⁰ Em suas duas versões, o documento, que foi produzido/modificado a partir de sugestões do coletivo dos professores, conserva marcas de um “acabamento” que não esconde sua autoria, muito menos as marcas da mudança de projetos políticos sofrida entre uma e outra versão.

interlocução explícita com os princípios que fundavam o primeiro projeto. Já, na segunda versão, essa marca é amenizada, com apagamentos, exclusões e deslocamentos que, a um só tempo, demonstram tanto a derrocada daquele projeto – e o rompimento do grupo de autores com o ‘establishment’ e sua “nova ordem” – como a aposta em que ainda se poderia garantir um mínimo de espaço para a ação coletiva com os professores – mesmo que isso significasse concessões ao segundo projeto, através do estabelecimento de novas interlocuções.

Para exemplificar esses movimentos discursivos, apresento a seguir um confronto entre as duas versões da parte introdutória do documento. O critério dos recortes será o dos parágrafos das duas versões de introdução do MMVM, buscando depreender na seção de apresentação mais geral de cada versão do documento como pequenas diferenças explicitam diferentes postos de observação ou diferentes lugares enunciativos¹¹.

2.1.1 Entre sublinhados, **negritos** e *itálicos*: **duas versões e uma leitura, dezenove anos depois**¹²

1ª versão	Pg. 3	2ª. Versão	Pg. 3
“DE TUDO FICOU UM POUCO...”		“DE TUDO FICOU UM POUCO...”	
O trabalho que mostramos a seguir não tem uma história muito linear (será que isso		Como qualquer outro trabalho, o que mostramos a seguir não tem uma história muito	

¹¹ Uma leitura não recortada pelas comparações pode ser feita no Anexo I, em que as versões do documento são apresentadas na íntegra. A partir da próxima seção (2.1.2), os recortes em comparação serão feitos com base em tópicos temáticos da seqüência do MMVM.

¹² Para uma melhor distinção entre **a primeira** e **a segunda versão** e *meus comentários atuais*, lançarei mão das seguintes marcas gráficas:

- o que constava na primeira versão e foi **eliminado** da segunda, é apresentado em **negrito sublinhado**;
- o que foi **acrescido** na segunda versão, encontra-se **em negrito**;
- os *comentários* agora elaborados para a parte inicial do documento estão *em itálico*.

existe?); é fruto e espelho das idas e vindas da própria educação no Brasil, especialmente no Paraná. Não é exatamente o conjunto coeso de formulações de um só grupo que possivelmente poderia ter sido estimulado à pesquisa, ou o resultado de um único empreendimento destinado de antemão a investigar particularmente a educação de Língua Portuguesa neste Estado. É, isso sim, consequência da preocupação **de alguns professores** em se repensar o que se tem feito neste terreno **pedagógico**.

linear: é fruto e espelho das idas e vindas da própria educação no Brasil, especialmente no Paraná. Não é exatamente o conjunto coeso de formulações de um só grupo que possivelmente poderia ter sido estimulado à pesquisa, ou o resultado de um único empreendimento destinado de antemão a investigar particularmente a educação **e o ensino** de Língua Portuguesa neste Estado. É, isso sim, consequência da preocupação em se repensar o que se tem feito neste terreno.

- **“De tudo ficou um pouco”**: o título da introdução do documento (mantido em suas duas versões) remete imediatamente não só à citação de Drummond, mas também à cadeia infinita de enunciados que já se produziram em torno do ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, no Paraná, ao discurso que foi enunciado na região oeste do estado pelo grupo da Unicamp (que, à época, já se encontrava devidamente afastado pelo novo Governo do Estado, que assumia com sua determinação de escrever uma proposta curricular **para** os professores). Neste sentido, **“De tudo ficou um pouco”** poderia ser parafraseado por “de todas as tentativas já feitas – muitas delas frustradas – resta a disposição de, encadeados os discursos e as esperanças, se tentar, mais uma vez, garantir minimamente os princípios de uma construção coletiva pela interlocução com os professores”. Enfim, o que se enuncia não é a desesperança de que “ficou pouco”, mas sim **“um pouco”**: aí, assume-se a aposta na existência de algum espaço de ação;

- Chama atenção ainda neste parágrafo de abertura o fato de o discurso introdutório do documento se iniciar com a instauração de uma polêmica que, ao citar enunciados de outras formações discursivas e imediatamente negá-los, refuta uma possível (e talvez esperada!) posição discursiva que – em circulação no universo

escolar – se constituiria em contraposição a documentos desta natureza, ao alegar que “não têm história; surgem do nada” e “apresentam-se como um pacote pronto e acabado”.

- No terceiro enunciado, afirma-se positivamente a característica do MMVM ser originário “da preocupação em se repensar o que se tem feito neste terreno”. Entretanto, na segunda versão, se oculta o agente desta preocupação – explicitado na primeira versão por “alguns professores” – deixando de restringir seu alcance a um grupo específico. Assim, este “trabalho” que na primeira versão é de “alguns professores” e que, portanto, tem a historicidade dos agentes, na nova versão se torna “o trabalho” como categoria abstrata (“Todo trabalho é histórico”), de modo a apagar relações e diluir autorias: tudo se submete à estrutura, à generalização, apagando - ou tentando apagar – da memória recente a existência de professores que já vinham trabalhando de acordo com as concepções que o documento abraçaria;

*- Esta opção de redação é acompanhada da exclusão da pergunta entre parênteses **“será que isso existe?”** que, a despeito de veicular o mesmo conteúdo proposicional (o de questionar a exclusividade da característica anunciada), é uma pergunta retórica e esclarecedora: levaria a pensar! Num meio em que o trabalho dos sujeitos – os professores – se dá de forma extremamente solitária e com uma certa “autonomia” dentro das quatro paredes da sala de aula, fazer a pergunta (na primeira versão) é pedir ao professor que pense uma resposta. Dar uma resposta antecipadamente (na segunda versão) é “iluminar” o professor com as verdades já estabelecidas. A eliminação deste registro (e de seu tom coloquial) pode também ser indício de um processo de “higienização” do texto – que ocorre em outros momentos*

– a serviço de um crescente distanciamento de um registro próximo à linguagem do professor para uma linguagem mais formal e acadêmica, e que tem seus compromissos com a nova ação governamental;

- O acréscimo de **“e o ensino”** destaca a dimensão prática do trabalho ocorrido em sala de aula, não necessariamente abarcado pelo uso exclusivo do termo “educação” na primeira versão. Para evitar a redundância, visto que esta dimensão foi aí destacada, é excluído o especificador “pedagógico” em “neste terreno pedagógico”.

1ª versão	Pg. 3	2ª. Versão	Pg. 3
<p>Não é preciso dizer que essas preocupações na verdade se inserem num contexto mais amplo de modificações político-sociais que possibilitaram e vêm possibilitando algum debate nesse sentido.</p>		<p>Não é preciso dizer que essas preocupações na verdade se inserem num contexto mais amplo de modificações político-sociais que possibilitaram e vêm possibilitando algum debate nesse sentido, bastando lembrar, inclusive, documentos que já vêm discutindo estas questões movidos por inquietações análogas às que permeiam nosso trabalho, como por exemplo, o “Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa”, elaborado pela Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, em 1986.</p>	

- No esforço de convencimento dos professores-leitores, o uso de “Não é preciso dizer que...” funciona como uma estratégia retórica de pré-construir o que se está a enunciar como uma verdade já conhecida e partilhada pelos interlocutores;

- Mais uma vez, mantida em ambas as versões, uma referência ao estreito espaço de ação que a história de atuação do grupo de elaboradores mostrou existir: as mudanças propaladas pelo discurso oficial “possibilitaram e vêm possibilitando **algum** debate”. Assim, como na referência a “ficou **um pouco**” no título, aqui

também há uma avaliação de intensidade: não se permitiram “alguns debates”, mas somente “algum” debate¹³;

- Fechando o parágrafo, em acréscimo à primeira versão, o apelo ao respaldo de uma “voz de autoridade” às idéias defendidas no MMVM, a partir da referência a um documento de caráter nacional, editado à época pelo MEC, que é apresentado como indício da abertura para o debate político-educacional, ao partilhar da mesma direção política do MMVM. Esta referência, já no início do documento em sua segunda versão, é também sintomática e produtiva para o lugar do grupo de elaboradores na disputa entre projetos políticos de então: ao referir ao documento do MEC, escamoteiam sua correlação e filiação ao projeto que se buscou construir a partir do oeste do Paraná, buscando ancorar sua legitimidade em um documento oficial que, na relação entre níveis de propostas, ganha um ‘status’ de hiper-oficial e, portanto, insuspeito aos olhos de seus superiores no ‘staff’ do segundo governo¹⁴.

1ª versão	Pg. 3	2ª. Versão	Pg. 3
Nosso histórico mais recente poderia começar, então, no momento em que houve algumas tentativas de se organizarem grupos de trabalho capazes de articular propostas relacionadas à área de Língua Portuguesa nas escolas públicas de 1º e 2º graus, o que acontecia concomitantemente a uma proposta política voltada à descentralização das decisões, que visava a uma participação comunitária, integração na ação educativa dos órgãos envolvidos e à “valorização do docente na dimensão social da educação” (o que nem sempre se refletiu em justos salários para essa classe tão depauperada e nem tão valorizada assim).			

- Ao recuperar o histórico recente de tentativas de mudança – numa seqüência que não sofreu nenhuma alteração entre as duas versões – são referidas as experiências de grupos que se organizavam pelo estado, aparecendo a primeira crítica explícita às

¹³ O “algum debate” não incluía gerir o orçamento, nem exigir salários: aos professores somente era permitido ficar no terreno “não preocupante” – aquele do pedagógico. (v. o episódio da greve de professores e as conseqüências que se seguiram em direção ao processo de fechamento político do governo do estado, relatadas no Cap. I).

¹⁴ Estes – numa aposta do grupo redator - dificilmente iriam atentar para o fato de que JWG integrava a comissão que redigiu o documento nacional...

políticas oficiais: a citação entre aspas reproduz passagem de documento oficial de princípios da primeira gestão do PMDB - na época, ostensivamente divulgado junto ao professorado. Esta referência explicita a ruptura com o projeto político do primeiro governo que se estava vivenciando no interior da Secretaria de Educação e demonstra, mais uma vez, o lugar contraditório ocupado pelo grupo de elaboradores: por um lado tenta re-conquistar aqueles que estão se retirando, porque a mudança de governo não permite avançar mais na radicalização da participação dos professores e, ao mesmo tempo tenta transmitir confiabilidade aos novos dirigentes, mas também “deixa o recado” de que “está atento” (no comentário/crítica irônico em “nem tão valorizada assim”).

1ª versão	Pg. 3	2ª. Versão	Pg. 3
<u>A publicação do livro “O texto na sala de aula”, de autoria de João Wanderley Geraldi, editado pela ASSOESTE em 1984, foi decisiva no sentido de fomentar as primeiras articulações para uma renovação do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de 1º e 2º graus. Foi nesse mesmo ano que</u>		<u>Paralelamente, ocorria a constituição de grupos de trabalho em municípios do interior, que levantavam as mesmas questões, aplicando em sua prática de sala de aula propostas metodológicas alternativas.</u>	
aconteceu a I Jornada de Língua Portuguesa, que agrupou uma série de professores que tiveram a oportunidade de trocar algumas experiências e participar das reuniões que se seguiram a esse encontro, sempre visando a um questionamento do que se vinha fazendo na área até então.		Em 1984, aconteceu a I Jornada de Língua Portuguesa, que agrupou professores que tiveram a oportunidade de trocar algumas experiências e participar das reuniões que se seguiram a esse encontro, sempre visando a um questionamento do que se vinha fazendo na área até então.	

- A exclusão da referência direta da importância da experiência iniciada no oeste do Estado – que funcionaria como a assunção de uma filiação político-pedagógica do grupo de elaboradores do documento – é mais um índice da ruptura com o projeto político de construção de propostas com os professores e, ao mesmo tempo, pode funcionar como uma espécie de “escudo” para o grupo de elaboradores que, ocupando ainda postos no interior do aparato estatal, procura evitar possível crítica

de particularização e restrição do escopo e abrangência do documento. Ainda, a opção em substituir o especificador restritivo “uma série de professores” pelo genérico “professores” que estariam envolvidos na Jornada de Língua Portuguesa e o acréscimo da referência a outros grupos que aplicavam propostas alternativas “paralelamente” – sem um vínculo direto com as iniciativas como a do evento citado – desmarcam e ampliam os antecedentes que são usados como argumento para respaldar a legitimidade e relevância do MMVM.

1ª versão	Pg. 3	2ª. Versão	Pg. 3
Em busca de opções metodológicas, o grupo de língua vinha se reunindo, encontrando nos trabalhos de João Wanderley Geraldi, Hiram Ramos de Oliveira e Carlos Alberto Faraco, algumas respostas a seus anseios e as bases do que culmina hoje na elaboração deste projeto.		Nessas buscas de opções, os trabalhos de João Wanderley Geraldi, Hiram Ramos de Oliveira e Carlos Alberto Faraco, entre outros, apontavam algumas respostas a anseios de mudança e constituíram as bases do que hoje culmina na elaboração deste projeto.	

- O confronto entre as duas versões deste parágrafo confirma a deliberada opção em desmarcar e não restringir os antecedentes do documento: a referência ao “grupo de língua”, que (na primeira versão) “vinha se reunindo” na busca de opções e as encontrava em três autores, é omitida. Na segunda versão, as buscas de opção levam sozinhas aos autores citados, sem a explicitação de um trabalho coletivo de busca de alternativas, que cria grupos e organiza interesses. Além disso, os autores referidos não mais são as fontes exclusivas das respostas encontradas, mas são citados “entre outros”. E estes outros não são referidos explicitamente não porque não existiam, mas porque a manutenção dos mesmos nomes referidos na primeira versão permite recuperar um conjunto de já-ditos que situa a segunda versão na cadeia de discursos proferidos de que esta seria “um avanço”, por ampliar seu escopo ao remeter também a outras referências.

1ª versão	Pg. 3-4	2ª. Versão	Pg. 4
<p>Como dissemos, nem tudo foi um mar de rosas, e já o ano de 1985 mostrou-nos que nossas intenções não vinham de encontro com o que se efetivava das propaladas “políticas da SEED”: os cursos eram realizados sem que houvesse a preocupação de continuidade de um trabalho de revisão de propostas, o que o grupo começou a reprovar. Paralelamente, profissionais de outras áreas percebiam também a falta de coerência no encaminhamento dos trabalhos ligados a cada setor, o que acabou gerando momentos de tensão e conflitos entre os grupos e a Secretaria.</p>		<p>Nem tudo foi um mar de rosas, e já o ano de 1985 mostrou-nos que nossas intenções não vinham de encontro ao que se efetivava das propaladas “políticas da SEED”: os cursos eram realizados sem que houvesse a preocupação de continuidade, de revisão de propostas e de coerência no encaminhamento dos trabalhos ligados a cada setor, o que acabou gerando momentos de tensão e conflitos entre os grupos – tanto de Língua Portuguesa quanto de outras áreas – e a Secretaria.</p>	

- Aqui, a denúncia da prática de não-efetivação do discurso dos documentos oficiais é apresentada como compartilhada com grupos de outras áreas que não só o de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que o grupo de elaboradores modaliza as críticas, ao despersonalizá-las (atente-se para a exclusão sumária de “o que o grupo começou a reprovar”), buscando respaldá-las na referência a “outras áreas” (mesmo que não especifique quais os demais grupos denunciantes).

1ª versão	Pg. 4	2ª. Versão	Pg. 4
<p>A falta de garantias na consecução de inúmeras propostas e projetos na área de língua abortou as já escassas expectativas de um trabalho conseqüente e acabou por afastar um bom número de pessoas ligadas à área, que muito poderiam contribuir para a construção de um ensino que se propusesse renovador.</p> <p>Nesse contexto, vale a pena ressaltar que a atividade de pesquisa de campo não foi muito valorizada. Uma das grandes lacunas, hoje na educação, principalmente na alfabetização, é a falta de profissionais que realmente se dediquem a uma pesquisa mais engajada junto à área em que se propõem atuar. Uma produção teórica nesse sentido, como a de Laranjeiras do Sul, por exemplo, em que haveria o monitoramento de professores que colheriam dados das escolas da região foi, infelizmente, desestimulada em função de desentendimentos a que já nos reportamos.</p>		<p>A falta de garantias na consecução de inúmeras propostas e projetos na área de língua abortou as já escassas expectativas de um trabalho conseqüente e acabou por afastar um bom número de pessoas ligadas à área, que muito poderiam contribuir para a construção de um ensino que se propusesse renovador.</p> <p>Nesse contexto, vale a pena ressaltar que a atividade de pesquisa de campo não foi muito valorizada. Uma das grandes lacunas, hoje na educação, principalmente na alfabetização, é a falta de profissionais que realmente se dediquem a uma pesquisa mais engajada junto à área. Uma produção teórica nesse sentido, como a de Laranjeiras do Sul, por exemplo, em que haveria o monitoramento de professores que colheriam dados das escolas da região foi, infelizmente, desestimulada em função dos desentendimentos a que já nos reportamos.</p>	

- Nestes dois parágrafos, as críticas à descontinuidade de experiências inovadoras deixam explícito que já houve a ruptura de projetos políticos. O “bom número” que se perdeu não é de pessoas quaisquer, mas de pessoas “que muito poderiam contribuir para a construção de um ensino que se propusesse renovador”. Há uma clara tentativa de recuperar alguns interlocutores, dentre eles, aqueles do oeste do Paraná, da Assoeste e da Unicamp (não citados explicitamente) e o de Laranjeiras do Sul, perdidos por “desentendimentos a que já nos reportamos”, os quais, entretanto não ficam explicitados, muito menos seus protagonistas nominados em nenhum momento do MMVM. Há apenas a vaga referência à experiência que poderia marcar uma das filiações do grupo: o projeto desenvolvido em Laranjeiras do Sul (omitindo-se, desde a primeira versão, que foi coordenado por Hiram Ramos de Oliveira).

1ª versão	Pg. 4	2ª. Versão	Pg. 4
Porém , encontramos hoje, por outro lado, uma preocupação redobrada no sentido de se retomarem e ampliarem os debates em torno de questões cruciais do ensino de língua e de se criar, a partir da discussão conjunta com os professores de todo o Estado, uma (e o plural também é adequado) postura em relação à concepção de linguagem, o que traz em seu bojo, na verdade, uma concepção de educação e de mundo.		Encontramos hoje, por outro lado, uma preocupação redobrada no sentido de se retomarem e ampliarem os debates em torno de questões cruciais do ensino de língua e de se criar, a partir da discussão conjunta com os professores de todo o Estado, uma (e o plural também é adequado) postura em relação à concepção de linguagem, o que traz em seu bojo, na verdade, uma concepção de educação e de mundo.	

- Aqui, o documento reforça que, a despeito dos percalços referidos, sua intenção e finalidade é a de servir como uma retomada e ampliação dos debates para a construção de propostas de ensino (chamando atenção para a diversidade), destacando a vinculação das questões específicas da área com uma concepção mais abrangente de mundo;

- A redundância pelo uso da dupla adversativa em “porém” e “por outro lado” – que constava na primeira versão e foi “corrigida” na segunda – para além de uma mera opção estilística pode estar a indicar que os autores (na primeira versão) estavam empenhados em destacar que, a despeito de todos os percalços até ali referidos, apresentavam o MMVM como um documento diferente e que acreditavam nas possibilidades que a própria existência pública do documento fazia crer existirem;
- Toda a passagem acima é quase uma citação direta ao projeto do grupo da Unicamp, a partir da enunciação quase literal da correlação e da necessária articulação coerente entre as concepções de linguagem, de educação e de mundo e do princípio de participação que orientava aquele projeto. Aí, mais um dos indícios das muitas ambigüidades que o momento histórico provocava no grupo de elaboradores: ora elimina marcas de pertencimento ao primeiro projeto (para mostrar-se confiável frente ao segundo governo), ora – como aqui ocorre – deixa mais ou menos explícito aquele pertencimento.

1ª versão	Pg. 4	2ª. Versão	Pg. 4
<p>O FEITIÇO CONTRA O FEITICEIRO</p> <p><u>Decidimos então elaborar estas propostas que poderão servir como subsídios para uma posterior reflexão curricular. Antes, porém, gostaríamos de refletir sobre</u> alguns senões que os documentos têm criado.</p> <p>Ao final de diversos cursos <u>que ministramos</u> pelo Estado, após a apresentação das propostas, <u>perguntávamos, nas</u> avaliações, sobre os possíveis obstáculos que se poderiam encontrar na consecução do trabalho. <u>As respostas</u> se centravam praticamente em três tópicos:</p>		<p>O FEITIÇO CONTRA O FEITICEIRO</p> <p>O primeiro passo para chegarmos à definição de uma postura comum é refletirmos sobre princípios básicos que posteriormente se concretizarão numa proposta curricular. Iniciemos esta reflexão considerando alguns senões que os documentos têm criado.</p> <p>Ao final de diversos cursos ministrados pelo Estado, após a apresentação das propostas, as avaliações, sobre os possíveis obstáculos que se poderiam encontrar na consecução do trabalho se centravam praticamente em três tópicos:</p>	

- Reforçando o caráter de documento preliminar às discussões dos professores, é anunciada uma avaliação das reações comumente encontradas frente a tentativas de mudança na educação. Na primeira versão, em primeira pessoa – e, portanto, num tom mais próximo da linguagem coloquial – o grupo de elaboradores apresenta como a fonte de motivação para o surgimento do MMVM a experiência de sua prática junto aos professores de sala de aula (“diversos cursos **que ministramos... perguntávamos...**”). Na segunda versão, é excluída esta ancoragem argumentativa, adotando-se uma redação mais impessoal – mais próxima da linguagem acadêmica – que, a seguir, é reforçada pela apresentação de uma categorização das reações de professores, tidas como um “dado de realidade”, legitimado estatisticamente.

1ª versão		Pg. 4-5	2ª. Versão		Pg. 5
10%	a) “– O único obstáculo é o próprio professor...” “ – <u>Tem muito professor que não vai aceitar...</u> ” “– Só se todos os professores fizerem juntos.”		10%	a) “– O único obstáculo é o próprio professor...” “– Só se todos os professores fizerem juntos.”	
20%	b) “– Vai ter que fazer um trabalho com os pais.” “ – Os pais não vão entender...”		20%	b) “– Vai ter que fazer um trabalho com os pais.” “– Os pais não vão entender...”	
70%	c) “– <u>A direção não vai querer...</u> ” “– E o programa a seguir?...” “ – Será que a diretora vai deixar?...”		70%	c) “– E o programa a seguir?...” “– Será que a diretora vai deixar?...”	
Essas respostas traduzem claramente o que ainda vem ocorrendo nas escolas de 1º e 2º graus do Estado. A clareza das informações e denúncias nelas contidas nos fazem retomá-las como base e ponto de partida para o nosso trabalho. É para a viabilização de propostas de			Essas respostas traduzem claramente o que ainda vem ocorrendo nas escolas de 1º e 2º graus do Estado. As informações e denúncias nelas contidas nos fazem retomá-las como base e ponto de partida para o nosso trabalho. É para a viabilização de propostas de profissionais que		

profissionais que queiram repensar a sua prática, questionar as suas concepções, que se devem voltar, nesse momento, nossas atenções.	queiram repensar a sua prática, questionar as suas concepções, que se devem voltar, nesse momento, nossas atenções.
---	---

- O percentual apontado, ao descrever as posturas encontradas, constrói uma categorização de níveis e instâncias que podem ser tomados como os alvos de um programa de ação para a mudança: é preciso alcançar e convencer os professores – e estes a trabalharem coletivamente – os pais, as estruturas de poder na escola e os programas de ensino.

- Na segunda versão, são eliminadas do levantamento paráfrases redundantes para a apresentação simétrica de dois enunciados em cada um dos blocos. Ao trazer para o corpo do documento o discurso dos professores, revestido da “aura de credibilidade” pelo efeito de sentido do cálculo de percentuais, o grupo redator do MMVM constrói para si uma imagem de “conhecedor da realidade”, ao mesmo tempo em que aponta atitudes esperadas (e recomendadas) para o conjunto dos professores: das três posturas retratadas, apenas a do grupo (b) – que representa uma minoria (20%) dos professores – é a dos que já se conscientizaram da necessidade da mudança e estão engajados num trabalho de convencimento dos pais, ou seja, estes poucos seriam o que o documento chama de “profissionais que queiram repensar a sua prática”. As posturas (a) e (c), da “maioria que ainda não sabe” (80%), é avaliada no documento como a postura que é preciso abandonar. De tal sorte, estes são induzidos a uma predisposição de abandonarem essas posturas e a integrarem o grupo dos interessados/engajados na mudança, que é explicitamente instituído como o interlocutor legítimo do documento: é a ele que “se devem voltar, nesse momento, nossas atenções”.

1ª versão	Pg. 5	2ª. Versão	Pg. 5
<p>Para que e para quem têm servido até então os documentos? Se por um lado têm sido a garantia dos avanços dos trabalhadores, por outro, não é possível esquecer, são também as armas capciosas dos que dominam, as armadilhas sub-reptícias dos que enganam pelas letras, o instrumento da conservação do poder dos que manipulam as regras do jogo. Participar da formulação dessas regras é imprescindível, mas ainda não é tudo. É preciso que tenhamos acesso à sua reformulação assim que percebamos que <u>o jogo ou as pessoas mudaram</u> e se faz necessário repensá-los. <u>Um parágrafo único deve iluminar nossas preocupações: o respeito a toda e qualquer tentativa de modificação em qualquer momento de nossa prática pedagógica.</u></p>		<p>Para que e para quem têm servido até então os documentos? Se por um lado têm sido a garantia dos avanços dos trabalhadores, por outro, não é possível esquecer, são também as armas capciosas dos que dominam, as armadilhas sub-reptícias dos que enganam pelas letras, o instrumento da conservação do poder dos que manipulam as regras do jogo. Participar da formulação dessas regras é imprescindível, mas ainda não é tudo. É preciso que tenhamos acesso à sua reformulação assim que percebamos que se faz necessário repensá-los, para que, desatualizados, eles não se transformem em camisa de força a exigir a repetição e cristalização de propostas já defasadas.</p>	

- Ao alertar para os perigos e “armadilhas” contidas em documentos oficiais (no interior de um documento oficial) esta passagem explicita uma série de referências que, espalhadas ao longo do texto, indiciam a consciência do grupo de elaboradores da delicada situação em que se encontrava no momento político em que elaborava as duas versões do documento MMVM;

- Dado que, passados quatro anos da existência do primeiro governo, já não existia mais um documento oficial do ensino de língua, a referência se faz aos documentos de propostas de princípios gerais do governo anterior (que respaldavam politicamente as ações em direção ao primeiro projeto), bem como ao próprio MMVM, produzido ainda no início do segundo governo, momento em que o grupo já percebia a mudança de rota política em direção ao segundo projeto. Esta percepção de ruptura é tão explícita que, na primeira versão, fica registrada no texto: “É preciso que tenhamos acesso à sua reformulação assim que percebamos que o jogo ou as pessoas mudaram e se faz necessário repensá-los”. A partir da sensibilidade do grupo do que está acontecendo nesse segundo governo, este registra o que soa

como uma espécie de alerta aos professores, como se dissesse: “Nós, que estávamos na Secretaria no governo anterior, fizemos um discurso. Hoje, o governo atual está usando o nosso discurso, se apropriou das nossas bandeiras e as está usando como armadilhas. Cuidem-se!”.

- As mudanças entre as duas versões deixam clara a mudança de projetos: se, na primeira o princípio era um amplo e generoso “respeito a **toda e qualquer** tentativa de modificação em **qualquer momento**”, na segunda redação é privilegiado o critério da **novidade**, em oposição à “desatualizados”, “repetição e cristalização” e “**propostas já defasadas**”: a defesa de tomar a iniciativa de reformular as propostas tem assim duas justificativas distintas: no primeiro projeto, a linha da participação política, a transferência do poder à participação. No segundo governo, a transferência do poder se concentra para os “competentes”, para a eficiência, justificada por um suposto projeto de modernidade que, ademais, já estava em prática.

1ª versão	Pg. 5	2ª. Versão	Pg. 5
Não acreditamos em pacotes arquitetados por técnicos. Aliás, já é velho dizer, e nem por isso prescindível, que muitas vezes os especialistas assumem um papel deformador da atividade pensante. Existe uma classe especializada em pensar, enquanto as outras pessoas são “liberadas” de qualquer tentativa porque, afinal, são tidas como sem competência para tanto.		Não acreditamos em pacotes arquitetados por técnicos. Aliás, já é velho dizer, e nem por isso prescindível, que muitas vezes os especialistas assumem um papel deformador da atividade pensante. Existe uma classe especializada em pensar, enquanto as outras pessoas são “liberadas” disso.	

- Aqui, mais uma crítica aos documentos oficiais: o fato de serem elaborados por técnicos que, constituindo o grupo “pensante”, relega às “outras pessoas” (os professores) o papel de meros executores. Na primeira versão, a crítica aos técnicos e especialistas era carregada pela alegação de que consideram os professores como

incapazes de pensar. Na segunda, esse argumento é abandonado, ficando implícito pelas aspas irônicas em “liberadas’ disso”.

- Esta passagem remete a um outro cruzamento de discursos presente na mudança entre o primeiro e o segundo projeto e que traz para o documento a interlocução com outras correntes de pensamento que, a despeito de estarem juntas num primeiro momento, vão marcando sua distinção na virada de governos e projetos. Uma delas é bastante representativa deste embate: a divergência entre as posições políticas representadas pelos diferentes assessores Geraldí e Faraco. De um lado, a aposta radical na participação popular – com um projeto que se recusava a assumir qualquer perspectiva teleológica de indicar ou “iluminar” o caminho dos professores com um norte definido e, de outro, a postura de reduzir essa mesma proposta a “mais um pacote”.¹⁵ A diferença de apostas se acrescenta a questão da produção de propostas curriculares, desnecessária para o primeiro e necessária para o segundo a fim de guiar o conjunto de professores em direção às práticas e posturas do “novo discurso em torno do ensino de língua portuguesa”. Em síntese, aí reside o cerne da polêmica de 1987: as bandeiras da qualidade de ensino, da competência sem competição – bandeiras históricas da esquerda – vão sendo apropriadas pelos sucessivos governos pós-ditadura que, em nome de um projeto de modernidade, da eficiência e eficácia (“A participação é muito demorada”) assumem uma postura de modernização e de inserção do país no mundo globalizado. Aqueles que já têm o caminho traçado indicam e orientam “aqueles que não sabem” (“Senão isso aqui nunca vai se modernizar!”). É o princípio da participação versus o da eficiência e rapidez. Participação versus concentração de poder. Moderno versus arcaico. A idéia

¹⁵ Ver FARACO (1988) no Anexo IV.

de um congresso de professores como o lugar de se oficializar as mudanças que se encontram consolidadas na prática – ao menos por um grande número de professores trocado pelo caminho inverso da implantação de propostas e seu conseqüente “currículo oculto”¹⁶: a aprendizagem de que o professor não sabe; e de que não é necessário saber para ser professor, estrategicamente deixada implícita na segunda versão.

2ª. Versão	Pg. 5-6
<p>A primeira versão deste documento foi apresentada nos dias 31 de agosto a 02 de outubro de 1987 no Encontro de Língua Portuguesa, para discussão, da qual participaram representantes das Equipes de Ensino dos Núcleos Regionais de Educação, como também alfabetizadores, professores de 5ª. a 8ª., de 2º Grau e ainda professores de Língua Portuguesa que representaram as Instituições de Ensino Superior do Estado.</p>	
<p>Após serem discutidos os principais temas do documento, formularam-se contribuições e críticas, que serviram para a elaboração desta nova versão que, por sua vez, será apresentada nos Encontros Regionais, de acordo com a proposta do Encontro de agosto/setembro/87. Posteriormente, esses trabalhos serão analisados e avaliados em um novo Encontro nos dias 10 e 11 de dezembro, que servirá como ponto de referência para a continuidade da reflexão curricular.</p>	

- Comprovando a dubiedade do documento, que transita entre o discurso de dois projetos (ora apaga marcas de vínculo a um deles, ora deixa-as implícitas), nesta passagem acrescida na segunda versão, com uma redação que rompe o fluxo do discurso, destaca-se a natureza coletiva da elaboração do documento e os próximos momentos de discussão previstos para o mesmo: mais um registro da aposta do grupo de elaboradores em garantir alguns dos princípios do primeiro projeto de participação dos professores, o que, entretanto, não ocorreu, pois o evento programado para dezembro de 1987 jamais foi realizado

¹⁶ Segundo APPLE (1982: 127), o *currículo oculto* constitui-se das normas e dos valores “que são implícitas e efetivamente transmitidas pelas escolas e que habitualmente não são mencionadas na apresentação feita pelos professores dos fins e objetivos”.

1ª versão	Pg. 5-6	2ª. Versão	Pg. 6
“SERIA UMA RIMA, NÃO SERIA UMA SOLUÇÃO”		“SERIA UMA RIMA, NÃO SERIA UMA SOLUÇÃO”	
<p>Qualquer proposta não pode ser vista como um receituário de soluções ou uma listagem de conteúdos prontos a serem seguidos. A interação entre sua prática didática e sua capacidade de mudança passaria a inexistir.</p>		<p>Qualquer proposta não pode ser vista como um receituário de soluções ou uma listagem de conteúdos prontos a serem seguidos. A interação entre sua prática didática e sua capacidade de mudança passaria a inexistir.</p>	
<p>Uma proposta visa a estimular a crítica, para uma possível reflexão e mudança de pontos de vista em relação à linguagem e à maneira como vem sendo trabalhado o ensino de língua nas escolas – requestionando até o papel do professor e sua adequação às novas realidades que se apresentam – não pode ser confundida com um rol de normas e estratégias pedagógicas ditadas por algum especialista dos órgãos supervisionadores do sistema educacional, seja ele quem for.</p>		<p>Uma proposta visa a estimular a crítica, para uma possível reflexão e mudança de pontos de vista em relação à linguagem e à maneira como vem sendo trabalhado o ensino de língua nas escolas – requestionando até o papel do professor e sua adequação às novas realidades que se apresentam – não pode ser confundida com um rol de normas e estratégias pedagógicas ditadas por algum técnico do sistema educacional, seja ele quem for.</p>	
<p>Se o professor não for o agente de sua própria mudança – aquele que percebe as falhas da teoria da aprendizagem que ele mesmo está criando, de acordo com a sua sensibilidade para as peculiaridades de comportamento de cada classe onde interage, que ele sabe ser uma realidade própria, como o é a de qualquer outro agrupamento social – , nada terá valor como elemento transformador, senão, quando muito, como uma troca de um “embrulho” por outro.</p>		<p>Se o professor não for o agente de sua própria mudança – aquele que percebe as falhas da teoria da aprendizagem que ele mesmo está criando, de acordo com a sua sensibilidade para as peculiaridades de comportamento de cada classe onde interage, que ele sabe ser uma realidade própria, como o é a de qualquer outro agrupamento social – , nada terá valor como elemento transformador. Quando muito, haverá a troca de um “embrulho” por outro.</p>	

- Ao final da parte introdutória do documento, uma síntese dos pressupostos políticos que aproximam o documento ao primeiro projeto: o MMVM não se apresenta como uma receita pronta e acabada. Com a participação ativa dos professores, pretende sistematizar um conjunto de princípios que orientem o questionamento da concepção, da prática pedagógica e, principalmente, defende a mobilização do professor como o único e legítimo “agente de sua própria mudança”.

2.1.2. O confronto entre o discurso da tradição e o discurso novo em relação ao ensino de língua portuguesa nas duas versões do documento MMVM:

Em relação às questões específicas do ensino de língua portuguesa, o MMVM constitui-se na apresentação de um conjunto de tópicos que a bibliografia da época, em sua maioria originária de produções acadêmicas das universidades paulistas e então recém-publicadas, colocava em circulação. São 43 citações bibliográficas (das quais 26 são transcrições literais) ao longo de um documento de 27 páginas, formando uma espécie de roteiro de leitura que, dialogando (e polemizando) com a tradição, vai propor aos professores a discussão de um “novo discurso” para o ensino de língua portuguesa.

A partir de recortes de enunciados, pode-se fazer um levantamento sumário dos tópicos elencados e de suas formas de apresentação entre a primeira e a segunda versão do MMVM:

Concepções de linguagem¹⁷:

1ª versão	Pg. 7	2ª. Versão	Pg. 7
E se pensarmos nos tabus lingüísticos, nos interditos que cada comunidade possui? Não falamos apenas de palavras, enquanto elementos individuais, mas até mesmo de temas inteiros proibidos em determinados lugares e situações, em função de ligações afetivas, por exemplo.		E se pensarmos nos tabus lingüísticos, nos interditos que cada comunidade possui? Não falamos apenas de palavras, enquanto elementos individuais, mas até mesmo de temas inteiros proibidos em determinados lugares e situações, em função, por exemplo, de ligações afetivas, ou compromissos de várias ordens, o que pode variar desde os temas políticos até a própria sexualidade. Considerando o nosso para que e para quem ensinamos, talvez outra deva ser a concepção de linguagem a iluminar o nosso trabalho.	
<u>Em outras palavras, inventariar a linguagem como essas duas concepções é esquecer-se de que existem, na verdade, conteúdos implícitos quando falamos, o que não significa negá-las por completo, mas, no mínimo, relativizá-las.</u>			

¹⁷ Conforme já explicitado na nota 11, a partir daqui os recortes em comparação não seguem *pari passu* os parágrafos das versões em análise, mas seus tópicos temáticos.

A célebre distinção entre três concepções de linguagem – proposta por GERALDI (1984) – é aqui referida. Numa primeira aproximação ao tema, o documento apresenta duas delas (linguagem como “expressão verbal do pensamento” e como “instrumento de comunicação”) como sendo “bastante difundidas pelos famigerados livros didáticos”, ao mesmo tempo em que ressalta aspectos da linguagem (implícitos, pressuposições, os jargões, tabus lingüísticos) cuja existência apontam para o equívoco conceitual ou insuficiência explicativa destas concepções.

Os enunciados destacados reproduzem o momento em que se explicita uma avaliação negativa em relação a elas: na primeira versão, a redação opta por uma condenação mais categórica **da assunção** das duas concepções pelos professores. Esta é explicitamente caracterizada como equivocada por “**esquecer-se**” de uma “**verdade**” (os conteúdos implícitos). O abandono da crença nestas concepções é reforçado pela aparente concessão em “não significa negá-las por completo”, seguida da construção de uma escala argumentativa que estipula um “mínimo” (devem ser relativizadas) que remete ao seu máximo (devem ser rejeitadas).

Já na segunda versão do documento, o argumento contrário à assunção destas duas concepções é construído a partir da referência à necessidade de coerência com outro princípio da reflexão proposta – aquele em que se discutem os fins políticos (e de classe) do ensino de língua portuguesa. Essa remissão insinua (“**talvez** outra deva ser”) uma concepção distinta para “iluminar” o trabalho dos professores.

No acréscimo da segunda versão, introduz-se uma referência direta ao título de um artigo de JWG (“Para que e para quem ensinamos língua portuguesa”) que é

tomada como argumento de direção a “iluminar” o trabalho do professor. Mesmo que sutil, esta referência pode ser tomada como uma tentativa de re-significação de um pressuposto do discurso-primeiro (da participação) pelo discurso-segundo (da “iluminação”): este, ao assumir o pressuposto, filia-se a mesma corrente, e com maior radicalidade, já que a assunção da nova concepção de linguagem não se fundará nas insuficiências daquelas concepções mais presentes no ensino, mas nas próprias finalidades e nos próprios sujeitos sociais envolvidos (professores e alunos).

A terceira concepção de linguagem discutida no documento começa a ser explicitada a partir da análise do diálogo a seguir:

1ª versão	Pg. 7	2ª. Versão	Pg. 7
<i>“- Será que a diretora vai deixar? - Não sei, mas pegue o papel para mim.”</i>		<i>“ – Será que o programa não vai atrapalhar? - Não sei, mas o que você acha de a gente conversar com a diretora?”</i>	

Para exemplificar a insuficiência das concepções anteriores (indicada na primeira versão) ou a relevância política de uma nova concepção (conforme sugerido na segunda versão), os autores do MMVM optam pela estratégia de analisarem a seqüência de um suposto diálogo entre dois professores após um curso de formação. A par de introduzirem conceitos da Pragmática (fundamentalmente, os da “linguagem como ação” e o funcionamento das leis conversacionais de Grice) e da Semântica Argumentativa (como implícito e pressuposição) – que preparam a argumentação em favor da terceira concepção (a interacionista, a ser explicitada logo a seguir no documento) – os diálogos criados permitem que seja reiterada a postura ativa que o documento defende como apropriada para os professores em relação aos desdobramentos que documentos de propostas curriculares podem desencadear na prática cotidiana da sala de aula. Com a escolha deliberada do excerto de diálogo

a ser apresentado, são questionados alguns dos empecilhos comumente alegados pelos professores para a não-consecução de mudanças na prática de sala de aula. O exemplo da primeira versão permite que a análise questione as relações entre sujeitos da escola e o alcance do poder hierárquico na definição do trabalho em sala de aula. Na segunda versão, essa crítica é dirigida aos programas oficiais, o que pode ser tomado como um indício de que o grupo de redatores já admitia escrever uma proposta curricular.

1ª versão	Pg. 8	2ª. Versão	Pg. 9
Com isso, percebemos que falar é interagir, ou seja, que a linguagem envolve uma forma de interação humana, “constitui compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala” (7), além de comportar todo um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere.		Com isso, percebemos que falar é interagir, ou seja, que a linguagem envolve uma forma de interação humana, “constitui compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala” (7), além de comportar todo um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere.	<p>Assumir uma concepção como essa é também assumir o aluno como seu interlocutor de fato. Assim, o aluno cria compromissos com você e você com ele. Devolver (porque já é dele) a palavra ao aluno não é só uma opção política, mas por causa disso é que é uma concepção de linguagem.</p>

A partir de uma transcrição de GERALDI (1984), começa a ser explicitada a assunção da concepção interacionista de linguagem. Na segunda versão, a passagem é imediatamente complementada com uma interpelação direta a cada professor (“o aluno cria compromissos com **você** e **você** com ele”), reforçando a vinculação entre a assunção da concepção defendida e a de um projeto político-ideológico assumidamente em favor dos alunos da escola pública (e, por extensão, de sua classe social). Entretanto, por si só, esse argumento não necessariamente vincula-se ao primeiro projeto. Como ainda se verá na análise dos próximos documentos, este mesmo argumento serviu ao discurso-segundo para justificar a

busca de uma eficiência de ação através da implantação das determinações de uma proposta curricular.

A questão da variação lingüística (Variação e Erro, Variação e Norma Culta):

1ª versão	Pg. 9-10	2ª. Versão	Pg. 10-11
<p>Não podemos negar, como vimos, a existência de variedades lingüísticas e todas elas são igualmente “boas” como sistemas lingüísticos. “<i>Todas as variedades de uma língua são sistemas estruturados, complexos e governados por regras que são totalmente adequadas às necessidades de seus falantes.</i>” (18) Acontece que a linguagem não é simplesmente uma atividade escolar, mas uma atividade humana, histórica e, como fenômeno social, está muito ligada a toda uma estrutura social e, por conseguinte, aos sistemas de valor dessa mesma sociedade. É por isso que algumas variedades têm prestígio e outras não. O que precisamos entender é que o português padrão é apenas uma variedade do português dentre as muitas que existem em todos os lugares onde se fala essa língua e, do ponto de vista lingüístico, não é melhor ou pior que as outras variedades.</p>		<p>Não podemos negar, como vimos, a existência de variedades lingüísticas e todas elas são igualmente “boas” como sistemas lingüísticos. “<i>Todas as variedades de uma língua são sistemas estruturados, complexos e governados por regras que são totalmente adequadas às necessidades de seus falantes.</i>” (19) Acontece que a linguagem não é simplesmente uma atividade escolar, mas uma atividade humana, histórica e, como fenômeno social, está muito ligada a toda uma estrutura social e, por conseguinte, aos sistemas de valor dessa mesma sociedade. É por isso que algumas variedades têm prestígio e outras não. O que precisamos entender é que o português padrão é apenas uma variedade do português dentre as muitas que existem em todos os lugares onde se fala essa língua e, do ponto de vista lingüístico, não é melhor ou pior que as outras variedades.</p>	

Um dos pressupostos do discurso novo de maior resistência no confronto ideológico com o discurso da tradição do ensino de língua portuguesa é introduzido no documento a partir da transcrição de TRUDGILL (1984). Já nesta primeira referência, há o prenúncio do percurso argumentativo que, baseado em GNERRE (1985), ao longo da história (em outros documentos e em cursos de formação que se seguiram), se tomaria quase que um roteiro para o tratamento da questão, que busca desqualificar a visão conservadora de linguagem propondo a eliminação do preconceito em relação às variedades lingüísticas (no fundo, um preconceito de classe):

(1) constatar a existência das diferentes variedades (e não “variações”);

(2) *comprovar cientificamente que todas se equivalem quanto ao fato de serem logicamente estruturadas e permitirem a interação lingüística das comunidades que as constituem e empregam;*

(3) *destacar a norma padrão como apenas uma das variedades*¹⁸;

1ª versão	Pg. 11	2ª. Versão	Pg. 12
Por outro lado, temos em conta que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” (8) Privilegiar a variedade culta da Língua Portuguesa <u>não significa desprezar ou ignorar as demais variedades. Por que então optamos por esta última alternativa?</u>		Por outro lado, temos em conta que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” (8) Privilegiar a variedade culta da Língua Portuguesa ai já não significaria considerar como erradas as demais variedades, mas o engajamento numa luta política que passa tanto pelos conteúdos veiculados quanto pela forma desta veiculação.	

(4) *e considerar a valoração social da linguagem como justificativa política para a continuidade do ensino da norma padrão na escola, assumida sua dimensão de instrumento de emancipação das classes populares.*

O confronto entre as duas versões da parte final desta passagem mostra, mais uma vez, a opção deliberada por uma espécie de especialização do texto, na substituição da forma dialogada da primeira versão (especialmente quando se buscava construir justificativas políticas para a mudança) por enunciados assertivos – como a afirmação categórica do sentido político de que se reveste o ensino da norma padrão.

1ª versão	Pg. 13-14	2ª. Versão	Pg. 14-15
Mas há algumas perguntas importantes: é possível haver descoberta se não houver tentativa? Alguém aprende a falar sem falar? É		Mas há algumas perguntas importantes: é possível haver descoberta se não houver tentativa? Alguém aprende a falar sem falar? É	

¹⁸ Uma variação deste tópico, ancorada em produções teóricas posteriores – e que se caracterizava como mais ousada frente aos preconceitos cristalizados da tradição – consistia em mostrar que a norma padrão objetivamente não existe: o que há é uma imagem de norma padrão, reforçada pela tradição normativa da gramática escolar.

muito comum, às vezes, subestimarmos estas tentativas e incorreremos na terrível tentação de quereremos ensinar primeiro como se deve falar, com que determinadas regras, para depois “deixarmos” nossos alunos articularem “à vontade”. Estaria instituído o monólogo. Sem a participação do interlocutor, desaparece o encontro, inexistente o diálogo, sumimos com a interação e, por conseguinte, perpetrarmos e perpetuamos o silêncio.

“EU NÃO SABIA QUE MINHA HISTÓRIA...”

A criança, quando chega à escola, não vai exatamente “aprender a falar”, pois já possui uma maior ou menor prática “no exercício efetivo da comunicação ao nível de suas experiências” (1), ou seja, o que a escola vai fazer é possibilitar um maior número de situações em que possa haver reais atividades lingüísticas com finalidades diversas, num exercício verdadeiro de interlocução, de produção de discurso.

muito comum, às vezes, subestimarmos estas tentativas e incorreremos na terrível tentação de quereremos ensinar primeiro como se deve falar, com que determinadas regras, para depois “deixarmos” nossos alunos articularem “à vontade”. Estaria instituído o monólogo. Sem a participação do interlocutor, desaparece o encontro, inexistente o diálogo, sumimos com a interação e, por conseguinte, perpetrarmos e perpetuamos o silêncio.

“EU NÃO SABIA QUE MINHA HISTÓRIA...”

A criança, quando chega à escola, não vai exatamente “aprender a falar”, pois já possui uma maior ou menor prática “no exercício efetivo da comunicação ao nível de suas experiências” (1), ou seja, o que a escola vai fazer é possibilitar um maior número de situações em que possa haver reais atividades lingüísticas com finalidades diversas, numa prática verdadeira de interlocução, de produção de discurso.

Em extensão à desmistificação do preconceito em relação às variedades lingüísticas, o discurso novo vai propor uma nova conceituação do erro no processo pedagógico como um todo. A partir do jogo enunciativo de construir respostas às perguntas retóricas com enunciados/crenças da tradição do ensino de língua portuguesa, imediatamente desqualificados, o documento chama atenção para o fato de a assunção da concepção interacionista pelo professor implicar na eliminação de práticas e posturas que impeçam a efetiva consideração da voz do aluno.

Na passagem, um indício que caracteriza o discurso novo como um “discurso em construção”: a alteração ocorrida entre a primeira e a segunda versão entre os termos “exercício verdadeiro” por “prática verdadeira” denuncia a preocupação do grupo redator com a busca de uma acuidade terminológica, num “projeto de dizer” que vai adequando o texto aos pressupostos teóricos do novo

discurso, eliminando alguns “cacoetes” terminológicos que o próprio grupo denunciava herdar da tradição. Mais uma vez, a opção por especializar o texto, distanciando-se não só da forma como também dos conteúdos do falar de professores de sala de aula.

Tipos de Gramática:

1ª versão	Pg. 16	2ª. Versão	Pg. 18
As informações gramaticais não contribuem para um bom desempenho da atividade lingüística porque este depende de hábitos , de mecanismos inconscientes para se realizar. Muito pelo contrário , às vezes atrapalham: a escola tenta ensinar ao aluno a gramática de uma determinada modalidade de língua que, como vimos, ele desconhece. Se ele sequer sabe aquela variedade, como querer ensinar-lhe a gramática dessa língua?		As informações gramaticais não contribuem para um bom desempenho da atividade lingüística porque este depende de mecanismos inconscientes para se realizar. Às vezes as informações gramaticais até atrapalham: a escola tenta ensinar ao aluno a gramática de uma determinada modalidade de língua que, como vimos, ele desconhece. Se ele sequer sabe aquela variedade, como querer ensinar-lhe a gramática normativa ou descritiva dessa língua?	

(....)

1ª versão	Pg. 16	2ª. Versão	Pg. 18
Há momentos, porém, em que o uso de noções gramaticais facilitam a abordagem de determinadas atividades lingüísticas , e cada professor deve ter a sensibilidade suficiente para perceber à medida que as situações o exigiam, selecionando os procedimentos descritivos e conclusões a que os alunos já chegaram para poder falar com eles sobre a linguagem, antes de se preocupar em tecer todo um aprendizado completo do sistema gramatical. Não se pode esquecer que principalmente para alunos de níveis mais altos de escolaridade será necessário em alguns momentos descrever os processos envolvidos na atividade lingüística, comparar e tentar explicitar hipóteses sobre determinados fatores da língua, observando suas regularidades e irregularidades. O que tem acontecido é que se tem perdido, fastidiosamente, muito tempo com essas noções gramaticais, empanturrando o aluno de termos e lições inúteis, tempo roubado a atividades mais produtivas para a aprendizagem real do idioma : a leitura, o debate, a produção de textos.		Há momentos, porém, em que o uso de noções gramaticais facilitam este caminho do aluno , e cada professor deve ter a sensibilidade suficiente para perceber isso à medida que as situações o exigiam, selecionando os procedimentos descritivos e conclusões a que os alunos já chegaram para poder falar com eles sobre a linguagem, antes de se preocupar em tecer todo um aprendizado completo do sistema gramatical. O que tem acontecido é que se tem perdido, fastidiosamente, muito tempo com essas noções gramaticais, transformando o seu conhecimento como um fim em si mesmo , empanturrando o aluno de termos e lições inúteis, tempo roubado a atividades mais produtivas para a aprendizagem real da língua : a leitura, o debate, a produção de textos.	

O lugar central que a “Gramática” ocupa no discurso da tradição – sacralizada a ponto de confundir-se com a totalidade do fenômeno lingüístico e, em decorrência, ser tomada como definidora de um projeto para seu ensino – constitui-se num dos “pontos nevrálgicos” da disputa ideológica e conceitual entre a tradição e o discurso novo.

Nestes excertos do documento MMVM, pode-se acompanhar fragmentos da disputa de sentidos entre o discurso novo e a tradição, em torno do próprio termo “gramática” e suas implicações pedagógicas. Ancorado na bibliografia corrente da época – especialmente os estudos da Psicolingüística e da Sociolingüística – o documento procede a um crescente alargamento da concepção de gramática, o que implica um esvaziamento do sentido unívoco que lhe atribuía a tradição: ao longo da crítica que desqualifica o ensino da metalinguagem, já na primeira versão, é feita uma menção indireta à gramática internalizada. Na segunda versão, o lugar absoluto do sentido único é relativizado ao se especificar com qualificadores o genérico “gramática” da primeira versão (“...como querer ensinar-lhe a gramática normativa ou descritiva dessa língua?”): a gramática descritiva é citada acompanhando (e equiparando-se em termos de importância para o ensino com) a gramática normativa.

A exclusão na segunda versão da seqüência “Não se pode esquecer... suas regularidades e irregularidades” sugere uma crítica mais contundente à gramática normativa: se, na primeira versão, sua importância era relativizada (chegava a admitir “níveis mais altos de escolaridade” em que a metalinguagem seria necessária – o que, de passagem, implicava ser uma possível sofisticação da gramática

normativa a causa de seu abandono nos “níveis mais baixos!”), a segunda versão descarta-a como inócua, apontando em seu lugar “atividades mais produtivas” de leitura, debate (oralidade) e produção de textos.

Neste ponto, pode-se localizar mais um dos deslocamentos entre os dois projetos: no primeiro, a estratégia de crítica ao apego à gramática parecia respeitar a história e o nível de conhecimento dos professores. No segundo, abandona-se essa estratégia e passa-se a **prescrever** aos professores o não-uso da Gramática Normativa, o que, levada em conta a prática histórica no ensino que considera “ensinar gramática” como sinônimo de “ensinar língua materna”, nada mais é do que deitar por terra o horizonte que orientava o trabalho do professor.

Produção de textos X redação escolar:

1ª versão	Pg. 17-18	2ª. Versão	Pg. 19
De que maneira superar esses problemas? Ninguém melhor que o professor de cada sala de aula para resolver isso, pois é ele que sabe das peculiaridades que cada classe apresenta. As idéias não saem do nada, mas se criam a partir da interação entre as pessoas. <u>A aquisição de um manejo mais eficaz da linguagem como instrumento para o aluno só acontecerá se houver exercício real desse processo.</u>		De que maneira superar esses problemas? Ninguém melhor que o professor de cada sala de aula para resolver isso, pois é ele que sabe das peculiaridades que cada classe apresenta. As idéias não saem do nada, mas se criam a partir da interação entre as pessoas. No contexto escolar, a finalidade da redação tem sido aprender a escrever simplesmente, tirando da escrita as suas funções que de fato tem.	

O confronto discursivo estabelecido com o discurso da tradição também se dá no nível dos termos/vocábulo empregados para referir as práticas de escrita na escola. Aqui, ao contrário dos novos sentidos que se busca atribuir a um mesmo termo (como no caso de “gramática”), a marca da diferença se dá pela **substituição** da expressão “redação” por “produção de texto” (proposta por GERALDI (1984) e assumida no documento). O termo “redação” é negativamente associado à tradição de artificialização das situações da escrita, em oposição à expressão “produção de

textos”, que passa a nomear uma prática condizente com as situações reais de interação preconizadas pelo discurso novo para o ensino de língua portuguesa.

Também nesta questão (a superação do artificialismo nas práticas de escrita na escola), o documento reforça a legitimidade de cada professor determinar a sua prática: pelo conhecimento que detém de sua classe, é instituído como o único (“Ninguém melhor que o professor...”) que tem condições de discernir as melhores estratégias de ensino para efetivar a distinção proposta.

Ainda, na seqüência transcrita, pode-se constatar a substituição entre as versões de um enunciado que apenas anunciava (sem citar explicitamente) a prática da produção de textos (“um exercício real”) – ao mesmo tempo em que incorria no uso de termos que poderiam soar contraditórios com os postulados do discurso novo, como “manejo mais eficaz”, “linguagem como instrumento” – por um enunciado que, na lógica do segundo projeto, condena sumária e categoricamente a prática da tradicional redação escolar.

A prática da reestruturação de textos:

1ª versão	Pg. 18	2ª. Versão	Pg. 20
<p>Não quer dizer que queiramos que o professor simplesmente deixe de observar os desvios que a maioria de seus alunos cometem, mas os anote para uma reflexão mais profícua de linguagem em momentos adequados. A reescrita de textos é também um bom momento de percepção e de trabalho com a língua, muito mais estimulante e eficiente que aquela sangria que se faz no texto dos alunos que, em sua maioria, sequer será relido, dada a desimportância que passa a adquirir o que escreveu diante do trabalho da caneta do professor, que acaba cobrando muito mais a ortografia (na maioria das vezes mera transposição corretíssima do que o próprio aluno fala) do que valorizando a capacidade expressiva e criadora de seus alunos.</p>		<p>Não quer dizer que queiramos que o professor simplesmente deixe de observar as formas de escrita de seus alunos. A reescrita de textos é também um bom momento de percepção e de trabalho com a língua, muito mais estimulante e eficiente que aquela sangria que se faz no texto dos alunos que, em sua maioria, sequer será relido, dada a desimportância que passa a adquirir o que escreveu diante do trabalho da caneta do professor.</p>	

Ao discutir os processos de interferência do professor na produção dos alunos, o documento indica a relevância dos conteúdos dos textos produzidos, em oposição à crítica da prática tradicional de correção exclusiva dos aspectos formais da linguagem dos alunos. A vasta produção acadêmica da época, decorrente de pesquisas dos processos de aquisição inicial da escrita, municia as críticas encampadas pelo discurso novo, ao subsidiá-las com conhecimentos que sistematizam e justificam teoricamente o que a tradição simplesmente condenava genericamente como “erros ortográficos”, e ao reafirmarem a relevância da função social da escrita sobre qualquer outro nesta etapa do processo de aprendizado da língua.

A negação polêmica que inicia a passagem transcrita procura descartar uma eventual crítica de que o discurso novo estivesse pregando o abandono do cuidado com a forma¹⁹. Mais uma vez, uma parte excluída na segunda versão originalmente amenizava as críticas em relação a práticas da tradição, com o uso de expressões que explicitavam uma certa concessão às práticas que o discurso novo condenava. Longe de poder ser tomada como um eufemismo ou exagerado preciosismo terminológico, a substituição de “desvio” da primeira versão – que por si só é uma paráfrase que refere e condena o uso disseminado do termo “erro” na escola – pelo termo “formas” especializa o texto e aponta para o segundo projeto, pela escolha de uma terminologia que, ao contrário da primeira versão, não é do conhecimento do professor. Com isso, distancia-se da linguagem do professor, mas não comete erros

¹⁹ O que não foi suficiente para evitar as críticas de má interpretação ou má vontade frente ao discurso novo de que “Agora, vale tudo na escrita!”.

perante a Academia, instância de discurso onde o segundo projeto vai ancorar parte da legitimidade de sua postura iluminadora, de quem detém a verdade.

A leitura:

1ª versão	Pg. 21	2ª. Versão	Pg. 23
<p>Se nossa intenção é proporcionar aos nossos alunos condições para que obtenham um desempenho lingüístico satisfatório e instrumentalizá-los para que possam interagir em seu meio e perceberem-se como sujeito numa situação de interlocução, parece-nos fundamental que, para isso, a leitura deva ocupar um lugar de destaque.</p> <p>Quando lemos, fazemo-lo por uma série de razões: ou buscamos informações, ou estudamos o texto, usamos a leitura como pretexto para outras atividades, ou lemos pelo prazer de ler, pela fruição do texto.</p>			

(...)

1ª versão	Pg. 21	2ª. Versão	Pg. 23
<p>Parece-nos imprescindível fazer nascer em nossos alunos o prazer de se ler. Essa é a outra dimensão da leitura. Não é apenas decifração, compreensão, julgamento, mas também a capacidade de se obter o prazer estético. Acreditamos, como <u>João Wanderley Geraldi</u>, que o “enredo enreda”. Apostamos nisso e temos sentido que é das melhores formas de <u>aquisição</u> da leitura. Fórmulas mágicas? Receitas mirabolantes? Não: ler.</p>			
<p>Parece-nos imprescindível fazer nascer em nossos alunos o prazer de se ler. Essa é a outra dimensão da leitura. Não é apenas decifração, compreensão, julgamento, mas também a capacidade de se obter o prazer estético. Acreditamos, como outros, que o “enredo enreda” (7). Apostamos nisso e temos sentido que é das melhores formas de desenvolvimento da leitura. Fórmulas mágicas? Receitas mirabolantes? Não: ler.</p>			

2ª. Versão	Pg. 24
<p>Temos silenciado as leituras de nossos alunos ao transformá-las numa tarefa. Os “quens” para quem damos aulas lêem diferentemente os mesmos textos e lêem textos diferentes. Por que, quando lêem, lêem apenas “Sabrina”, “Júlia” etc., e não têm acesso a outros livros? Por que aqueles são mais baratos?</p>	

Parafraseando explicitamente GERALDI (1984), o tratamento da questão da leitura é um dos últimos itens discutidos pelo MMVM, de forma que a ele convergem todos os demais tópicos alinhavados ao longo do documento.

A par de críticas às práticas tradicionais, a questão da leitura tem sua relevância apresentada como fundamental para os objetivos de formação do espírito crítico e da consciência política dos alunos.

Há também a recomendação da necessidade de se preservar no ensino a dimensão estética e prazerosa da leitura, a partir de referência (direta na primeira versão, indireta na segunda) a GERALDI (1984), numa passagem em que, mais uma vez, há uma “correção terminológica” (“aquisição” por “desenvolvimento”).

Nova referência indireta a GERALDI (a seqüência “Os “quens” para quem damos aulas” remete a seu texto “Para que e para quem ensinamos língua portuguesa?”, parafraseado em outra passagem do MMVM, o que o torna uma dupla remissão: ao autor do texto original e a passagem do próprio MMVM) reforça os aspectos políticos das práticas de leitura no ensino de língua portuguesa.

*O processo de ocultação das diversas referências a GERALDI (1984) que, na primeira versão é citado nominalmente – na segunda versão pela indicação de referência bibliográfica – a ser conferida na página final do documento – ou ainda trocado (e diluído) pelo genérico “outros”, funciona aqui duplamente: por um lado, pode ser entendido como uma estratégia de autoproteção do grupo de redatores frente aos seus superiores – estes imbuídos na implantação do segundo projeto – mas, ao mesmo tempo, pode estar francamente a serviço da construção dos fundamentos do discurso-segundo, a partir da re-textualização de um dizer. Como não havia nada de novo na produção teórica para substituir (com “ares de novidade”) o que já estava disseminado aos ouvidos dos professores, o segundo projeto se **apropria** de partes generosas do discurso-primeiro, apaga seu “lugar de enunciação” e o re-significa a serviço de seu direcionamento político.*

Livros didáticos:

1ª versão	Pg. 22	2ª. Versão	Pg. 24
O segredo de seu sucesso: dar conta do arremedo programático, desempenhar satisfatoriamente o faz-de-conta da leitura.			

1ª versão	Pg. 22	2ª. Versão	Pg. 24
Isso sem contar com a manipulação ideológica, às vezes mais, às vezes menos velada, transmitindo preconceitos e valores que visam à perpetuação de situações que só têm interessado a uma determinada classe.			

1ª versão	Pg. 23	2ª. Versão	Pg. 25
Alijar o professor da capacidade de fazer a sua aula é também desobrigá-lo de uma construção crítica. Isso, assim como ler, escrever e falar, só se aprende exercitando, fazendo. Se recebemos os pacotes prontos, por melhores que sejam os “anjos da guarda”, por mais “aberta” e inovadora que seja a proposta, dificilmente produziremos nosso próprio pensamento, estaremos condenados à eterna reprodução de um saber alienado.			

A crítica aos livros didáticos já circulava com razoável penetração e repercussão entre os professores do Paraná à época da elaboração do MMVM. NOSELLA (1979) tornara-se o texto paradigmático desta crítica. Assim, também no MMVM, a presença na escola das “belas mentiras” (título de obra, reproduzido no título deste item do documento) é tomada como o avesso mais acabado de tudo que o discurso novo procurava combater. Contra tal inimigo, um arsenal de críticas, na passagem com o maior número de adjetivos negativos do texto. Na caracterização do MMVM, em suas duas versões, o livro didático:

- a) é um arremedo programático;*
- b) é um faz-de-conta;*
- c) faz a manipulação ideológica;*
- d) alija a autonomia do professor;*
- d) considera o professor acrítico;*
- e) é um pacote pronto;*
- f) é “anjo da guarda” que tutela o professor;*

g) engana com pretensas tentativas de se mostrar “aberto” e “inovador”;

h) é uma “eterna reprodução”; e

i) veicula um “saber alienado”.

Basta considerar as proximidades entre o livro didático e uma proposta curricular que determine o que o professor deva fazer para que se interprete essa passagem – mais uma vez, na contradição fundamental deste documento (a de ser oficial sem pretender sê-lo) – como um alerta aos professores quanto aos encaminhamentos que poderiam ocorrer (e já se anunciavam) nos documentos de propostas curriculares que estavam prestes a ser elaborados pelo novo governo.

Este alerta pode ser confirmado pela escolha do enunciado com que o grupo encerra o documento: uma reiteração do princípio fundamental do primeiro projeto assumido pelos autores do MMVM como a principal finalidade de sua elaboração: mobilizar o professor como o sujeito da transformação não só de sua prática pedagógica, mas de sua vida e sua história:

1ª versão	Pg. 23-24	2ª. Versão	Pg. 25
O que queremos?			
Qualquer resposta nos remete à condição sem a qual não é possível começar: que nos tornemos donos de nossos próprios atos, agentes de nossa própria transformação.			

2.2 – Os documentos oficiais e o projeto de implantação da “eficiência moderna” nos anos 1980 no Paraná

2.2.1. O documento “CONTEÚDOS ESSENCIAIS PARA O ENSINO DE 2º. GRAU”

Abortada a experiência do grupo que buscara uma ‘sobrevida’ de atuação com a mudança de governo no Estado, o processo de construção de um discurso

novo sobre o ensino de língua portuguesa no Paraná vai tomar novos rumos a partir dos setores pedagógicos de cada um dos departamentos da Secretaria de Educação que – agora atuando de maneira individual e sob uma nova direção política – desencadeiam a elaboração de propostas curriculares a serem implantadas na escola.

A primeira “voz oficial” que pretende assumir o discurso novo em torno do ensino de língua portuguesa no Estado do Paraná manifesta-se com a publicação, em Novembro de 1988, do documento “Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º. Grau – Língua Portuguesa” (CESG)²⁰.

Conforme mencionado, seu contexto de produção encontra-se fortemente influenciado pelas discussões (interrompidas) do documento MMVM, dado que muitos dos sujeitos (professores da rede e assessores da secretaria) que participaram das discussões daquele documento voltam a se encontrar neste novo momento de discussão – mesmo que, neste caso, restrita a uma parcela dos professores da rede pública (os de 2º Grau).

A concepção interacionista de linguagem, o texto e as práticas de leitura, escrita e oralidade como o centro do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a avaliação contínua e cumulativa e o papel fundamental que cabe ao professor de 2º Grau na aplicação do rol de conteúdos (um programa geral e não seriado) que apresenta são as premissas do CESG, cuja versão definitiva circulou em cópia mimeografada de 21 páginas.

O CESG encontra-se dividido em:

- 1) Histórico;

²⁰ A íntegra do documento CESG é apresentada no Anexo II.

2) Considerações preliminares, subdivididas em:

2.1 – A questão do ensino de português; 2.2 – Objetivos do ensino de português; 2.3 – O papel dos conteúdos gramaticais; 2.4 – Considerações metodológicas; e 2.5 – Considerações sobre a avaliação;

3) Do Programa, subdividido em:

3.1 – Leitura; 3.2 – Prática de análise de textos lidos; 3.3 – Exercícios com estratégias auxiliares da leitura; 3.4 – Escrita; 3.5 – Prática de análise de textos produzidos; 3.6 – Exercícios com estratégias auxiliares da escrita; 3.7 – Fala; 3.8 – Prática de análise de textos orais; 3.9 – Exercícios com estratégias auxiliares da fala; 3.10 – Reflexões complementares sobre a língua. Em acréscimo, há um adendo: 3.11 – Duas observações quanto à seriação;

4) Bibliografia; e

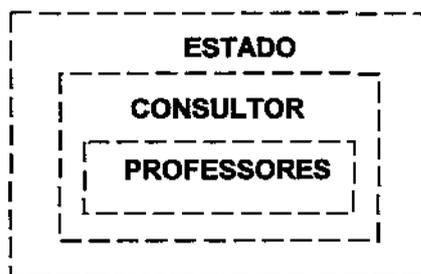
5) Considerações finais.

O processo de elaboração do CESG contou com a consultoria de Carlos Alberto Faraco, da Universidade Federal do Paraná, que assumiu a redação do documento e a coordenação de discussões que envolveram professores representantes de todas as regiões do estado – em seminário central, seguido de encontros e reuniões em cada região para coleta de sugestões para a redação final, apresentada em novo seminário estadual.

A escolha do consultor, na conjuntura política que marcava a passagem de governo, por si só, mostra-se como uma tentativa de garantir os pressupostos teóricos das discussões na área de língua portuguesa até então desenvolvidas no Estado do Paraná: tratava-se de lingüista conceituado, com uma produção acadêmica que o vinculava ao discurso novo em relação ao ensino de língua

portuguesa, sendo, inclusive, autor de um dos textos de abertura da coletânea “O texto na sala de aula” (“*As sete pragas do ensino de língua portuguesa*”). Além disso, já possuía experiência em participar de processos de produção de propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa na década de 1980 (como a da Prefeitura Municipal de Curitiba).

O fato de ser uma proposta oficial que é assinada por um consultor, ouvido o coletivo de professores²¹, instala uma sobreposição de vozes no lugar enunciativo deste documento. Esquemáticamente, tem-se:



O jogo que se estabelece pelo entrelaçar dessas vozes no interior do documento é discursivamente produtivo:

- A voz do Estado, em um documento oficial, confere ao discurso a autoridade de definir diretrizes para a rede de ensino;
- A voz do consultor, ao mesmo tempo em que empresta o respaldo da Ciência, reveste-se do peso da autoridade do Estado²²;

²¹ Uma não tão sutil diferença aí se instaura: na radicalidade de seu princípio de participação popular, o projeto político que orientou o primeiro governo se pautava pela participação ativa dos professores na elaboração das propostas. Com a instalação do projeto político do novo governo, essa participação se reduz a uma “consulta”, seguida de redação final por consultor/especialista.

²² O discurso de autoridade no documento é ainda reforçado com citações de diversas passagens do Relatório da *Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna*, publicado pelo MEC dois anos antes (1986)

- A participação de professores da rede em etapas de sua elaboração legitima o documento como veículo dos interesses dos professores.

Conforme proposto pela análise anterior, a linha argumentativa do documento MMVM buscava **construir uma compreensão** para o convencimento dos professores/leitores, ao mesmo tempo em que, oscilando entre dois projetos de encaminhamento político, já renunciava a instalação do novo projeto político e sua determinação em implantar propostas curriculares. Por sua vez, o documento CESG concretiza este projeto e, assumindo sua natureza de documento oficial, apresenta uma avaliação categórica entre o que afirma como válido e o que condena como negativo no ensino de língua portuguesa, prevalecendo o **tom assertivo/prescritivo** em diversos momentos de sua argumentação, como em:

O estudo dos conteúdos gramaticais **tem de** se fazer sempre contextualizado e de forma funcional. Além disso, seu estudo **deve** ser feito de modo a destacar a flexibilidade estrutural da língua e a conseqüente riqueza expressiva à disposição do falante: nenhuma língua é um conjunto rígido de expressões, uma camisa-de-força.

As ações metodológicas **devem** envolver a leitura, a produção e a análise dos textos.

...**é preciso** um cuidado especial com a regência em orações subordinadas adjetivas – preposições + pronome relativo

O CESG polemiza com a tradição, particularizada especialmente pela presença exclusiva e central da gramática normativa no ensino de língua portuguesa.

Ao longo do documento, em várias passagens, essa tradição vai ser enfaticamente criticada, sendo sistematicamente associada à imagem pejorativa do

“arcaico”, ao qual o discurso novo vai se contrapor, agora a serviço do projeto de modernidade do segundo governo pós-ditadura²³:

As gramáticas tradicionais não cumprem essa importante função, porque seu modelo de língua é, em boa parte, **arcaico**: são realidades da língua que remetem ao século XIII ou XIV, como – por exemplo – o sistema de pronomes pessoais apresentados pelas gramáticas.

(...) insistir nessas formas **arcaicas** [da norma gramatical] costuma deixar o aluno sem o referencial da língua contemporânea, dificultando-lhe o domínio efetivo da norma padrão.

Essa situação nos obriga a distinguir a norma gramatical da norma padrão, isto é, o modelo de língua das gramáticas (em boa parte **arcaico**) e o **modelo de língua da realidade contemporânea**.

O arcaico é também identificado em outras manifestações da realidade histórico-econômica brasileira. Aqui, justifica-se a relevância política do discurso novo para o ensino de língua portuguesa, prescrevendo-se a necessidade de modernização para além dos limites da escola e da educação:

(...) aspectos profundamente **arcaicos**, como a estrutura fundiária, o Estado autoritário e paternalista, a administração clientelista.

(...) capenga como é, a industrialização consegue conviver com um sistema escolar não universalizado (não conseguimos ainda universalizar sequer a escola de 1ª. A 4ª. série) e profundamente **arcaico**.

Em contraposição à tradição (arcaica), o CESP apresenta uma proposta de ensino que se assume como o discurso “novo”, “moderno”, autodenominando-se de

²³ Uma particularidade até certo ponto periférica – mas que se revela produtiva para a presente análise dada a contraposição que o CESP, em seu projeto de modernidade, estabelece entre o “arcaico” e o “novo” – é o fato de, ao registrar a autoria da versão final do documento, o consultor marcar uma distinção com o seguinte adendo: “(não confundir com Carlos Emílio Faraco, autor de livros didáticos publicados pela Ática)”. As obras deste quase-homônimo seguem a perspectiva tradicional de ensino de língua portuguesa e eram adotados em algumas escolas de ensino médio no Paraná. A distinção aqui incide apenas sobre as divergências que se estabelecem entre o discurso da tradição e o discurso novo para o ensino de língua portuguesa e não sobre o fato de se produzir livros didáticos, aspecto criticado nas duas versões do MMVM, mas que se mostra condizente com a proposta iluminadora do novo projeto que se instalava no Estado: o próprio consultor era também autor de livros didáticos – estes publicados pela Vozes. (Em 2005, Faraco escreve o livro didático de língua portuguesa que é oficialmente adotado como livro público para as três séries do ensino médio: “Português: língua e cultura”, pela editora Base, Curitiba).

um “*novo programa de Língua Portuguesa do 2º Grau*” e assumindo explicitamente os pressupostos políticos do novo projeto:

Isso mostra que as críticas e os debates de 50 anos, refletindo as contradições de nossa história recente, instauraram de vez o **conflito entre o novo e o velho** no interior mesmo da escola.

Assim, uma proposta de reformulação dos conteúdos do programa de Língua Portuguesa do 2º. Grau – comprometida que está com a reconstrução da escola pública, no interior de um projeto político que ambiciona pelo menos **ampliar a modernização da sociedade** – só pode **optar pelo novo, pelo combate ao arcaico**.

...respondendo às exigências da face **moderna da sociedade brasileira contemporânea** e, ao mesmo tempo, às contradições postas pela face **arcaica**.

Quando optamos pelo **novo**, optamos também por outra forma de ver a linguagem.

Nesta “cruzada” pela modernização, o CESG vai identificar o arcaico a que se opõe como um discurso hegemônico na quase totalidade da cena escolar. E, ao assim proceder, desqualifica inclusive parcela “razoável” dos professores que participaram do processo de discussão do próprio documento:

Deve-se reconhecer que é um **arcaico** poderoso (como tantos outros no Brasil): apesar de 50 anos de críticas e dos resultados cada vez mais precários, ele resiste como imagem referencial de professores, administradores escolares, autores de livros didáticos, elaboradores de provas de concurso, imprensa e público em geral. **Tão referencial que quando se abre o debate para a reformulação dos conteúdos do programa de Língua Portuguesa do 2º. Grau, parte razoável das respostas não passou de mera reprodução do arcaico.**

Para combater essa realidade descrita como a do “não-saber”, prescreve a divulgação da nova proposta, em nome do direito democrático da população:

Quando optamos pelo **novo**, o fazemos pelo direito de todo cidadão à educação lingüística.

Reconhecendo as dificuldades de tal empreitada, o CESG reivindica algumas condições estruturais para a etapa de divulgação da proposta curricular aos professores:

- a) um plano de educação permanente, visando à disseminação das práticas decorrentes do discurso novo que apregoa para o ensino de língua portuguesa entre o coletivo de professores de 2º Grau;
- b) o apoio à constituição e manutenção de grupos de estudo entre os professores;
- c) o acesso a publicações da área e a bibliografia complementar indicada para aspectos específicos do programa.

Por fim, em anexo, num momento em que a voz dos professores se sobrepõe a do consultor – este deixa explícita sua distância em relação à voz dos professores (*“A consultoria subscreve as preocupações e as considerações dos professores transcritas abaixo”*) – o documento registra algumas reivindicações quanto às condições de trabalho dos professores dirigidas ao Governo do Estado:

- a) fixar um mínimo de 5 horas semanais de Língua Portuguesa para todas as séries e habilitações do 2º. Grau (recomendação que coincide com aquela da Comissão Nacional para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, adotada pelo Conselho Federal de Educação – Parecer 638/86, de 04.09.86, cf. Documenta 309);
- b) desenvolver um amplo e permanente programa de atualização dos professores de Língua Portuguesa do 2º. Grau, envolvendo o domínio da língua, o domínio dos conteúdos, o domínio de metodologias;
- c) dotar as escolas de pessoal técnico de apoio, de material de consumo e de biblioteca;
- d) desenvolver uma política mais adequada para distribuição de aulas do 2º. Grau, estimulando o professor que prefere trabalhar neste grau (mesmo que fora de sua lotação) e fixando o professor celetista na escola;
- e) criar condições para que em todas as escolas haja coordenador de Língua Portuguesa, escolhido por seus pares, para garantir um planejamento adequado e integrado do ensino da Língua na escola;
- f) apoiar institucionalmente (Secretaria, Núcleos, Direções) grupos de estudo locais e regionais de professores de Língua Portuguesa; a realização periódica de encontros regionais e estaduais; a criação de instrumentos de divulgação de alternativas metodológicas;
- g) incentivar uma reformulação dos cursos de Letras do Paraná, buscando uma formação mais adequada dos futuros professores;
- h) reorganizar o ensino de Língua Portuguesa do 1º Grau, garantindo aos alunos, ao fim da 8ª. série, um domínio adequado da leitura, da fala e da escrita;
- i) nos cursos de Magistério (2º. Grau), buscar formas de integrar o ensino de Língua Portuguesa e a disciplina de Didática da Língua Portuguesa. Recomenda-se, inclusive, que o professor desta disciplina de Didática seja, preferentemente, licenciado em Letras.

2.2.2. O documento “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ”

O Currículo Básico para a Escola Pública (CBPR), editado em 1990, consolida a hegemonia do discurso novo como o discurso oficial em propostas curriculares do Estado do Paraná.

Confirmando a característica dos documentos oficiais do Estado do Paraná na década de 1980, o CBPR foi resultado de um processo de consulta à comunidade escolar, envolvendo entidades representativas e professores atuantes em sala de aula, assessorados por consultores especialistas em cada área do conhecimento²⁴.

Na dinâmica política de avanço do novo projeto no campo educacional do Estado do Paraná, os documentos oficiais vão incorporando novas estratégias discursivas ao se dirigirem ao coletivo de professores. Neste documento, a estratégia enunciativa aproxima a voz dos professores à voz oficial do documento, assumida já na apresentação do CBPR:

“Nós, educadores, sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc.” (CBPR, pg. 14)

²⁴ Ver nota 21 deste mesmo capítulo.

Reflexo das contradições do momento político que se vivia então, os efeitos discursivos desta estratégia oscilam entre a busca da legitimidade a partir de um lugar enunciativo ideologicamente marcado – através da construção da imagem de um governo que reconhece e dá voz a históricas reivindicações da categoria dos professores – e a incorporação (e cooptação?) de um discurso da categoria que eventualmente poderia voltar-se contra os poderes constituídos e que, antecipado nos documentos oficiais, perde parte de sua força e legitimidade (ou originalidade).

Pelas circunstâncias de seu surgimento, o CBPR foi o documento que, à época, teve o maior peso e repercussão política no Paraná; dentre outras razões, por ser dirigido à rede de 1ª a 8ª séries (historicamente, a de maior extensão no estado) e, principalmente, por apresentar-se como uma necessidade de revisão curricular decorrente de uma mudança radical na organização do sistema: a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, ocorrida em 1988 que, no contexto do projeto de modernização, surge como a grande novidade da área educacional (do Estado e do País)²⁵.

Desse modo, a área de língua portuguesa acaba sendo erigida a um papel central, como a área de conhecimento desencadeadora da mudança no currículo como um todo, o que – ao ser explicitamente referido logo no início de um documento dirigido prioritariamente a professores da área de linguagem – pode ser produtivo discursivamente para o projeto de “ganhar o interlocutor”, ao investi-lo de

²⁵ Acrescentem-se os efeitos de sentido do fato - significativo, à época, no Paraná - de o CBPR ter sido distribuído a todos os professores da rede de educação fundamental em volume editado e publicado pela Imprensa Oficial do Estado, um portador textual que agrega *status* de relevância e autoridade bem maiores que, por exemplo, o do documento CESC, que circulou em versão mimeografada, restrito a rede de escolas do ensino médio (em menor número).

importância e responsabilidade para com o processo das mudanças curriculares.

Segundo o documento:

“Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras áreas desse grau de ensino.” (CBPR, pg. 13)

A parte específica de Língua Portuguesa do CBPR²⁶ está organizada em sessões cujos títulos já indicam que os pressupostos do discurso novo em torno do ensino desta área são assumidos e recomendados como os mais pertinentes: 1)

Pressupostos teóricos;

2) Encaminhamento Metodológico: 2.1) Domínio da Língua Oral; 2.2) Domínio da Leitura; 2.3) Domínio da Escrita;

3) Conteúdos (de Domínio da Língua Oral, Domínio da Leitura e Domínio da Escrita);

4) Avaliação;

5) Notas de Referência;

6) Referências Bibliográficas.

Retomando os principais temas do embate com o discurso da tradição – já presentes nos documentos anteriormente analisados – neste CBPR, o enunciador, ao assumir o papel de quem pode e deve dizer o que é adequado ou não, vale-se da estratégia argumentativa de utilizar recursos meta-enunciativos com os quais simula um diálogo com o leitor e dirige a leitura, como que comentando o próprio desenrolar da argumentação que constrói. É o que ocorre em passagens como:

²⁶ Assinam a redação final da parte de Língua Portuguesa do CBPR: Elisiani Vitória Tiepolo, Márcia Flávia Porto, Reny M. Gregolin Guindaste e Sônia Monclaro Virmond. A íntegra do documento encontra-se no Anexo III.

Retomaremos a questão do livro didático num outro momento, antes, tentaremos esclarecer os objetos de ensino de cada uma dessas correntes. Dizíamos que uma das concepções de ensino do português defende a gramática normativa como o núcleo do ensino.

Esse ponto – a questão gramatical – **merece uma atenção especial.**

Nesse sentido, três pontos devem ficar marcados nessa discussão...

Um outro bom argumento para se propor um ensino voltado ao desenvolvimento das atividades verbais – a fala, a leitura e a escrita – e não ao conhecimento da teoria da língua, é o próprio dado empírico.

Vimos, ao longo deste texto, visões de linguagem com perspectivas bem diferentes no que se refere à prática pedagógica. **Resta-nos, agora, explicitar de maneira sistematizada** os encaminhamentos metodológicos que propomos...

Numa aproximação com o discurso pedagógico²⁷, essa é uma estratégia que procura conduzir o leitor/interlocutor pela construção explícita das relações lógicas que estabelece ao criar o seu “objeto de dizer” (o discurso novo). Entretanto, como não se pode reduzir o coletivo de professores/leitores a “tábula-rasa” da ignorância ou mera absorção passiva, contraditoriamente essa mesma explicitação do processo argumentativo – exatamente por desvelar o percurso lógico-argumentativo – acaba denunciando os pontos mais sensíveis do embate, oferecendo-se assim a uma leitura capaz de questionar e contrapor-se a sua construção argumentativa.

²⁷ O discurso pedagógico se caracteriza, do ponto de vista das relações interdiscursivas que contrai, por se apoiar em outros discursos para fundamentar-se e tornar consistente seu trabalho discursivo, cujos objetivos principais têm sido, em nossa formação social, transmitir saberes, dotar de competências (CHARLOT, 2001:5-11), inculcar informações e fixar conteúdos. Em nosso momento histórico, é do discurso científico que o discurso pedagógico se investe para dar conta dessas tarefas. Ele caracteriza os objetos que pretende tematizar sob a rubrica da cientificidade, adotando a metalinguagem peculiar ao discurso científico (ORLANDI, 1987a:15-23) e incorporando o *ethos* do cientista.

O CBPR ancora sua concepção de linguagem na concepção materialista de História como um “princípio primeiro”: a partir da referência e citação do texto “*O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*”, de ENGELS (1982), busca a natureza da linguagem na especulação arqueológica deste autor quanto ao seu surgimento nos primórdios da espécie humana. Essa especulação, ponto inicial da construção argumentativa da concepção de linguagem assumida pelo CBPR, vai ser explicitamente justificada no diálogo proposto que, além de introduzir a remissão aos argumentos do texto de ENGELS, antecipa e rejeita supostos questionamentos quanto a sua pertinência:

Nesse ponto da discussão, alguns poderiam nos perguntar qual a relação possível entre a história dos primórdios da civilização e o ensino de língua. **E nós responderíamos que** todo o fundamento da nossa reflexão está aí, na compreensão da linguagem como uma realidade impregnada de social e de história.

Dando seqüência à caracterização do novo, ao explicitar seus conceitos fundamentais, o CBPR vale-se de diversas estratégias com o objetivo de monitorar a relação que estabelece com seus interlocutores e, ao fazê-lo, controlar os sentidos. É o que ocorre em seqüências onde aparecem, na superfície do texto, marcas explícitas das tentativas de garantir um sentido para determinada passagem, rechaçando todos os demais, com marcas de heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1990):

“Isto é”

Além disso, tais textos não têm valor em si, **isto é**, não se constituem enquanto objetos verbais significativos, reveladores de um ponto de vista sobre o mundo. O ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, **isto é**, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos.

...uma leitura preferencialmente contrastiva, **isto é**, aquela que apresenta pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema.

...e pela “costura” entre as partes do texto, **isto é**, pela coesão.

Ao valer-se do respaldo do discurso da ciência para justificar a autoridade de sua “novidade”, o CBPR reveste-se, também, de um caráter de “divulgador científico”. Dado a imagem que constrói de seus professores-interlocutores, essa divulgação assume, em muitos momentos, um tom facilitador. Neste momento – de tentativa de tradução para uma linguagem supostamente mais próxima dos professores – mais um índice de heterogeneidade mostrada é produtivo:

“Em outras palavras”:

Perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional. **Em outras palavras**, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba por determinar aquilo que vamos dizer.

Não há, efetivamente, quem fale sem gramática: toda variedade de língua, prestigiada ou não, possui uma organização sintática, **em outras palavras**, uma gramática que permite o entendimento entre as pessoas, em momentos de interlocução.

Porém, o mais importante nesta reflexão é ter claro que toda a produção, seja a do instrumento de trabalho, seja a da linguagem, nasceu de uma necessidade social e histórica. **Em outras palavras**, uma realidade que se impôs diante de nossos ancestrais e que foi resolvida numa longa cadeia de criação e recriação.

Ao longo das partes 2 e 3, chama atenção o alto grau prescritivo com que princípios e procedimentos são apresentados quase como uma “obrigação vital” aos

professores, o que rompe com o tom de aproximação com que vinha conduzindo a interlocução na parte inicial, a despeito de continuar com um projeto autoritário de dizer: se antes, a voz da autoridade valia-se da estratégia de simular um falso diálogo que ia “conduzindo” o leitor, aqui assume definitivamente o “lugar do saber” de onde emana o poder da prescrição. Numa relação sumária, podem-se destacar o tom imperativo no uso de expressões como:

“É preciso”/“É importante”:

Ao contrário, **é preciso compreender** a questão da variação numa perspectiva histórica e social; **é preciso compreendê-la** como o reflexo da experiência histórica e social de determinados grupos de falantes.

É preciso que o aluno leia o material lingüístico mas também o implícito, o subentendido, o extra-lingüístico. **É preciso também que** em qualquer atividade de leitura a intenção do autor seja reconhecida.

Nesta atividade, **é importante dissecar** o texto, identificar os recursos coesivos, compreender sua função no texto, perceber a flexibilidade da língua.

...ao contrário, **é importante** estabelecermos metas precisas para garantir o cumprimento de um conteúdo mínimo.

“Deve/Não deve”

Este **deverá ser entendido como** um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção.

Para tanto, **há que** se transformar a sala de aula num espaço de debate permanente, num local onde o aluno **deverá escutar a voz do outro** e, ao mesmo tempo, adequar o seu discurso ao outro.

O aspecto gradativo pelo qual o aluno domina o conteúdo da língua **não deve** ser visto apenas na leitura e na escrita, mas também a oralidade **deve** ser avaliada progressivamente, ela **deve** ser usada como subsídio para revisão do processo ensino-aprendizagem, como instrumento de diagnóstico do próprio trabalho.

1º) a fala, a leitura e a escrita **deverão** sempre ser trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita a outra e vice-versa;
 2º) os conteúdos propostos **deverão** ser adaptados ao nível da experiência lingüística dos alunos;
 A perspectiva da aquisição desse conhecimento teórico **deverá** estar voltada necessariamente ao domínio das atividades verbais – fala, leitura e escrita.

“Pode/Não pode”:

A literatura, por outro lado, **não poderá** ser pretexto para se preencher fichas...

A clareza, a coerência e o nível argumentativo **podem** ser trabalhados a partir de textos publicados ou textos dos próprios alunos.

Por meio da análise lingüística, o professor **podará** mostrar ao seu aluno como o texto se organiza,...

Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, **não poderiam** ser fragmentados em bimestres ou mesmo em séries.

Assim, a avaliação **não pode** continuar a ser mais um instrumento burocrático na escola...

...as primeiras produções escritas da criança **não podem** ser avaliadas quanto à apresentação formal

O professor, como falante nativo da língua, **pode** decidir intuitivamente se uma passagem escrita do seu aluno é um texto significativo ou um “amontoado” de sentenças desconexas...

No item final, que trata das recomendações quanto à avaliação, a ruptura e o confronto entre os discursos velho e novo se dá pela reprodução de termos correntes

do discurso da tradição – e das falas dos professores. O documento opera aqui um retorno a uma estratégia enunciativa que simula uma aproximação com seus interlocutores, através de termos recuperados na superfície do texto e destacados pelas aspas. Estes – os termos e, por extensão, os professores – são desqualificados pela construção de uma espécie de “dicionário de termos inapropriados (ou ‘politicamente incorretos’) do discurso novo”, prescrito ao conjunto de professores:

Gradativamente, os próprios alunos devem **“consertar”** seus **“erros”**, primeiro através da forma correta fornecida pelo professor e mais tarde através da consulta ao dicionário. O próprio processo de **“pesquisa”** deve ser valorizado na avaliação e os equívocos ortográficos de palavras incomuns não devem ser motivo de desvalorização da produção escrita do aluno.

A fluência, a entonação correta, a postura adequada para ler ou só o **“entendimento da mensagem”** são elementos necessários, mas não suficientes para a avaliação da leitura na escola.

Com a edição deste CBPR, consolida-se um estágio do processo de implantação de um discurso novo para o ensino de língua portuguesa no Estado do Paraná.

2.3. E Drummond ficou “no meio do caminho”

Como se vem procurando demonstrar ao longo dos quatro documentos aqui analisados, o embate entre o discurso da tradição e o discurso novo para o ensino de

língua portuguesa, durante a década de 1980, no Paraná, se deu como que “encapsulado” por um processo de mudanças políticas mais amplo, cujos diferentes estágios implicaram nas marcas (menos ou mais sutis) de deslocamentos discursivos que neles se buscou destacar. A um momento de ruptura inicial com a tradição, seguiu-se um processo de inflexão e acomodação política, na direção de uma espécie de “enquadramento” do discurso novo a um projeto político aqui já caracterizado como “de iluminação e condução” do coletivo dos professores.

Retornando aos documentos – agora numa visada panorâmica – chama atenção uma diferença essencial entre as versões do MMVM e o CESP e o CBPR: estes últimos acabam apresentando, em suas partes finais, **listas de seqüenciação de conteúdos**. E, para além de significar a assunção de uma tradicional característica da natureza das propostas curriculares, esse movimento pedagógico de didatização de conteúdos vem acompanhado do **abandono de qualquer referência à linguagem literária** – fortemente presente na primeira e na segunda versão do MMVM, a ponto de nela ancorar a discussão que este documento propunha travar com os seus interlocutores (os professores de língua portuguesa da rede pública do Paraná). Uma discussão eminentemente conceitual que, assim conduzida, numa relação com a literatura, **abre sentidos** para uma reflexão sobre a linguagem, instigando a reflexão de diferentes possibilidades de seu ensino.

Desde seu título, quase que a cada página, a primeira versão do MMVM, traz uma referência à obra de Carlos Drummond de Andrade:

"DE TUDO FICOU UM POUCO..." - p. 3
"SERIA UMA RIMA, NÃO SERIA UMA SOLUÇÃO" - p. 5
"AS PALAVRAS NÃO NASCEM AMARRADAS" - p. 6
"CHEGA MAIS PERTO E CONTEMPLA AS PALAVRAS" - p. 7
"PRESO À VIDA, OLHO MEUS COMPANHEIROS" - p. 10
"PENETRA NO REINO DAS PALAVRAS" - p. 13
"EU NÃO SABIA QUE MINHA HISTÓRIA... - p. 14
... ERA MAIS BONITA QUE A DE ROBISON CRUSOÉ" - p. 14
LÍNGUA E GRAMÁTICA: "NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA" - p. 15
"PALAVRA, PALAVRA, SE ME DESAFIAS, ACEITO O COMBATE" - p. 17
"ONDE A REALIDADE É MAIOR DO QUE A REALIDADE" - p. 20
NOSSA MATÉRIA: "O TEMPO PRESENTE, OS HOMENS PRESENTES" - p. 22
"E AGORA, JOSÉ?" - p. 24

No último enunciado do corpo do documento – antecedendo as referências bibliográficas – como uma espécie de assinatura e registro da natureza ao mesmo tempo contestadora e processual do discurso ali construído, as referências a versos de Drummond – que se vinham fazendo pontualmente, como um estribilho, ao longo do texto (em cada sub-título de seção) – ganham o primeiro plano da enunciação, que empresta a voz de uma estrofe inteira do poeta:

*"À sombra de um mundo errado
Murmuraste um protesto tímido.
Mas virão outros"*

A característica dúbia (de ser um documento oficial, sem querer sê-lo) que se insistiu em sublinhar ao longo da análise do MMVM também interfere nesta relação com a linguagem literária: já na segunda versão, ainda que mantidas nos títulos das seções, as referências à linguagem literária são "enquadradas" pela introdução de um índice que – a despeito da ressalva registrada em seu rodapé – procura tornar explícitas as temáticas tratadas em cada seção, transformando aquilo

que era um jogo metafórico de múltiplas possibilidades semânticas em uma mera homenagem póstuma, que soa como um enfeite nesta versão mais “higienizada” do MMVM²⁸:

MMVM – 2ª. Versão		p. 02
<u>ÍNDICE</u>		
Apresentação e Histórico		03/05
Concepção de Linguagem		05/09
Variação Lingüística		09/11
Perfil do Aluno		11/12
A Variação Lingüística e o Posicionamento da Escola.....		12/13
O Nascimento da Linguagem Falada		13/14
A Aquisição da Escrita		14/16
Língua e Gramática		16/18
Produção de Textos		18/20
Ortografia		20/21
Leitura		21/24
Livro Didático		24/25
Conclusão		25/26
Referências Bibliográficas		26/27
<p>Observação: Este índice foi organizado apenas para que o leitor tenha uma visão global do trabalho, uma vez que os temas estão citados de forma ampla, em função das questões aparecerem sempre muito ligadas umas às outras, o que torna difícil a compartimentalização dos assuntos em blocos únicos. O título do trabalho e todas as sublegendas entre aspas foram extraídos de poemas de Carlos Drummond de Andrade, homenagem póstuma a um poeta que, com certeza, não morreu...</p>		

O documento CESG – dentre os analisados, o primeiro a se caracterizar como uma proposta curricular oficial – abandona as referências à linguagem

²⁸ Mesmo ocorrendo em uma segunda versão do texto (que leva em conta a divulgação da primeira), o fato de aqui se explicitar a forma de homenagem a Drummond já na abertura do documento – o que na primeira versão era deixado para a última linha do texto (abaixo das referências bibliográficas) também fecha sentidos, retirando da interlocução com os leitores o efeito de surpresa e as possibilidades de construção de hipóteses de sentidos: tudo fica já explicitado previamente.

literária²⁹, buscando cientificizar um discurso de orientação de sala de aula, numa condução que destaca o sentido pedagógico dos conteúdos. Mantendo uma certa elegância científica no estilo – que não estabelece uma relação mais próxima com os interlocutores – inicialmente apresenta os pressupostos do discurso novo pela exposição de assertivas de “novas verdades” e, para cada item relativo aos encaminhamentos metodológicos que propõe, apresenta **indicações de leitura**:

CESG	p.9-10
<p>2.4 – <u>Considerações metodológicas</u>: (...)</p> <p>a) para a prática da produção e reconstrução de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - BERNARDO, Gustavo. <u>Redação inquieta</u>. Porto Alegre, Globo, 1985. - FREINET, Celestin. <u>O texto livre</u>. Lisboa, Dinalivro, 1976 (2ª. Ed.) - GERALDI, João W. <u>O texto na sala de aula: leitura e produção</u>. Cascavel-Campinas, Assoeste-Unicamp, 1984. - ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. In: ILARI, R. <u>A lingüística e o ensino de língua portuguesa</u>. S. Paulo, Martins Fontes, 1985, p. 51-66. <p>b) para estudo de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MANDRYK, David & FARACO, Carlos A. <u>Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários</u>. Petrópolis, Vozes, 1987. <p>c) para a articulação da reflexão gramatical e o controle dos recursos expressivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - FRANCHI, Carlos. Gramática e Criatividade. In: <u>Revista Trabalhos em lingüística aplicada</u>, nº 09, Campinas, Unicamp, 1987. <p>d) para o estudo descritivo dos fatos gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ILARI, Rodolfo. Argumentação sintática e gramática escolar. In: ILARI, R. <u>A lingüística e o ensino da língua portuguesa</u>. São Paulo, Martins Fontes, 1985, p. 17-32. 	

Por fim, apresenta uma itemização de conteúdos que, entretanto, não são retomados na seqüência do texto; são apenas listados:

²⁹ A didatização escolar – dado o nível de ensino médio da proposta curricular – implica também na compartimentalização das disciplinas de língua e literatura: há uma proposta distinta, registrada em documento à parte, para a Literatura Brasileira, a despeito de, na prática de sala de aula, não ser raro o mesmo professor trabalhar as duas disciplinas em uma mesma turma.

CESG	p.11 e 12
<p>3. DO PROGRAMA: (...)</p> <p>3.5 – PRÁTICA DE ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS (reconstrução de textos com vista à progressiva adequação aos padrões de aceitabilidade da escrita):</p> <p>a) nível do conteúdo</p> <ul style="list-style-type: none"> - clareza - coerência - consistência argumentativa - redundância inadequada <p>b) nível estrutural</p> <ul style="list-style-type: none"> - paragrafação - adequação de recursos coesivos <p>c) nível expressivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - adequação à norma padrão - superação de marcas inadequadas de oralidade - experimentação e avaliação de alternativas expressivas - recursos adequados de pontuação. 	

Já o documento CBPR constitui-se numa exposição que vem, o tempo todo, conduzindo o interlocutor para, no final, não só apresentar uma lista de conteúdos hierarquizados, como também distribuí-los por séries:

CBPR	p.15					
CONTEÚDOS	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
<p>DOMÍNIO DA ESCRITA</p> <p>Objetivo Geral: Desenvolver a noção de adequação na produção de textos, reconhecendo a presença do interlocutor e as circunstâncias da produção.</p> <p>a) No que se refere à produção de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos ficcionais (narrativos); - Produção de textos informativos; - Produção de textos dissertativos. <p>b) No que se refere ao conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - clareza; - coerência; - argumentação. <p>c) No que se refere à estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - processos de coordenação e subordinação na construção das orações; - uso de recursos coesivos (conjunções, advérbios, pronomes, etc.); - a organização de parágrafos; - pontuação. <p>d) No que se refere à expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - adequação à norma padrão (concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal). 						

Neste aspecto, estas propostas reproduzem a ideologia da cientificidade – uma tradição dos discursos (e dos currículos) que supostamente pretendem superar ao veicular um novo discurso³⁰. Mantém a mesma lógica dos conteúdos tradicionais, em que se listavam os conteúdos da gramática. Só que, agora, a novidade também não entra em discussão ao ser “listada”. E, aí, a relação entre as novas propostas e seus interlocutores também vai se dar reafirmando a tradição: o professor sabia os conceitos da gramática tradicional porque os decorava; não os punha sob (nem eles se submetiam a) discussão. Como não se põem em discussão os novos conceitos – porque, por suposto, são apresentados como evidentes – é o professor que *não sabe*. E, mais uma vez, também não vai pô-los em discussão. E, com isso, o processo de didatização acaba por produzir uma “ontologização” dos processos³¹: na passagem dos conhecimentos científicos – um conjunto de hipóteses formuladas a partir de um conjunto de perguntas – para conteúdos de ensino, estas hipóteses se tornam verdades definitivas, atemporais e universais. E o modo de virarem verdades definidas é que elas podem ser listadas como um rol de entes, com as referências claramente precisadas³².

³⁰ PRADO (1999) indica uma contradição semelhante em textos curriculares. O autor aponta contradições entre os conteúdos veiculados e o gênero textual proposto no texto curricular: “*Um texto inscrito em um gênero do discurso secundário oficial é contraditório com uma concepção de linguagem sócio-interacionista. (...) Uma concepção de linguagem baseada na indeterminação semântica dada pelas suas condições de produção, ao ser veiculada numa dada forma discursiva, extremamente prescritiva, coloca questões para o gênero do discurso que a veicula*”.

³¹ Segundo GERALDI (1991:74) “... o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas.”

³² Uma reedição deste processo parece ser o tratamento que, ao longo da década de 1990, se deu aos **mecanismos de coesão e fatores de coerência textual**, processos didaticamente ontologizados e reduzidos a listas, bem como a tendência atual de fixar, por meio de catalogações o mais sofisticadas possíveis, o conceito de **gênero** – esquecendo-se que, já em Bakhtin, o gênero era caracterizado como “um conjunto *relativamente instável* de enunciados”...

Acontece que os pressupostos do discurso novo em torno do ensino de língua portuguesa se sustentam em conceitos como os de *fluidez e instabilidade dos processos*, do *deslizar de múltiplos sentidos*, da consideração dos *acontecimentos espontâneos e não controláveis* e estes não são “entes”, muito menos “coisas” sujeitas a uma catalogação e definição prévias e definitivas. Tal como a literatura, jogam com a **abertura de sentidos**. Ao contrário, o discurso científico é **fechamento**, e se conforma com a determinação de um sistema que não agüenta a leveza, não admite o inadministrável – “*Não pode haver acontecimentos!*” Também aqui se faz necessário fixar e evitar deslizes, para que o projeto mais amplo da modernidade, com seus mecanismos e regimes de controle dos sujeitos e da sociedade, se mantenha.

Como se procurou mostrar ao longo desta revisitação aos documentos, uma proposta que nasceu no interior de um movimento mais amplo de acesso ao poder pela reconquista da democracia no Brasil, em um momento histórico de abertura política, ao longo do tempo e da ação de diferentes sujeitos, em diferentes projetos, vai se deslocando e ganha nuances que podem ser tomadas não só como a base da distinção das propostas paranaenses entre si, mas que também pode ser estendido para o movimento de deslocamento de discursos – e de sentidos – que culminou com os parâmetros curriculares nacionais, editados na segunda metade da década de 1990, época áurea do chamado “conjunto de medidas neoliberais” no Brasil³³.

³³ Os PCNs – cuja análise extrapola o escopo do recorte proposto para este capítulo – procederam, em relação às propostas curriculares dos estados, o mesmo deslizamento que se deu entre as duas versões do MMVM e os documentos CESC e CBPR no Paraná: a despeito de se apresentarem como a retomada do conjunto do que foi produzido pelos estados na década de 1980, ao servirem ao projeto de modernização da sociedade brasileira, operam, mais uma vez, a apropriação daquilo que originalmente apontava para possibilidades de uma ação coletiva dos professores e que, oficializado nas diferentes propostas curriculares já se apresentava definindo uma direção, estendendo-a em nível

Quanto do projeto inicial de construção coletiva, do grau de eficiência e eficácia do esperado enquadramento prescrito pelas propostas, do velho e do novo discurso em torno do ensino de língua portuguesa permanece como ecos nos discursos dos professores e quais os significados que estes sujeitos lhes atribuem agora é o que se pretende averiguar no capítulo a seguir, ao analisar enunciados produzidos por professores nos contextos de cursos que ainda tematizam o novo discurso do ensino de língua portuguesa ou implantam – “põem em ação” – os Parâmetros Curriculares Nacionais.

nacional. O que era **possibilidade** (no início dos anos 1980) vira **proposta** (no início dos anos 1990), que vira **parâmetro** (na metade dos anos 1990), “meta a ser seguida”, imediatamente cobrada pela montagem e implantação simultânea de um arcabouço de medidas de avaliação (Saeb, Enem, Prova) que incide – enquadrando-as – sobre todas as instâncias e níveis de ensino.

CAPÍTULO III

Nós & Eles: manifestações discursivas em cursos de formação em serviço

Neste capítulo, serão analisadas intervenções de professores de língua portuguesa durante cursos de formação em serviço ocorridos nos anos 2000, buscando estabelecer algumas relações discursivas entre as falas de agora e os discursos veiculados pelos documentos das propostas curriculares editados nos anos de 1980. Isto sem desconsiderar que, entre uns e outros, há o lapso temporal durante o qual se forjou a história das tentativas de implantação do chamado

“discurso novo” em torno do ensino de língua portuguesa no Paraná: a partir da publicação das propostas, os órgãos estatais iniciaram a divulgação e implementação dessas novas orientações, as quais, em última instância, foram constituindo *um novo cânone quanto ao que é o ensino de língua portuguesa para os professores*. O principal instrumento desta divulgação tem sido, desde então, a oferta de cursos de educação continuada para professores em serviço. E, neste sentido, pode-se assumir que, ao participarem de cursos de formação nos anos 2000, os professores estão ouvindo discursos que se fundaram nos anos 1980.

Acontece que – conforme apontado no capítulo anterior – sob a articulação da idéia de “novas propostas”, se fundam dois discursos distintos em torno do ensino de língua portuguesa no Paraná. Um primeiro, a partir do princípio da participação e mudança da sociedade, e um segundo, de atualização e modernização neoliberal. E os cursos que se organizam a partir de então também carregam as marcas destas novas propostas (em suas duas vertentes). Por hipótese, imagino que os professores vão estar mais fortemente marcados pelos segundo e terceiro documentos do que pelo primeiro, dado que este foi sendo gradativamente abandonado e silenciado. Ainda assim, ele não perde seu caráter fundador (e, em algum grau, pode estar presente nas falas dos professores), pois é o documento que introduziu a necessidade da edição do segundo e do terceiro – ainda que para apagá-lo da memória dos professores.

Ao focalizar o discurso (de agora) dos professores, nele tentarei encontrar os ecos daqueles discursos (das propostas), a memória, as contra-palavras, e os atravessamentos que o compõem. E, neste movimento, buscarei averiguar os efeitos

de sentido que se conservam e os que se modificam, no diálogo entre o Um (discurso) e o Outro (discurso), na tensão da emergência da *memória*¹ no *acontecimento*.

Após algum tempo afastado do contato direto com professores de língua portuguesa atuantes em sala de aula, a partir do ano de 2000 retorno às atividades docentes em cursos de extensão dirigidos a professores do ensino fundamental e médio. Durante cursos, encontros e palestras, deparo-me com ocorrências que me fazem refletir sobre o quanto já se falou (ou o quanto falamos e “pregamos”, nós, professores da Academia) sobre a mudança do ensino de língua portuguesa e ainda se apresentam como recorrentes questões como aquelas discutidas nos idos de 1980 – não exatamente iguais, mas resignificadas pelas falas de agora dos professores. Ainda assim, parece que permanece intransponível a distância que separa, de um lado, “nós”, com nossos saberes científicos, nossas pesquisas, nossas publicações e as “Verdades” que produzem – e que parecem não provocar as mudanças que preconizamos (pelo menos não com a intensidade, abrangência e duração que julgávamos alcançar) e, de outro, “eles”, os professores que,

¹ De acordo com ACHARD (1999), durante os debates do Colóquio de Paris, em 1983, Pêcheux destaca que, no que concerne à estruturação da materialidade lingüística complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização, **a memória discursiva** seria aquilo que “*face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível*” (Op.cit., p. 52), aproximando-a, portanto, ao conceito de **interdiscurso** da AD. Ainda para Pêcheux, a questão estaria em saber onde residem esses implícitos, que estão “ausentes por sua presença” na leitura da seqüência: estão eles disponíveis na memória discursiva como em um fundo de gaveta, um registro do oculto? Lembra ele que, para Achard, sob uma forma estável e sedimentada haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma “regularização” se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase. Acontece que (alerta Achard), essa regularização do legível é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória. De tal sorte que Pêcheux propõe haver sempre um “jogo de força” na memória, sob o choque do acontecimento: uma força que visa a regularização (estabilização parafrástica), mas também uma força de “desregularização”, que perturba a rede dos implícitos.

diferentemente de nós, não dispõem de sofisticados instrumentos para uma formalização e expressão de sua prática e os saberes nela forjados. Mas que, submetidos ao nosso dizer, ora envergonhados, ora revoltados ou ainda interessados, arriscam dizer o que parece ser considerado que não deve ser dito: perguntam, relatam suas dificuldades práticas, rejeitam a teoria, contrapõem-se, a despeito de quase emudecidos, pelo tanto que se tem falado da escola e de suas dificuldades, em um lugar/momento em que apenas dizeres teoricamente respaldados se apresentam como legitimamente enunciáveis. São sujeitos que, ao tomarem a palavra, num momento em que se está refletindo e verbalizando suas práticas, expressam o que não pode ser entendido como uma “deturpação”, “má-leitura” ou, ainda, “falso entendimento” de pressupostos teóricos de alguma Ciência, de indicações metodológicas e/ou determinações de documentos oficiais; mas sim, a interpretação produzida por sujeitos situados (tanto a produção, quanto os sujeitos) no tempo e no espaço, e que guarda a memória de outros discursos – que se confirmam, se contrapõem, são re-textualizados e re-significados. Diferentes vozes, diferentes sujeitos que, na sua singularidade, apropriam-se de um e outro discurso de forma diferente da dos outros sujeitos; que o re-significam; que produzem significados, modificam as vozes da Academia, das propostas oficiais, do docente do curso de formação. E que trazem consigo uma determinada experiência que não fica pendurada na porta da sala em que acontece o curso.

Minha trajetória acadêmica e profissional encontra-se determinantemente vinculada ao universo de discursos que circulam no meio escolar – o que me faz um sujeito implicado/afetado por este processo – e é nesta condição, e por considerar que do “lugar de analista” pode-se estar ao mesmo tempo implicado e distante para

trazer contribuições pertinentes à compreensão deste movimento que busco analisar algumas ocorrências que se caracterizam como “tomadas de palavra” (menos ou mais espontâneas) de professores-cursistas durante cursos de formação em serviço. Acredito que uma análise discursiva destes eventos pode ajudar na construção de categorias que permitam ampliar a compreensão de aspectos do movimento de construção dos discursos em circulação nas escolas de ensino fundamental e médio, a partir de ações de intervenção da Academia nesta realidade – com as possibilidades e impossibilidades de efetiva interação que se constroem, nas condições objetivas e históricas em que se dá, sendo os professores o que são, a Academia o que é, no Brasil, que é o país que é.

Dado o lugar central ocupado pelo professor neste processo discursivo – visto que múltiplas vozes, direta ou indiretamente, acabam a ele destinadas, ou a ele chegam por diferentes meios – considero fundamental buscar entender qual é a perspectiva deste que, para nós da Academia, por vezes se constitui no grande anônimo que se chama “o professor da sala de aula”. Como pensar esse sujeito? Como ele recebe e reage aos discursos acadêmicos e às orientações oficiais sobre o ensino, orientações estas que incidem diretamente sobre sua prática de professores de língua portuguesa?

As análises que pretendo aqui desenvolver vêm somar-se a uma prática que se tem tornado corriqueira em alguns dos estudos mais recentes de Educação, que fazem alusão à necessidade de estudo das vozes emergentes, especialmente no processo educativo. Em princípio, tal desejo ou o simples apontar deste caminho parece corresponder ao surgimento de uma tendência de buscar uma compreensão multifacetada dos processos que se articulam nas ações pedagógicas, em qualquer

nível, que passe além da análise dicotômica baseada em binômios como opressor/oprimido, autoritário/democrático, ingênuo/crítico, culpado/inocente etc. Ao tomar o professor de sala de aula da educação básica como objeto de estudo, nós, pesquisadores, aumentamos nossa proximidade com este ator fundamental da instituição escolar. Descrevemos e avaliamos os tipos de reflexão por ele efetuados e os meandros pelos quais sua prática se constitui.

Entretanto, é necessário atentar para o fato de que, neste processo de escuta, erigimos este ator como um Outro que, assim, parece não possuir uma voz para se dizer e, ao mesmo tempo, nosso trabalho passa a ser o de ouvir essa voz e de descrevê-la. Este aparente paradoxo indica que somente passamos a escutar essa voz depois de dar-lhe um lugar, de conceder a esta um direito de existência em nosso campo, dando espaço à sua descrição *do nosso ponto de vista de pesquisadores*. Só ouvimos a voz depois de praticamente a produzir, com nossos diversos aparatos de pesquisa. Dessa forma, somos conduzidos a interrogar: dar voz aos professores significa, assim, ouvir sua voz? Ou uma voz? Damo-lhes que voz? Afinal, o que ouvimos quando eles tomam a palavra desta posição autorizada tende a ficar circunscrito a nossos interesses, nem sempre diretamente vinculados ao campo escolar, já que o professor passa a ser situado em sua nova posição de *sujeito de pesquisa*.

Os questionamentos acima – inevitáveis quando se assume, em sua radicalidade, a concepção não veritativa de Ciência e suas implicações para os resultados da pesquisa científica – podem ser estendidos à análise das relações que se estabelecem entre sujeitos, lugares, representações e instituições que estão em jogo durante eventos de formação em serviço.

3.1 – Formação em serviço: educação continuada e/ou inculcação da incompetência?

Denunciadas pelas entidades de classe do magistério, analisadas pela produção acadêmica da área educacional, tornadas alvo de promessas eleitorais (para, a seguir, serem justificadas no discurso dos órgãos governamentais), o elenco das precárias condições de trabalho que sucessivas décadas de descaso com as políticas públicas impuseram, não só – mas de modo especial – à categoria dos profissionais da educação constituem um discurso sobejamente conhecido e incorporado pelos próprios professores. Mal remunerado, com uma jornada de trabalho extensa que não deixa tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalhos e a atualização, com poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, o trabalho do professor muitas vezes se limita a uma prática automatizada, repetitiva e alienante². Isto porque a reprodução mecânica da atividade docente não lhe permite uma ampliação das possibilidades de crescimento como profissional e ser humano. Na maioria dos

² É nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* que Marx discute como o trabalho alienado do homem (trabalhador) que o produz resulta no produto privado pertencente ao capitalista. Para explicar como o trabalho alienado subtrai o sujeito de si mesmo, Marx afirma que: “É precisamente na ação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Tal produção é a sua vida genérica ativa. Através dela, a natureza surge como a sua obra e a sua realidade. Por conseguinte, o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir apenas intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele duplica-se de modo real e intui o seu próprio reflexo num mundo por ele criado. Pelo que na medida em que o trabalho alienado subtrai ao homem o objeto da sua produção, furta-lhe igualmente a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, porquanto lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo orgânico.” Mais adiante Marx continua: “A consciência que o homem tem da própria espécie muda-se através da alienação, de maneira que a vida genérica se transforma para ele em meio.”(Op. cit., 1978:165-166)

casos, o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência.

Entretanto, se, por um lado, na sociedade capitalista – em que as relações sociais são de dominação – a alienação está presente em maior ou menor grau, esta, como afirma MÁRKUS (1974:60), não se dá como uma tendência absoluta e determinista, que aniquila toda a autonomia dos indivíduos. E, neste sentido, a realização de práticas sociais que superem em vários graus a alienação é uma possibilidade, ainda que dependente de uma busca constante e conflituosa na nossa sociedade.

CABRERA E JIMÉNEZ (1991), argumentando sobre a especificidade do trabalho docente, defendem que:

“Quando nos propomos analisar a situação do professorado sem as ‘viseiras’ do olhar analogista dos teóricos da ‘proletarização’, podemos constatar que apesar de haver-se fomentado a depreciação de suas condições de trabalho, este processo não tem sido tão devastador do controle e das qualificações do professorado como o tem sido no âmbito do trabalho diretamente produtivo. (...) A autonomia e a participação do professorado em funções conceituais, por outra parte, não se vêem totalmente anuladas, porquanto são exigências que derivam da própria configuração do trabalho docente como um trabalho que se realiza com seres humanos (...), que se dá concretamente em salas de aula separadas onde o docente trabalha sozinho, e onde sua autoridade se apóia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta ‘superioridade intelectual’ com relação ao alunado”. (Op. cit. pp. 200-201)

Neste sentido, o professor mantém uma “**autonomia relativa**” para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos, segundo seus interesses, necessidades e dificuldades.

Esta autonomia é relativa porque está sujeita a inúmeros constrangimentos e sua liberdade "*exerce-se, sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente*" (GIMENO, 1991:72). Ainda, esta autonomia dos professores é, muitas vezes, contrariada pelo aumento do controle sobre estes, não só por via de uma racionalização do ensino ou de práticas administrativas de avaliação – que acabam sublinhando as dimensões técnicas do trabalho docente, mas também porque é precisamente sobre o *exercício* dessa autonomia – a princípio garantida pela própria particularidade do trabalho docente – que a formação continuada vai interferir.

E esta interferência vai se dar de formas diversas, visto que os inúmeros vínculos estabelecidos em projetos de formação de professores em serviço são mediados por uma determinada noção de conhecimento. Assim, aqueles que assumem a noção clássica de conhecimento estarão organizados segundo perspectivas bastante diferentes daqueles que tomam por base o paradigma do conhecimento como uma produção social, localizado e produzido na relação dos sujeitos com a construção da própria vida.

O lugar social da universidade sempre foi reforçado pela noção clássica de conhecimento, concepção por ela cultivada. No entanto, as críticas que recaem sobre as práticas pedagógicas da escola de educação fundamental e média – em sua maioria, elaboradas e emanadas do interior da Academia – revelam que os processos de ensino não são efetivos quando privilegiam a memorização, a compreensão da ciência como um processo revestido de neutralidade, característicos de uma relação de pouco diálogo com os conteúdos das práticas

curriculares e o cotidiano, numa atitude de aceitação impune daquilo que está dito nos livros didáticos.

Se, por vezes, as condições de trabalho do professor são tidas como responsáveis pelo seu pouco preparo, há que se levantar uma outra questão: Durante os cursos de formação inicial, bem como nos momentos em que reencontramos nossos ex-alunos – agora na qualidade de professores – que tipo de relação pedagógica é estabelecida e cultivada (e que passa a representar o modelo a ser seguido na escola de educação básica)? Como lidamos com a construção do conhecimento no interior de nossas salas de aula, na formação inicial e continuada de nossos alunos/professores? Os professores da educação básica reproduzem nas suas salas de aula a relação unidirecionada e de transmissão dos conteúdos – ditos verdadeiros – que repassamos a eles no interior de nossas aulas³.

Por mais que questionemos o processo de transmissão didática frágil no qual os docentes da escola básica estão envolvidos, ele se espelha nos saberes produzidos não só pelos cursos universitários de formação inicial, mas também pela própria forma de organização e execução de muitos dos projetos de formação de professores em serviço.

Segundo DALBEN (2004), a maioria dos autores, quando se refere às concepções de formação continuada de professores, apoiados em DEMAILLY (Apud. NÓVOA, 1992) classifica esses projetos em quatro modelos:

³ Para DALBEN (2004), esta situação ganha contornos mais dramáticos quando levamos em consideração que, mesmo no interior das universidades públicas – aquelas que podem carregar o título de “excelência” do ensino superior e que formam apenas 30% dos professores da educação básica – a formação de professores não é contemplada como uma área de prestígio acadêmico, e os programas de pós-graduação pouco se estruturam com concretas articulações com a graduação em busca da excelência na formação do professor.

1 - Forma universitária – projetos de caráter formal, extensivo, vinculados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica. Por exemplo, qualificações da pós graduação ou mesmo na graduação.

2 - Forma escolar – cursos com bases estruturadas formais definidas pelos organizadores ou contratantes. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações.

3 - Forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes.

4 - Forma interativa-reflexiva - as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho mediados pelos formadores.

NÓVOA (1992) não traz novidades, mas reorganiza esses quatro modelos em dois grupos:

1 - Modelo estrutural – engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho.

2 - Modelo construtivo - engloba o contratual e o interativo-reflexivo. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e

formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além de exercícios experimentais seguidos de discussões.

Um dado programa de formação em serviço se desenvolve em um campo específico e complexo de relações (institucionais, pessoais, etc), sendo que sua efetivação vai depender das expectativas projetadas pelos participantes e das condições objetivas de realizá-las. Neste sentido, é possível imaginar um espectro multifacetado de formas de realização destes momentos de formação. Ainda assim, a classificação proposta por NÓVOA (1992) parece identificar os extremos desse espectro em duas grandes vertentes de atuação, as quais guardam estreita relação com matrizes epistemológicas distintas, a saber:

a) por um lado, programas e projetos organizados a partir de uma concepção clássica e positiva de Ciência e Conhecimento. Concebido o conjunto de saberes como um produto já pronto, dado, previsto e acabado, cabe a “quem sabe” repassá-lo aos que “não sabem”. Numa relação vertical, prevê um “aluno-professor capataz⁴”, cuja tarefa se resume a “aprender a lição de como fazer” e cumpri-la em seu cotidiano de sala de aula. Esta espécie de relação – quase que hegemônica na tradição educacional brasileira – respalda o surgimento de “receitas pedagógicas” e “modismos educacionais” que, de tempos em tempos, aportam no interior das escolas de ensino básico. Como são produzidos alhures, por especialistas que

⁴ Ver item 3.2.1 deste Capítulo.

detêm o conhecimento, precisam ser acompanhados de um projeto de treinamento de seus professores-executores;

b) em contrapartida, programas e projetos que incorporam a concepção de Ciência e Conhecimento como processo em construção pelas relações que os homens estabelecem ao longo da História, a partir da consideração das condições objetivas do trabalho docente, vão esforçar-se em estabelecer uma relação horizontal entre docente e os "sujeitos-alunos-professores". Nesta perspectiva, há uma recusa a "passar receitas" (por parte do docente) e em buscá-las (por parte dos professores-alunos). O que se constrói são "pistas de possibilidades" de novas práticas para a sala de aula. Como para esta perspectiva o conhecimento é instável, parcial, incompleto e provisório, há a necessidade de sempre se estar voltando a momentos de estudo ou momentos mais formais de sistematização.

No entremeio destes dois modelos conceituais, ao longo das sucessivas reformas que se processaram na história recente da educação brasileira, a relação entre a educação escolar e a sociedade foi determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômicos-políticos dominantes em diferentes momentos históricos. Da mesma forma, os projetos de formação de professores em serviço foram sofrendo alterações que refletiam diferentes concepções de educação e seus respectivos projetos políticos. Neste sentido, a trajetória da formação em serviço de professores não pode ser descolada da história da sociedade e da educação brasileira.

Os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais. Estes não são neutros e neles ficam embutidos interesses de grupos que detêm o poder político e econômico.

Assim, o sistema educacional necessita ajustar-se a novas legislações, a fim de que sejam cumpridas as suas exigências e os educadores são aqueles que deverão concretizar o legal na prática, traduzindo-o nas suas ações junto aos alunos, no processo ensino-aprendizagem. E, para tanto, deverão ser treinados e preparados⁵.

FUSARI (1988) identifica os cinco períodos ao longo da história educacional brasileira que vão caracterizar o que chama de “tendências do treinamento em educação”. Como a categorização elaborada por este autor, a partir daquela proposta por SAVIANI (1983), tem servido de matriz de análise para a maioria dos estudos na área educacional desde então e – mais importante – que muitas das características identificadas em cada uma das tendências se fazem presentes ainda hoje nos processos de formação em serviço, apresento a seguir uma síntese de cada uma delas:

- a) *Tendência Tradicional*: predominante na educação brasileira até 1930, época em que, numa sociedade tipicamente agrário-exportadora-comercial dependente e tradicional, a educação escolar era oferecida somente aos filhos das famílias mais poderosas política e economicamente.

Os objetivos explicitados nas propostas de treinamento enfatizavam a aquisição de conhecimentos; o desenvolvimento de habilidades específicas; e o desenvolvimento de atitudes. E a tendência era estimular

⁵ Segundo FUSARI (1988), um exemplo da força de penetração dos processos de formação em serviço e suas conseqüências nos segmentos do ensino fundamental e médio foi a do que acompanhou a implantação da Lei nº 5.692/71, através do qual muitas idéias contidas na lei acabaram virando comum junto aos educadores brasileiros, tal a penetração de suas diretrizes ideológicas.

mudanças de comportamento do educador para um melhor desempenho na sala de aula.

Os objetivos propostos no treinamento seriam atingidos na medida em que os educadores entrassem em contato com determinados conteúdos, trabalhados através de algumas técnicas específicas. Acreditava-se que a aquisição de conhecimentos, por si só, desenvolveria determinadas atitudes positivas em relação ao ensino e estas tenderiam a modificar o comportamento dos educadores.

Os treinamentos eram planejados, tendo como referencial determinados tipos de textos (freqüentemente traduzidos), acompanhados por folhas-tarefa, que seriam trabalhadas individualmente e em grupos, visando à aplicação da teoria à prática.

O papel do docente então se restringia a cumprir o programa, demonstrando inclusive habilidade para isto e coordenando para que tudo funcionasse bem. Durante o trabalho, ele dava aulas expositivas, orientava trabalho em grupos, coordenava painéis e sínteses, sempre enfatizando as idéias que o texto continha e suas possibilidades de aplicação na prática. A dicotomia entre teoria e prática era bastante nítida, e o papel do docente era "vender" muito bem as vantagens da aplicação da teoria à prática escolar.

Segundo FUSARI, esta forma de trabalhar acabou por reforçar nos educadores a dicotomia entre a teoria e a prática e, mais do que isto, levou-os a valorizar a prática em detrimento da teoria.

b) *Movimento Escolanovista*: predominou no período histórico de 1930 a 1945, com desdobramentos específicos na década de 60, quando as escolas em geral, e principalmente as públicas, acabam sendo muito influenciadas pela tendência escolanovista, que propõe a auto-educação – o aluno como sujeito do conhecimento – de onde se extraem a idéia do processo educativo como contínuo desenvolvimento da natureza infantil, a ênfase na aquisição dos processos de conhecimento em oposição aos conteúdos e a valorização da iniciativa do aluno em oposição à interferência da iniciativa do professor.

A partir do golpe militar de 1964, diante da impossibilidade de avançar rumo a propostas progressistas de educação, o movimento escolanovista encontrou terreno propício para o seu desenvolvimento, com a ênfase nas relações humanas no interior da escola; na aprendizagem de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem; nas dinâmicas de grupo, jogos e dramatizações aplicadas ao ensino.

Os treinamentos de professores eram planejados tendo como referencial importante as atividades a serem vivenciadas: jogos das mais diferentes formas, técnicas diversificadas e dramatizações, com uma grande preocupação com a satisfação do participante, o que evidencia a ênfase no aspecto psicológico naquele momento.

O papel do docente nos treinamentos centrava-se na animação dos grupos, onde suas habilidades de relações interpessoais eram colocadas em prática.

A influência não diretiva do "escolanovismo" nos treinamentos, principalmente o que chegou às escolas públicas, acabou reforçando a noção de que atividades, métodos e técnicas resolveriam a improdutividade da escola, deixando mesmo o conteúdo-aprendizagem da cultura universal em segundo plano. As mudanças desejadas nos treinamentos acabaram manifestando-se em uma prática tradicional, acompanhada por um discurso novo, no qual a "liberdade" da escola nova triunfa em relação ao "autoritarismo" da escola tradicional.

- c) *Pedagogia Tecnicista*: no final da década de 60 e durante os anos 70, com o desenvolvimento do processo de industrialização e a ênfase no desenvolvimento econômico, prega-se a necessidade da educação estar a serviço do desenvolvimento econômico, fase em que o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária. A ênfase é dada para a operacionalização de objetivos, para a mecanização do processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas baseadas num enfoque sistêmico - o microensino, o ensino modular, o tele-ensino, a instrução programada, o uso dos computadores etc. Para que a escola fosse realmente produtiva, era preciso que racionalizasse o seu trabalho pedagógico, tornando-o mais "científico" – o que implicava torná-lo observável e quantificável.

Os treinamentos de educadores nos anos 70 refletiram esta tendência, que valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os

procedimentos de ensino apresentados sempre como "neutros", "eficientes" e "eficazes".

Os conteúdos dos treinamentos contemplavam o planejamento do currículo e do ensino, com destaque para a operacionalização de objetivos, a seleção de meios (tecnologias), os procedimentos de avaliação.

O papel do docente nos treinamentos centrou-se no convencimento dos benefícios da adoção das novas tecnologias, que viria consagrar aquilo que a Lei nº 5.692/71 proclamava como sendo a "formação integral do jovem", a "preparação para o trabalho" e a "auto-realização".

Para FUSARI (1988), a influência tecnicista nos treinamentos de professores foi bastante acentuada e coincide justamente com os anos mais difíceis da repressão do regime militar brasileiro, quando era cada vez mais difícil falar, discutir e até mesmo pensar criticamente a sociedade, suas contradições e suas relações com a educação escolar. Apesar do fracasso da proposta da Lei nº 5.692/71 na prática, o sucesso da idéia perdura até hoje, através de uma crença ingênua nos benefícios da profissionalização que acena com a possibilidade de trabalho (auto-sustento) e continuidade de estudos (o sonho da Universidade).

d) *Período crítico-reprodutivista*: no final da década de 70, com os primeiros sinais de abertura política, foi possível retomar a questão da relação entre educação e sociedade. De diferentes formas os educadores denunciavam o papel ideológico que a escola cumpre na sociedade

capitalista, reforçando e legitimando as desigualdades sociais criadas pelo capitalismo. E os treinamentos refletiram esta fase: era preciso denunciar isto e tudo o mais que fosse possível e que acontecia na sociedade. A influência da obra "*Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*", de BORDIEU e PASSERON (1975), discutida e analisada nas universidades e especialmente em alguns cursos de pós-graduação em educação, acabou saindo deste universo restrito e chegando às escolas e aos educadores, difundindo assim os "perigos" que envolvem a atuação da escola nas sociedades capitalistas. Algumas publicações mais acessíveis (na forma e no conteúdo) como "*Cuidado, escola!*", "*A vida na escola e a escola na vida*", de autoria do Grupo do IDAC, e "*Uma escola para o povo*", de Maria Tereza NIDELCOFF, insistiram na demonstração do papel reprodutor que a escola desempenha junto às camadas populares majoritárias da população – "maiorias oprimidas", causando mesmo uma reação até negativa dos pais, alunos e professores em relação à instituição escola.

Treinamentos na "fase da denúncia" (78 a 82, aproximadamente) foram utilizados como meios para difundir a denúncia do caráter perverso da escola capitalista, em que a escola da maioria reduz-se totalmente à inculcação da ideologia dominante, enquanto as elites se apropriam do saber universal nas escolas particulares de boa qualidade, reproduzindo, assim, as contradições inerentes e necessárias ao capitalismo. Ocorreu um avanço da consciência ingênua dos educadores para uma concepção mais crítica da educação escolar, com a superação do pessimismo crítico

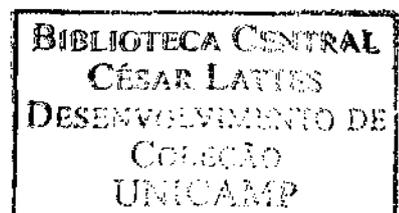
imobilista em relação ao desenvolvimento da escola, como um espaço contraditório, onde se pode e se deve atuar de forma competente e comprometida politicamente, com os interesses das maiorias, dando origem ao que pode ser denominado de “realismo crítico”.

e) *Tendência Crítica*: No final da década de 70 e início dos anos 80, como forma de superação da influência liberal e da influência crítico-reprodutivista, surge a proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade. A educação escolar – numa visão orgânica – é percebida como parte do contexto social que a gerou e que a mantém. A educação escolar ocorre na instituição escola e esta compõe, com os demais segmentos sociais, o corpo geral da sociedade civil. A educação escolar, deste modo, não se confunde com as demais formas de educação (familiar, religiosa, partidária etc.); possui uma especificidade – democratizar sistematizadamente o saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade para a totalidade da população, superando, assim, a realidade de escolas diferentes para diferentes classes sociais. Sendo assim, a educação escolar, que ocorre na instituição gerada e mantida pela sociedade, tem uma relativa autonomia, dentro do conjunto geral dos fatores condicionantes que nela atuam. O que equivale a afirmar que a escola não é totalmente determinada pela estrutura e conjuntura social e também não tem o poder e a função de ser a propulsora principal e única da transformação da sociedade.

Surgem propostas de formação continuada que enfatizam que a atuação do educador deverá ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica ao social, bem como uma educação escolar viva, na vida social concreta. Daí a necessidade fundamental do educador conhecer os conteúdos que ensina, sabê-los criticamente em relação ao social concreto e saber transformá-los em algo que produza mudanças no indivíduo, no próprio processo de aquisição desse saber.

Se, nos anos de 1980 – época em que foi sistematizada a caracterização acima – as denúncias sobre a produção de mecanismos de exclusão de uma parcela significativa da população ao direito social à educação escolarizada eram asseveradas pelos índices de repetência e evasão escolar alardeados nas pesquisas das décadas de 1970-80, passados mais de vinte anos, a baixa qualificação das formas de aprendizagem imputada àqueles que vêm conseguindo concluir a trajetória formal na instituição escolar (também devidamente comprovada por pesquisas acadêmicas e de órgãos oficiais) compõe um dos cenários de desordem em que as práticas escolares foram lançadas na contemporaneidade brasileira.

Inevitavelmente, as rachaduras dessa desordem atingem diretamente a figura dos professores. A multiplicidade de entraves na ação docente e os resultados socialmente questionáveis da prática escolar acabaram por construir algumas representações pela sociedade de um modo geral, dentre as quais: “*A escola pública não ensina*”; “*O professor é despreparado; desqualificado*”; e “*O professor é o culpado pela má qualidade do ensino, pelo analfabetismo e pela não aprendizagem*”.



A despotencialização dos saberes docentes traduz-se especialmente pela perda de segurança dos professores no que concerne àqueles conhecimentos canônicos sobre os quais estava fundada secularmente a prática do ensino escolar. Perda esta que, em específico, encontra sustentação no bojo do colapso das certezas científicas, precipitado na contemporaneidade pelos inúmeros problemas de ordem social e política vividos pelas populações mundiais (DEMO, 1996; VEIGANETO, 1995).

No cotidiano do trabalho escolar, a despotencialização dos saberes docentes é pressentida concretamente pela “incapacidade” – autoproclamada pelos professores – de desempenhar seu ofício quando confrontados por um perfil de clientela que não mais corresponde às representações clássicas daquilo que se aprendeu a compreender e legitimar como características substantivas do alunado.

Esse dado pode ainda ser conjugado com a notória perda de status social da profissão e com a descaracterização paralela de sua autoridade intelectual, pedagógica e moral, seja na esfera intra-escolar, em meio ao descrédito emanado da própria clientela, seja por outros âmbitos institucionais, como a família e o poder público.

Uma das propostas firmadas como medida dos poderes oficiais com vistas à requalificação da ação escolar foi a de intensificar a organização de novos programas formativos para professores em serviço.

A formação concomitante ao exercício do ofício inaugura, assim, uma nova racionalização da profissionalidade, e, por extensão, da constituição dos saberes docentes⁶.

Na atualidade, a invenção de novas formas de formação docente concomitantes ao exercício da profissão vem, no plano discursivo, produzindo outras estratégias de existência para o professor, as quais não se apresentam necessariamente como ressonância ao objetivo primeiro de “correção” do ofício.

A inserção de teorias educacionais críticas na realidade escolar brasileira nas últimas décadas ofereceu, entre outros aspectos, contribuições para se pensar e mesmo refutar as concepções difundidas até então sobre o trabalho e a formação de professores, propiciando novas perspectivas para a pesquisa na área, bem como outros referenciais teórico-metodológicos para os projetos de formação docente em serviço.

Entre as novas proposições de formação em serviço formuladas nesse contexto, destacam-se **aquelas que passam a conceber os professores como profissionais reflexivos**, pelo fato de afirmarem, como proposta, um novo repertório de experiência de si no que concerne à subjetividade docente na atualidade, seja

⁶ TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991) consideram o saber docente, um saber plural, proveniente de quatro fontes distintas, quais sejam, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes profissionais e aqueles da experiência. Os saberes profissionais, transmitidos pelas instituições formadoras de professores, dizem respeito à prática docente e as doutrinas pedagógicas; os disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento; os curriculares, à transformação do saber disciplinar em programas e em sua aplicação; e, os da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio de atuação. Para estes autores, os resultados de suas pesquisas indicam que os professores não vêem os saberes disciplinares e curriculares como problemáticos, e sim aqueles relacionados à sua formação profissional, e que constituem a base teórica da prática docente e das teorias educacionais. O pressuposto que subjaz, portanto, é de que a problemática da formação de professores não é devida à sua formação específica que se reflete no domínio dos conteúdos disciplinares, e, sim, nos aspectos de sua formação que se direcionam a prática.

pelo re-exame das crenças pedagógicas que compõem suas decisões cotidianas; seja pela narrativa de suas histórias de vida; seja pela análise dos campos de conhecimento com os quais o professor interage; seja pela problematização das finalidades e valor educativo das situações que promove; seja, em última instância, pela investigação das condições sociais e históricas que vêm atravessando a constituição de sua profissão.

Entretanto, a despeito de já existir um volume de produção teórica que sobejamente faz a crítica das arcaicas e superadas formas de qualificação docente em serviço⁷, grande parte das iniciativas de formação organizadas pelas Secretarias

⁷ Conforme ANDRÉ et al. (1991), dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996 e publicados nas principais revistas acadêmicas da área de educação, um total de 216 (76%) trata do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

O periódico que concentrou maior número de artigos sobre formação docente foi os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, com um total de 24 (21%), seguido por Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com 19 artigos (16,5%), Tecnologia Educacional, com 16 (14%), Revista da Faculdade de Educação da USP, com 12 (10,5%), Teoria e Educação, com 10 (8,5%), Cadernos Cedes, com 9 (8%), Educação e Realidade, com 8 (7%), Educação & Sociedade, com 7 (6%), Em Aberto, com 7 (6%) e Revista Brasileira de Educação, com 3 artigos (2,5%).

Na categoria formação continuada estão incluídos os textos que abordam: a atuação do professor nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (9); os conceitos e significados atribuídos à formação continuada (7); o uso da tecnologia de comunicação (4); a educação continuada e o desenvolvimento social (3); o levantamento da produção científica sobre o tema (2); o ensino superior (2); o papel da pesquisa na formação (2), e as políticas públicas (1).

Pode-se resumir os conteúdos dos textos sobre formação continuada em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético.

Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

de Educação insiste em conservar suas características tradicionais: restringem-se à participação de educadores em situações formativas pontuais (cursos, palestras, etc.), caracterizando-se, no geral, por um conjunto de ações descontínuas, parceladas, sem conexão entre si, e, ainda, com grande rotatividade de pessoas, condição esta que privilegiava o caráter imediatista de seus objetivos.

COLLARES, GERALDI & MOYSÉS (1999) lembrando de experiências de participação pessoal em diferentes momentos da educação dita “continuada” patrocinada pelos governos posteriores à ditadura militar, apontam alguns indicadores da natureza **descontínua** de muitos destes programas:

- *a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;*
- *a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;*
- *alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;*
- *a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;*
- *a vulgarização de modelos científicos, tomados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panacéia para todos os problemas”.*

Ainda segundo esses autores, ao atender a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero” nos programas e propostas de educação continuada, negando-se a história da escola, da sala de aula e dos saberes do professor. Com mais alguns agravantes: os processos de relação entre sujeitos e conhecimentos continuam aqueles típicos da apropriação; os saberes gestados nos acontecimentos e acasos da sala de aula continuam sendo desqualificados, e com

os professores não assumindo o lugar de enunciação da política de sua própria formação, estão dadas as formas históricas de construir o continuísmo, e não permitir a ruptura, essencial à construção de novos horizontes de possibilidades para a prática da formação de professores em serviço e, em última análise, essencial à continuidade da vida.

3.2 – O gênero aula em cursos de formação em serviço: estrutura e acontecimento

Numa perspectiva discursiva, a explicitação das condições de produção em que ocorrem os atos de linguagem constitui-se como fundamental – uma vez que ajudam a explicar a ocorrência de determinados enunciados (e não outros) e participam, de forma decisiva, da explicitação dos seus sentidos. Assim é que, para melhor caracterizar as condições de produção das ocorrências que a seguir são analisadas, é necessário compreender não só as características da situação imediata de enunciação (os cursos de formação, encontros de estudo e palestras) como também os fatores sócio-históricos e ideológicos em que estes eventos se inscrevem – e que constituem o seu contexto (ORLANDI, 1987a: 12 e 108). Além disso, os efeitos de sentido produzidos dependem também dos lugares que os sujeitos – tomados não como elementos empíricos, mas como formações imaginárias (PÉCHEUX, 1969: 16 e ss.) - ocupam na cena enunciativa. Estes lugares são representados nos processos discursivos e podem ser identificados, dado que, a cada instante, os sujeitos do discurso estão se representando pelo jogo de imagens⁸.

⁸ “Série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro e da imagem que fazem do

No caso dos dados aqui analisados, este jogo se dá entre o “lugar professor” – de um lado – e o “lugar aluno” – de outro.

Na rede institucional de circulação de discursos instalada no campo educacional, os eventos de formação em serviço dirigidos a professores de sala de aula inscrevem-se dentre as estratégias de divulgação, doutrinação e/ou convencimento de que as agências formadoras (tais como as universidades, órgãos públicos responsáveis pela educação e outras entidades) se valem para veicular diferentes teorias, projetos, programas e propostas que preconizam a implementação de mudanças nas práticas do ensinar.

Nestes eventos, o discurso pedagógico reforça seu poder de autoridade, ancorado numa suposta cientificidade encarnada pela figura do docente.⁹ Nestes “espaços de formação”, há um imbricamento de dois tipos de discursos: o discurso ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula (cf. EHLICH, 1986). Entre eles, há pontos em comum:

referente ou objeto imaginado de que tratam” (PÊCHEUX, 1969:82), bem como do que A (locutor) pretende de B (interlocutor) falando da forma como fala (OSAKABE, 1979:49).

⁹ Segundo ORLANDI (1987a), o discurso pedagógico, ao se pretender científico, pretende igualar-se a um discurso produzido em outro lugar, de onde transfere legitimidade; coloca o conhecimento da metalinguagem em primeiro plano e os fatos em segundo, como se houvesse uma só forma de dizer sobre o mundo. É assim que freqüentemente na escola não se pode dizer com outras (suas) palavras, mas com as palavras do professor, do livro didático, da ciência. A ciência adquire, assim, estatuto de uma voz onipotente, exclusiva. Não um lugar a mais, diferente, mas o único lugar de onde se pode pronunciar sobre o mundo. Nesse funcionamento, a voz dos estudantes é freqüentemente a voz da repetição empírica ou formal (ORLANDI, 1998): deve-se dizer/fazer o que diz/faz o professor/o livro didático e da forma como este diz e faz. Um discurso onde não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo. Note-se que nesse funcionamento (como em qualquer funcionamento discursivo) se produz, no e pelo discurso, uma representação do espaço (institucional) do dizer: a escola, a sala de aula, e, simultânea e implicitamente, da ciência. Nesse funcionamento, implicitamente se desqualifica (e se impede) toda forma de dizer (e interpretar) que não seja a “científica”, representada principalmente pelo uso da metalinguagem. Esse funcionamento, institucionalizado, constitui uma memória na qual professor e alunos se inscrevem para poder dizer (e ter que dizer!) determinadas coisas e não outras, de determinados modos e não de outros e assim significar, produzir determinados sentidos e não outros e se significam respectivamente enquanto professores e alunos.

a) entre os participantes, há uma distribuição desigual de conhecimentos e, portanto, uma assimetria no que tange ao conteúdo ou tópico do diálogo – em outras palavras, ficam instituídos o “lugar do saber” e seu oposto, o “lugar do não-saber”;

b) há o reconhecimento desta diferença e a vontade de superá-la, isto é, entra-se no processo discursivo com a pretensão de superar as diferenças; e

c) estas condições organizam as ações lingüísticas praticadas nas interações durante o transcorrer do curso.

O discurso ocorrido em uma típica sala de aula – que se pretende um discurso de ensino-aprendizagem – na verdade, distribui de forma totalmente diferenciada os papéis dos participantes e as funções dos atos praticados. Para aquele que ensina, isso significa que ele deve estar pronto, em princípio, para passar seu conhecimento. Para aquele que aprende, por outro lado, isso significa: admitir sua falta de conhecimento, reconhecer aquele que ensina como quem possui mais conhecimento e pretender superar a diferença de conhecimento entrando no processo ensino-aprendizagem.

Em resumo, o discurso ensino-aprendizagem é o resultado de uma variedade de fatores: uma distribuição desigual de conhecimento entre os membros de dois grupos; a consciência dessas diferenças; reconhecimento recíproco e a necessidade de superar essa distribuição desigual empregando o discurso ensino-aprendizagem. São essas as condições de existência do “gênero aula”.

Na educação continuada para professores realizam-se as mesmas práticas da escolaridade de tempo marcado. Isto é, os programas de educação continuada são miméticos em relação às práticas escolares: dão-se aulas, cursos, etc. Tiradas as diferenças de técnicas didáticas mais superficiais, o modo de funcionamento da

educação continuada é mimético ao funcionamento da escola: professores e alunos, bancos de alunos ocupados por professores que, nestes momentos, são tratados como alunos ou alunos-professores.

Por natureza, o gênero aula se apresenta como uma estrutura fechada: tem um *script* a ser cumprido, um roteiro com começo, meio e fim; papéis definidos a serem desempenhados; um conjunto de assuntos de que deve tratar, etc., e que constitui a previsibilidade de toda a proposta daquilo que tem que ser dito e daquilo que se espera que se diga. Há um “jogo do previsto”, que estrutura o gênero aula, e os sujeitos agem de acordo com o gênero. Ancorado na preparação prévia que faz para o curso, com o suporte de toda espécie de material e instrumento tecnológico disponível, o docente conduz o evento para que se dê como o previsto.

As intervenções dos professores-alunos que a seguir são analisadas, a depender do que provocam na seqüência do evento/curso, podem ser tomadas como um indício tanto do fechamento desta estrutura quanto podem constituir-se, elas mesmas, nos acontecimentos que a desestabilizam e provocam o surgimento do novo¹⁰. Uma pergunta, uma reclamação, um comentário ou complementação espontâneos e inesperados podem ser tomados pelo docente como uma “bolha de rebelião” e não serem introduzidos na aula/curso (quando a estrutura se sobrepõe ao acontecimento). Por outro lado, como o próprio “evento” do curso se institui como uma instância por onde circula uma diversidade de vozes/discursos, por mais que esta instância esteja submetida a regras controladoras do dizer, na emergência da palavra dos professores (o “fato raro”, desestabilizador) podem-se captar os

¹⁰ Exemplos dessas categorias de intervenções são apresentadas no item 3.4,1, a seguir.

movimentos discursivos que afetam a construção do novo, pistas da memória, indícios da sua própria compreensão, como

“um processo ativo, produtivo, em que significados anteriores, resultantes de processos interlocutivos prévios, se modificam por um processo contínuo em que, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados com que os alunos [no caso, professores-cursistas] vão construindo suas interpretações da realidade” (GERALDI, 1996:39).

E este processo

“é sempre particular, singular e orientado por duas fontes fundamentais: a fala do locutor, isto é, seus enunciados, e as categorias prévias e historicamente incorporadas pelo interlocutor (suas palavras) com as quais constrói a compreensão” (Op. cit., p. 44).

3.2.1 Os professores deslocados para o lugar de professores-alunos

Para GERALDI (1991: XX), o fato de o mesmo sistema escolar, que dá o professor como formado, promover constantemente cursos “de treinamento, reciclagem ou de atualização” funciona afetando a auto-imagem do professor, nele reforçando a inculcação da ideologia da incompetência: dar o professor por formado poderia significar que está pronto para exercer seu trabalho, com autonomia e competência. A um sistema que reproduz também pela inculcação da ideologia da incompetência é mais importante que seus próprios agentes se tenham por incompetentes para melhor cumprirem seu papel de inculcação da ideologia da incompetência. Assim, os chamados “cursos de atualização” os fazem ver, a todo instante, o quanto lhes falta para constituírem-se como profissionais competentes. E, em acréscimo, acabam por caracterizar a atuação do professor em sua prática de

sala de aula como um momento desgastante e deformador de sua competência profissional.

Acompanhando a história da educação tal como a propõe MANACORDA (1989), GERALDI formula uma síntese da construção social e histórica das diferentes identidades do professor, apontando três grandes momentos:

- a) na “escola dos sábios”, a figura do *mestre*, produtor de conhecimentos e que – porque produtor – era buscado por seguidores por interesse no conhecimento ou por demonstração de prestígio;
- b) o *instrutor/professor*, transmissor de um conhecimento produzido alhures, um executor de uma partitura já pronta. Não mais sendo ele próprio o produtor dos conhecimentos que deve ensinar, visto que sabe “o saber de outros”, o qual simplesmente organiza e transmite didaticamente, a figura do professor aí se instaura sob o signo da desatualização;
- c) a figura do *professor/capataz*, manejador de uma parafernália tecnológica, que deve saber controlar e que aplica um conjunto de técnicas – por sua vez, também de controle – na sala de aula. Um professor com espaço de ação circunscrito e estipulado pela obrigação de seguir uma rotina de procedimentos burocráticos na escola e que cede seu lugar ao material didático.

Cada uma destas identidades guarda estreita relação com os diferentes interesses da sociedade na educação e com as diferentes condições técnicas com

que se concretiza a atividade de ensino. Somem-se a isto as precariedades que sucessivas décadas de políticas econômicas excludentes das chamadas “áreas sociais” impuseram ao sistema educacional brasileiro e estarão postas as condições para a crescente proletarização do trabalho do professor na sociedade contemporânea.

Forjada em seus percursos particulares de vida (formação acadêmica menos ou mais qualificada, acesso a teorias menos ou mais “atualizadas”, condições de trabalho menos ou mais precárias), a imagem do que seja “ser professor” incorporada pelos sujeitos-professores é, inevitavelmente, afetada pela contextualização acima descrita. E aí, a despeito das condições materiais objetivas (ou exatamente por causa delas), a memória daquelas imagens históricas da figura do professor permanecem. Permanecem e convivem no imaginário de professores, alunos, supervisores, orientadores, diretores, pais de alunos...

Esta mesma imagem vai afetar e controlar a circulação de discursos mais ou menos permitidos durante cursos de formação em serviço. Estes acabam funcionando como uma instância que regula, interpela e cerceia os sujeitos (no caso, professores-cursistas e docente), cobrando-lhes o pertencimento a determinada formação discursiva¹¹. Ou seja, nestes eventos, dar a palavra pode não ser – como

¹¹ Uma síntese interpretativa dos mecanismos de controle descritos por FOUCAULT (1971) realizada por GERALDI (1993) destaca a variedade e qualidade de restrições que atuam sobre as enunciações: *"Espera-se que, nas interações, as enunciações dos sujeitos incidam sobre temas não proibidos para a interação em curso; que o locutor siga o princípio da racionalidade na troca; que o locutor fale a verdade; que o interlocutor, na compreensão, comente enunciado e enunciação do locutor; considere quem está falando; compreenda sua fala dentro de certa configuração (...) de como se fala (...); é o locutor que, enunciando, se constitui como locutor e, portanto, como alguém motivado para falar sobre o assunto porque tem uma contribuição a fazer, é do locutor que se cobra o 'sistema de referências' que usa; ao locutor se atribui e ele se auto-atribui determinado lugar do qual fala".* (Op. cit., p. 67)

fazem parecer alguns discursos democratizantes – uma ação tão singela de ser levada a cabo, já que essa palavra só passa a ser reconhecida como tal, se ultrapassar, de alguma forma, as restrições que pesam sobre a enunciação de discursos naquele momento, naquele lugar, naquela situação definida, com aqueles interlocutores...

Durante um curso de formação em serviço, o professor abandona o lugar que ocupa na geografia da sala de aula: cede seu lugar e seu espaço a um outro professor (geralmente não “um igual”, mas um “mestre ou doutor da Academia”) e vai ocupar a carteira de aluno. E faz isso com um alto grau de desconfiança em relação à contribuição da universidade em termos de formação: o caráter livresco e prescritivo da maioria dos cursos que frequenta (não poucas vezes, de maneira compulsória), cujos conteúdos dificilmente se transferem para a prática cotidiana em suas reais condições de trabalho; a desvalorização do patrimônio de sua experiência e conhecimento acumulado; as dificuldades de combinar as contribuições das áreas específicas de conhecimento e os componentes profissionais gerais – dentre outros – são fatores que favorecem essa desconfiança.¹²

Qual postura assume este professor em curso frente ao que o docente lhe propõe? Como responde quando é inquirido por alguma questão? Assim como nos

¹² Esta parece ser uma característica não exclusivamente brasileira na relação que a Academia estabelece com os professores de outros níveis de ensino, conforme pode-se observar por esta afirmação de ZEICHNER (1995: 155), a respeito do que ocorre nos Estados Unidos: *“Não é raro para os professores ler na literatura acadêmica sobre todas as coisas horríveis que estão sendo feitas nas escolas para arruinar as crianças e deixar a pobreza oprimida. Professores são apontados como tecnocratas, sexistas, racistas, incompetentes nos seus conteúdos e entrincheirados na mediocridade. Os professores, por outro lado, sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias com as quais são confrontados nos seus trabalhos e frequentemente sentem-se explorados por pesquisadores universitários.”* (Trad. de Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa).

processos de recepção na escola, as manifestações dos professores em salas de formação são *contra-palavras de compreensão* do que lhes é proposto, que alteram aquilo que se propõe. E assim como nem sempre o aluno entra no processo dialógico para superar a diferença de conhecimentos, nem sempre as intervenções dos professores-cursistas visam a aproximá-los dos conhecimentos do docente.

Esta aproximação – que, na verdade, é uma forma de responder à perda do lugar social de professor, do qual é deslocado pelo processo do curso, e que envolve todo o processo de construção de identidades, de relações de poder etc – vai se dar de diversas formas: ora tendo em vista, sobretudo, a obtenção de alguma “receita” metodológica que atenda a necessidades práticas imediatas (“*Como fazer isso lá na sala de aula?*”); ora para questionar ou contrapor-se a aspectos específicos do conteúdo-objeto do curso (“*Tudo o que você está falando a gente já faz! Portanto, tá chovendo no molhado*” ou “*Isso só funciona na teoria. A prática é outra!*”); servir para a manutenção de uma imagem pretendida (no extremo, buscando “*tomar o lugar*” do docente através de longas tomadas de turno nas discussões), ou ainda, para concordar, participar e contribuir, todos indícios de que este professor é um sujeito em constituição, na medida em que interage nos movimentos discursivos que aciona ao tomar a palavra¹³.

¹³ Pode-se também especular que as intervenções/comentários dos professores – a depender da existência de um certo valor pragmático – estão a jogar simultaneamente com um dos três tipos de macro-ato discursivo e perlocucionário propostos por OSAKABE (1979:56): o primeiro deles podendo ser expresso pelos verbos *persuadir* e *convencer*, o segundo pelo verbo *impressionar* e o terceiro, pelo verbo *informar*. No caso, o ato dominante seria o de *persuadir/convencer* o docente/palestrante do engajamento e interesse por parte do professor em **concordar ou discordar** de algum aspecto específico do tema em questão – prioritariamente, uma nova perspectiva de ensino da língua materna – sendo que os atos de *informar* e *impressionar* estariam sendo agenciados secundariamente, naquilo em que contribuem para o primeiro.

O contato com professores de ensino básico, a escuta que tenho destes professores - não só para esta pesquisa, mas ao longo de minha vida profissional – tem me mostrado que a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção a professores na condição de meros consumidores, pouco ou nada acrescentam na reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. E que existe um espaço fundamental de negociação, de diálogo, que é preciso cultivar, pois é onde se podem construir os elos de significação pretendidos, que nos aproximam e modificam (a “nós”, pesquisadores, e a “eles”, os professores).

Tentar captar, a partir de fragmentos, o movimento dos processos discursivos e tentar estabelecer a dominância de um ou outro efeito de sentido é a pretensão deste momento do trabalho. E isto implica assumir o desafio de lidar com um objeto (o discurso) cuja natureza é múltipla, fugaz; cujos sentidos são estabelecidos entre sujeitos que dizem e compreendem a partir da dinâmica de interação que estabelecem na ordem social em que vivem – e que podem ocupar posições diferentes, e mesmo polêmicas, dentro de formações discursivas distintas. Que jogam com a paráfrase e a polissemia¹⁴, enquanto processos de constituição dos discursos que – em constante tensão – se limitam reciprocamente (cf. ORLANDI, 1987a: 135 e ss.).

¹⁴ Aqui referidas enquanto movimentos que permitem, respectivamente, o “fechamento” e a “abertura” de novos efeitos de sentido.

3.3 – Os ecos do discurso novo nas falas dos professores em eventos de formação em serviço

Ao apresentar intervenções de professores ocorridas durante os eventos que compõem o *corpus* a ser analisado neste trabalho, considero relevante inicialmente recuperar fragmentos que foram por mim registrados durante eventos de formação de que participava – um conjunto de anotações esparsas que, pela sua natureza e significação, acabaram servindo como desencadeadores das reflexões que venho tentando articular desde o início deste trabalho.

As anotações que fazia de fragmentos de ocorrências iam consolidando uma hipótese inicial: a de que, nos cursos de formação-em-serviço, ecoam múltiplas vozes, como um saber discursivo que torna possível todo dizer e que aí retorna, sob a forma do pré-construído, do já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. Ou seja, de que o *interdiscurso* (PÊCHEUX, 1975) estaria aí disponibilizando vozes que, por sua vez, afetariam o modo como o sujeito – através de seus dizeres – significa, em uma situação dada.

Neste sentido, os enunciados aqui destacados de intervenções de professores durante cursos de formação em serviço não são tomados como um conjunto fechado e estável, mas como se estivessem numa espécie de “baú da memória”, que é mobilizado de formas distintas por leitores distintos. A partir de algum elemento lingüístico/discursivo (nem sempre controlável), a análise poderá dar início à busca dos enunciados da memória, que vão estar conservando e/ou rompendo efeitos de sentido.

3.3.1 Fragmentos 1 e 2 (Março de 2000)

Os fragmentos 1 e 2 foram obtidos a partir de reconstituição de curso de formação por mim ministrado a professoras do ensino fundamental de municípios da região oeste do Paraná e promovido pela Assoeste (Associação Educacional do Oeste do Paraná), em março de 2000, na cidade de Cascavel/Pr:

Fragmento 1:

Ano 2000.

Região Oeste do Paraná.

Curso de formação-em-serviço para professores de língua portuguesa.

A pedido do grupo de 30 participantes, o docente organiza os conteúdos de forma a contemplar o trabalho com textos na sala de aula. Para encaminhar as discussões, são tratadas questões relativas a diferentes (e divergentes) concepções de linguagem, conceitos e tipologias de texto, práticas de leitura, produção e reestruturação textual.

Em determinado momento, a Professora M.A., 15 anos de magistério, formada pelo antigo Curso Normal, e atuando em sala de 4ª série do ensino fundamental, na zona rural, pergunta:

- Mas, professor, como eu trabalho a gramática no texto?

Fragmento 2:

Mesmo curso.

Outro momento de discussão.

A Professora G.P., 7 anos de atuação no ensino fundamental na zona urbana, formada em Licenciatura Plena em Letras há 6 anos, questiona:

- Agora, com os PCNs, todo mundo tem que dizer que trabalha com texto. Eu já trabalho faz tempo! Mas, acho que se perdeu muita qualidade no ensino da Língua Portuguesa. Hoje, os alunos estão piores do que quando comecei! Por que eles continuam a falar e a escrever errado?

De imediato, chama atenção o fato de o docente organizar os conteúdos de acordo com a solicitação (de, pelo menos, a maioria) dos cursistas: mais do que uma atitude recomendada por alguma teoria pedagógica moderna este é já um mecanismo de controle, verificação do foco de preocupação dos professores em relação aos discursos possíveis em torno de um objeto. Em contrapartida, no

exemplo em análise, o fato de o pedido ter recaído sobre “o trabalho com textos na sala de aula” indica, por parte dos professores, a “vontade de pertencimento” ao novo cânone do ensino de língua portuguesa. Aqui, cabe a questão: até que ponto, o movimento da “oficialização do novo” (não só em documentos oficiais, mas em práticas e discursos hegemônicos de agências formadoras) produz/re-significa esse “novo” em “prescrição”? Até que ponto, o discurso novo, em movimento, não passa a ser controlador de discursos sobre práticas pedagógicas? (“...**todo mundo tem que dizer que trabalha com texto**”); além de induzir à necessidade do sujeito se mostrar “conforme” (“**Eu já trabalho faz tempo!**”)?

(1) “Mas, professor, como eu trabalho a gramática no texto?”:

Esta pergunta pode ser tomada como modelar, porque reveladora de uma certa predisposição dos professores, nos anos 2000, quando em contato com o discurso novo (de 1980!) em relação ao ensino de língua portuguesa. Nela, pode-se especular que a memória faz ecoar alguma(s) das diferentes significações do termo “gramática”¹⁵, nos discursos em torno do ensino de língua materna de que participa:

(a) O “velho” que dialoga com o “novo”: apesar do pertencimento a um discurso novo, no interior deste mesmo discurso, re-interpretando seus enunciados fundantes, a preocupação com “**trabalhar a gramática**” se mantém na pergunta do sujeito-professor. Neste sentido, o “**mas**” que a introduz é um operador

¹⁵ Quanto à ocorrência de um item lexical específico nas “práticas linguageiras”, reporto-me a ACHARD (1999), que o considera não só como uma “unidade em si mesma”, com uma identidade que o permite ser reconhecido nos diferentes contextos em que surge, mas também como “*uma unidade simbólica cujo reconhecimento a identificação permite definir em termos de repetição. Cada nova co-ocorrência dessa unidade formal fornece então novos contextos, que vêm contribuir à construção do sentido de que essa unidade é o suporte*”. [grifos meus] (Op. cit., p. 14). A meu ver, a co-ocorrência do termo “gramática”, aqui tematizada, pode ser tomada como exemplo deste processo.

argumentativo que não está meramente estabelecendo oposição ao(s) conteúdo(s) proposicional(is) que o antecede(m): está opondo posições discursivas antagônicas. Portanto, pode estar aí uma marca da forte presença do discurso da tradição do que seja ensinar língua materna – um ensino gramatical/metalingüístico hegemônico ao longo de gerações, gerador das identidades “ensinar língua = ensinar gramática” e “professor de língua = professor de gramática” e que, neste sentido, se caracteriza como resistência à afirmação do novo cânone veiculado pelas propostas curriculares oficiais desde os anos 1980.

(b) Ainda, nesta mesma ocorrência, é possível verificar a outra face da memória do velho no novo: sua re-interpretação pela formação discursiva do novo. No caso do ensino de língua materna, dada a forte tradição do ensino gramaticalista (e que volta concentrada/carregada pelo emprego do termo “gramática”), o discurso novo, ao se constituir vai visitar conceitos e termos da tradição, re-significando-os de acordo com a formação discursiva em construção¹⁶. Nesta hipótese, poderia estar aí a presença do conceito numa de suas re-significações dadas pelo discurso novo.

(c) A associação “gramática **no** [+] texto” presente no enunciado, a partir das considerações acima, está a *aproximar* ou a *opor* dois termos centrais de formações discursivas antagônicas. Em qualquer das alternativas, ecoa a memória dos diferentes lugares que os termos trazem de seus percursos por diferentes formações discursivas. Aí, pode-se apontar o funcionamento de um discurso pré-

¹⁶ Segundo MAINGUENEAU (1987) quando uma formação discursiva faz penetrar seu Outro (i.e., o discurso-outro, da outra formação discursiva) em seu próprio interior, ela está como que “traduzindo” o enunciado deste Outro, interpretando-o através de suas próprias categorias. Há, aí, um processo de **polêmica entre formações discursivas**, no qual cada uma só pode relacionar-se com o Outro através do simulacro que dele constrói: “Cada uma das formações discursivas do espaço discursivo só pode traduzir como ‘negativas’, inaceitáveis, as unidades de sentido construídas por seu Outro, pois é através desta rejeição que cada uma define sua identidade.” (Op. cit., p.122)

construído – a implicitação de que se pode trabalhar a “gramática no texto”. Conforme as hipóteses aqui levantadas, este implícito pode remeter tanto à *memória* como à *situação*. No primeiro caso (ao fazer ecoar a memória dos sentidos já estabelecidos para o termo “gramática” no discurso da tradição), ao surgir no “aqui-agora” desta enunciação, estaria provocando a aproximação e o confronto entre formações discursivas antagônicas, o que não deixa de provocar uma dupla ruptura: (1) aquela que se processa no próprio discurso rememorado pelo surgimento do termo revisitado do discurso da tradição, agora afetado pelo discurso novo (no segmento, representado pelo termo “texto”), e que, portanto já não é mais o “mesmo” e (2) na contramão deste percurso, sua presença como memória da tradição afeta (abalando) a construção dos sentidos do discurso novo. A memória viria ligada à situação, se fosse possível assumir que o termo “gramática” estivesse sendo evocado a partir de uma re-interpretação sua do/no interior do discurso novo (ou seja, se estivesse suficientemente “controlado” pelos sentidos permitidos na formação discursiva do novo).

(d) Ainda em relação a essa associação (“*gramática no[+] texto*”), dado que remete a dois discursos – (1) “ensinar a língua é ensinar a gramática” (Tradicional) e (2) “ensinar a língua é trabalhar com textos” (‘novas’ propostas), a voz do professor estaria tentando construir um **consenso**, pelo qual manteria a tradição, ao mesmo tempo em que estaria cumprindo as orientações atuais. Isto revela que

nenhuma voz é apagada, mas retorna (BAKHTIN, 1979)¹⁷ como aqui, numa das muitas tentativas de conciliação na escola. Neste sentido, é interessante notar que nenhuma menção à “reestruturação de textos” – uma dificuldade constante, expressa pelos professores em outros momentos – aparece nesta pergunta, porque há diferença entre “gramática” e “reescrita”. Entre estes dois termos é que se dá uma das oposições radicais entre os dois discursos, de tal sorte que essa oposição conceitual torna improcedente até mesmo o surgimento da pergunta. Isto porque o trabalho nas aulas de língua portuguesa com textos, numa perspectiva interacionista de linguagem, implica em assumir um objeto de ensino dinâmico, **em movimento** (daí, o **processo** de reescrita) e não mais a **fixidez** da língua passível de **classificações estáticas e definidas**, pressuposta pelo ensino gramaticalista tradicional. Sintomaticamente, a estratégia de consenso foge desse confronto e, no esforço de conciliação apaga o termo “reescrita” (nesta hipótese, subsumido por “gramática”) e tenta atualizá-lo a partir de uma das prescrições do discurso novo (o de “trabalhar com textos”).

(e) “... **como** eu trabalho a gramática no texto?”. Aí, um indício de que uma interpretação para o conjunto de vozes que ocorre durante o curso seja a de que o sujeito-professor interpela o docente cobrando-lhe um “saber-fazer”. E aí, ignora aspectos do discurso novo que apresentam a língua como objeto científico que exige uma abordagem reflexiva, de pesquisador ou, ainda, a língua-objeto de ensino (disciplina escolar) que exige um professor condutor do processo. Ele não se coloca

¹⁷ “Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento.” (Op. cit., p. 414)

como produtor, mas capataz à espera de uma resposta (=ordem respaldada na autoridade do conhecimento do docente) que determine os “passos a seguir”. E, muitas vezes, ainda que receba alternativas metodológicas do docente, numa reação conservadora (que luta pela manutenção da estabilidade de sua condição de professor) estas são desqualificadas, apontadas como inadequadas para a realidade de sua sala de aula, para ele comprovando que “na prática, a teoria é outra”.

(2) “Agora, com os PCNs, todo mundo tem que dizer que trabalha com texto. Eu já trabalho faz tempo! Mas, acho que se perdeu muita qualidade no ensino da Língua Portuguesa. Hoje, os alunos estão piores do que quando comecei! Por que eles continuam a falar e a escrever errado?”

Aqui, a ocorrência de um verdadeiro interdito para a formação discursiva do novo: a persistência do discurso do preconceito em relação às variedades lingüísticas (“... **falar e escrever errado**...”). A emergência deste “discurso que não deveria ser dito” é preparada pelo sujeito:

(a) De início, o **“Agora”** – marcador temporal, remete ao conjunto de discursos de um determinado momento anterior, conflitantes ao momento discursivo presente (discursos sobre a língua, sobre o “ser professor”, que mobilizam saberes);

(b) A seguir, a marca de pertencimento e criação de uma imagem positiva se dá por uma crítica à admissão passiva da autoridade/discurso oficial (PCNs determinam; professor acata), uma posição prevista no (e prescrita pelo) discurso novo – o da conscientização e participação ativa do conjunto de professores na

condução de sua prática pedagógica: **“...com os PCNs, todo mundo tem que dizer que...”**;

(c) **“Eu já trabalho faz tempo”**: mais uma vez, criação de imagem (positiva) de pertencimento ao discurso novo. O argumento temporal reforça ainda mais o pertencimento. Este não é “de agora”, quando (ou só porque) “alguma autoridade (PCN ou o docente do curso) manda”;

(d) **“Mas, acho que se perdeu muita qualidade no ensino da Língua Portuguesa”**: o operador argumentativo inicia a introdução do interdito. Este é aqui precedido por um modalizador com o qual o enunciador indica não falar de um “lugar de autoridade” (**“acho que”**). A seguir, uma estratégia discursiva de duplo ocultamento: no **“se perdeu”**, o coletivo evocado pelo índice de indeterminação do sujeito, ao mesmo tempo em que dilui o sujeito-professor dentre os demais agentes da crítica apresentada, ao não determinar qual o agente da perda, não o compromete de todo: esta crítica – cujo critério (**“qualidade”**) faz emergir o discurso da eficácia/eficiência da segunda proposta política da década de 1980 – pode sim ser dirigida ao conjunto de postulados do discurso novo, mas não só a ele. A crítica vem, então, justificada pela emergência de um certo discurso saudosista, baseado na comparação/valoração descontextualizada entre “épocas” do ensino de língua materna (**“os alunos estão piores do que quando comecei”**); mais uma vez medida em termos da “prática de (seus) resultados”: **“Por que eles continuam a falar e a escrever errado?”**. Além de instaurar o pressuposto que desqualifica épocas (e discursos) anteriores, a interpelação direta do **“Por quê?”** afeta o discurso novo, cobrando-lhe respostas práticas, o que pode indicar que este sujeito-professor está criando uma imagem de que o novo deveria dar conta de tudo. Como leu as

propostas curriculares? Fetichizou o objeto-língua¹⁸, autonomizando as descrições e explicações lingüísticas e desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu essas descrições e explicações (GERALDI, 1991:74) – que, no caso, são veiculadas pelo (e embasam teoricamente o) discurso novo.

(e) Ainda, tomando o movimento interno do conjunto dos enunciados desta pergunta, o **“já trabalhar com texto”** (acima apontado como marca de “intenção de pertencimento”) é re-significado pelos enunciados que o antecedem e precedem de tal forma que o distancia – e muito – dos sentidos contidos/pre tendidos pela formação discursiva do novo: esta pretende “x” e é re-interpretada como “y”.

(f) Uma última especulação a partir desta cena: pode-se postular aí a emergência de um sujeito clivado/interditado que, ainda assim – em sendo uma “unidade polifônica” – pelas frinchas do espaço discursivo, faz surgir discursos que foram silenciados pela própria instância do curso.

3.3.2 Fragmento 3 (2001)

O contexto imediato de surgimento da intervenção a seguir é o de uma palestra em grande auditório para cerca de 400 professores do ensino fundamental e médio de todas as áreas do conhecimento, ocorrida no primeiro semestre de 2001, na Unioeste/Campus de Cascavel. Após a explanação inicial feita por docente do Departamento de Letras, seguiu-se a sessão de debates e perguntas. Estas poderiam ser feitas oralmente ou por escrito. Uma das intervenções encaminhadas por escrito foi a seguinte:

¹⁸ A expressão “*fetichismo da língua*” é utilizada por BOURDIEU & BOLTANSKI (1975) para designar um modo de relação com a língua em que esta é compreendida como algo que tem um valor em si mesmo e uma existência independente das práticas lingüísticas.

“Faz-se muitas críticas ao ensino da gramática em língua Portuguesa, há alguns anos. Fala-se muito em reestruturação do ensino da língua, trabalho com textos, etc. Mas ainda não se tem claro que caminho seguir.

Acredito que, aqui entre nós, não há sequer **um professor** que saiba ensinar L.P. totalmente desvinculada da gramática. **Sugerimos** que, no próximo ano, **a Unioeste, através do departamento de Letras**, ofereça ao professor de L.P. cursos de aperfeiçoamento neste sentido (que enfoque estas mudanças).

Este ano vários cursos estão acontecendo nas disciplinas de Língua Inglesa, Ciências, etc. É possível acontecer também em L.P.?

Que tal um projeto neste sentido?”

Esta é uma pergunta que, fundamentalmente, cobra de um agente específico (o Departamento de Letras da Unioeste) uma ação objetiva (a realização de cursos na área de LP) e com fim específico (tratar/esclarecer “mudanças” no ensino de LP).

Esta intervenção remete às barreiras que o novo cânone, ainda nos anos 2000, está enfrentando para construir sua hegemonia: do muito que se ouve – e isto já é um dado de que, ao menos, a veiculação do discurso novo persiste – ainda assim o professor não se dá por convencido (ou pelo menos não se sente seguro) a assumir a nova perspectiva de ensino de língua portuguesa. Isto porque a força da resistência é tamanha que chega a apelar ao interlocutor aquiescência para a idéia de que, ‘no fundo’, essa resistência teria, pelo menos, um pouco de razão (“*Acredito que, aqui entre nós, não há sequer um professor que saiba ensinar L.P. totalmente desvinculada da gramática.*”)

É interessante atentar mais detalhadamente para as estratégias a que o locutor recorre para fazer esta interpelação/cobrança¹⁹.

¹⁹ Pela natureza das ocorrências linguísticas, nas análises dos fragmentos 3 a 5, utilizo as categorias cunhadas por DUCROT (1987:186) que, a partir da distinção da dupla inicial falante/ouvinte – os agentes dos fenômenos físico-fisiológicos de falar e ouvir – aponta as representações do **Locutor** (aquele que se representa como “eu” na enunciação), com dois papéis: **L** (que se representa como fonte do dizer) e **Lp** (o locutor-enquanto-pessoa-no-mundo); e a representação do **Enunciador**

No primeiro parágrafo, faz uso do indeterminador SE para, estrategicamente, ocultar dois agentes distintos: no primeiro caso, em “*Faz-se muitas críticas...*” e em “*Fala-se muito em reestruturação do ensino da língua...*” fica omitido/indeterminado o agente destas críticas e da apologia da nova perspectiva de ensino de língua portuguesa. Entretanto, dado o contexto de interlocução e sabendo-se que os docentes/palestrantes se apresentam exatamente como “pregadores” do discurso novo e, portanto, críticos do ensino tradicional (gramaticalista), pode-se postular que este apagamento por indeterminação pode ser tomado como *incluindo* a figura do Alocutário (tanto Al quanto Alp). Argumentativamente, esta é uma estratégia que, ocorrida no início da intervenção, resguarda seu locutor de uma imagem agressiva decorrente de uma crítica direta ao interlocutor. Já em sua terceira ocorrência (“*...Mas ainda não se tem claro que caminho seguir*”), o indeterminador parece encobrir uma coletividade particular – aquela dos professores a quem são dirigidas as “pregações do novo”, entre os quais o Lp se inclui.

A seguir, o enunciador faz uma afirmação em primeira pessoa: “**Acredito...**”. Se, por um lado, gramaticalmente tem-se a responsabilidade do Locutor-L, esta vem – mais uma vez estrategicamente – amenizada pelo “*aqui entre nós*”, fórmula coloquial de ressalva que, mais que ressalvar, pede a cumplicidade do Alocutário

(posição do sujeito que estabelece a perspectiva da enunciação). Ambos, locutor e enunciador podem ser múltiplos ou cruzarem-se num mesmo enunciado, que assim se dirá polifônico. O Locutor-L, o Locutor-Lp e o Enunciador têm seus correlatos, respectivamente, no Alocutário-Al, Alocutário-Alp e no Destinatário (constituídos segundo a perspectiva do enunciador). Para uma perspectiva de análise que considere o(s) discurso(s) presentes nas intervenções dos professores, também levo em conta o apontado por ORLANDI (1987b), que – a partir de FOUCAULT (1971) – propõe acrescentar às funções enunciativas do sujeito acima descritas, a função discursiva de **Autor**, enquanto “*o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações*”. Ainda segundo a autora, esta função deve ser hierarquicamente colocada junto às demais nesta ordem: locutor, enunciador e autor. É esta última a mais afetada pelo contato com o social e suas coerções – em outras palavras, pelo ideológico. E é exatamente a interpelação (ideológica) do sujeito em autor que dele cobra uma unidade (ilusória) e uma responsabilidade pelo que diz.

(“*nós*”, aqui, correspondendo a “eu + tu + os outros participantes/professores”). Cumplicidade para uma afirmação de peso (e de certa gravidade quando enunciada no contexto e para os interlocutores a quem se dirige): “...*sequer um professor* (= todo o universo de professores que constitui o auditório presente, incluído o orador, e também todos os professores de LP) *que saiba ensinar L.P. totalmente desvinculada da gramática.*”

Assim, ao contrário da ocorrência do termo “gramática” no fragmento 1 acima, aqui este surge em um contexto que lhe assegura o sentido que mantém no interior do discurso da tradição. Marcado claramente como distanciado do discurso que prega “*a reestruturação do ensino da língua*”, este termo concentra uma oposição direta, de resistência ao discurso novo.

Após esse percurso/jogo em que se mostra/esconde, ao fazer o pedido direto ao Departamento de Letras da Unioeste (um coletivo específico, do qual faz parte o Alocutário-Alp), o locutor assume um enunciador coletivo (“**Sugerimos...**”), assimilável aos professores de LP de ensino médio, no qual inclui a si próprio, Locutor-Lp.

Três observações quanto ao movimento que encerra esta intervenção:

a) a estratégia sintática de apagamento do agente da realização de cursos que já acontecem (e isto depois de ser explicitamente identificado no parágrafo anterior um agente “que ainda não age”), através da forma passiva em “*cursos estão acontecendo*” (= Alguém (quem?) faz acontecer cursos): uma forma de “elogiar” alguém (que “não vem ao caso” nominar, para não “causar constrangimento” em quem, por essa mesma estratégia, está sendo cobrado);

- b) a seguir, novamente o agenciamento de um registro típico da oralidade, numa forma coloquial de aproximação entre locutor e alocutário (“*Que tal*”) e, mais uma vez, o ocultamento – pela dupla elipse em “*um projeto neste sentido*”, forma bem mais branda – e amigável – de interpelação do que “Que tal **vocês fazerem** um projeto neste sentido?”
- c) Corroborando com a estratégia de ocultamento de sujeito, este texto/pergunta é encaminhado sem assinatura que identifique seu locutor, apresentando-se assim como originado potencialmente de qualquer sujeito do auditório presente ao evento.

A despeito das estratégias de ocultamento/preservação de sua imagem frente ao auditório de interlocutores – esse é um professor/sujeito que rompe o silêncio, toma a palavra, agencia enunciadores e, portanto, assume e cobra posições.²⁰

3.3.3 Fragmentos 4 e 5 (2001)

O contexto de surgimento dos fragmentos seguintes é o de um encontro de professores do ensino fundamental e médio, realizado no auditório do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, no primeiro semestre de 2001. O evento, dirigido por especialista em educação, tinha como tema a discussão de conceitos teóricos e encaminhamentos metodológicos para o processo de avaliação da aprendizagem. Em determinado momento, a polêmica instaura-se em torno da

²⁰ Ainda que paralelo ao tematizado na presente análise, registre-se que essas perguntas/intervenções provocaram movimentos/deslocamentos nos interlocutores sujeitos-docentes – não só quanto ao lugar enunciativo de sujeitos-docentes, como também nos sujeitos empíricos. Tanto assim que, no ano seguinte, efetivamente “aconteceram” cursos para professores de língua portuguesa.

dificuldade que encontram os professores que assumem práticas distintas das tradicionais (i.e., provas, exames) frente à incompreensão e reação dos demais.

Motivadas por solicitação de depoimentos dos participantes por parte do docente/palestrante, ambas as intervenções configuram-se num movimento enunciativo que, grosso modo, procura delimitar dois grupos/lugares antagônicos: o primeiro, daqueles que **sabem** (querem e tentam a mudança), em oposição ao daqueles que **não sabem** (não querem e representam a reação). Considerando que, por suas enunciações (anteriores às aqui analisadas), o docente/palestrante se apresenta como porta-voz do discurso que preconiza mudanças e o abandono de práticas consideradas tradicionais de avaliação, as intervenções dos professores-participantes se inscrevem dentre aquelas autorizadas *a priori* por este “discurso de saber”, dando respaldo à imagem de pertencimento de seus locutores a este discurso/lugar de enunciação. Entretanto, cada sujeito recorre a estratégias de enunciação distintas ao demarcar seu pertencimento a este discurso novo. É o que será analisado a seguir.

Fragmento 4:

“No início do ano, **a gente** tem a semana pedagógica. **A gente** discute o processo de avaliação, o projeto, quem vai trabalhar o quê. Mas, **muitos professores** chegam depois! **Eles não sabem** nem como é a avaliação da escola. Daí, tem – como é na nossa escola – geralmente é **os professores efetivos que têm as linhas gerais**, no caso, da escola. E **os que chegam**, chegam completamente perdidos, fazem do jeito deles e não do jeito que **você** falou. Quando **você** senta pra conversar sobre... Porque tem **professor que se sujeita** a perguntar para um outro colega como que é e tem **outros** que não têm: fazem do jeito **deles**. Às vezes, tem que refazer um livro inteiro, porque não está dentro das linhas gerais da escola.”

Neste recorte, a delimitação do(s) lugar(es) de onde o sujeito enuncia pode ser visualizada pela referência aos agentes das ações relatadas.

Inicialmente, o uso de *a gente* em “...**a gente** tem a semana pedagógica” refere um conjunto no qual os locutores L e Lp se incluem, conjunto este assimilável ao universo de professores das escolas públicas, visto que a ocorrência da semana pedagógica no início de cada ano letivo é uma realidade do cotidiano (e do conhecimento geral) de todos os professores. Portanto, aí incluídos também os ALps/palestrante e demais participantes. Já em sua segunda ocorrência (“**A gente** discute...”), a referência a este universo parece deslocar-se e restringir-se especificamente aos professores do colégio onde Lp atua, dadas as especificidades de atividades relatadas, não necessariamente comuns a todas as unidades escolares.

A partir daí, a enunciação inicia a demarcação entre os dois grupos: o do **saber** e o do **não saber**. Tem-se, assim, a referência a *muitos professores* que “chegam depois [da semana pedagógica]”. Estes (*os que chegam*) são explicitamente qualificados como os que “não sabem”, “chegam completamente perdidos”, “fazem do jeito deles”. Em oposição, são referenciados os *professores efetivos* como “os que têm as linhas gerais”, ou seja, que sabem.

Em relação ao lugar em que o sujeito se inscreve, chama atenção a ocorrência de *você* em “...e não do jeito que **você** falou.” Há aqui um possível imbricamento de referências, dado o contexto da enunciação: pode ser uma referência assimilável a ALp/palestrante (dada a posição de docente e suas enunciações do discurso do saber no evento), bem como pode referir um sujeito indeterminado e genérico, entretanto presumivelmente pertencente ao universo deste discurso de saber, e no qual L e Lp estão incluídos. Esta hipótese confirma-se na segunda ocorrência de *você* (em “Quando **você** senta pra conversar sobre...”),

enunciação sintomaticamente deixada em suspenso, como a denunciar a interrupção de uma exposição não prevista ou indesejada. Esta estratégia de ocultamento pode ainda servir de especulação para a ausência de “eu” como referência direta a L e Lp ao longo de todo o trecho transcrito.

Na seqüência, por meio de uma ressalva, a enunciação delimita uma cisão no grupo do não-saber: é referido um sub-grupo, aquele ocupado por professores que “*se sujeita[m] a perguntar para um outro colega como que é*”, portanto, próximo – ou em movimento de aproximação – ao grupo do saber, em oposição a outros que “fazem do jeito deles”, estes definitivamente fixados como pertencentes ao grupo do não-saber. Por fim, o enunciador genérico de “*...tem que refazer um livro todo, porque não está dentro das linhas gerais da escola*”, imperativo e impessoal, traz a voz do estamento jurídico-burocrático da escola, apresentado como um valor *per si*, a justificar os enunciados contrários às práticas do grupo do não-saber. No contexto de seu surgimento, este enunciado re-significa os anteriores, denunciando que o critério que distingue o saber do não-saber, para esse sujeito, restringe-se aos aspectos burocráticos do *registro* das avaliações.

Assim, neste recorte configura-se a predominância de um enunciador coletivo²¹ – através das estratégias de uso de **a gente, nós e você** como

²¹ Para ORLANDI, GUIMARÃES & TARALLO (1989) o uso das funções enunciativas pode ser considerado como índice não só de como se dão as representações do sujeito da enunciação, mas também de sua relação de interlocução no texto (entendido como uma organização de vozes que o autor procura representar como uma unidade). Para tanto, propõem um quadro de possibilidades de representação do enunciador que, no sentido do enunciado, pode ser, entre outros:

- a) um **enunciador individual** (que pode ou não coincidir com o Locutor (L ou Lp));
- b) um **enunciador genérico** (que é a representação da voz do senso comum);
- c) um **enunciador universal** (que é a voz que se apresenta como se os fatos falassem por si e que, portanto, podem ser enunciados por todos e cada um); e
- d) um **enunciador coletivo** (que representa a voz de uma comunidade especificada, a do conjunto de pessoas na qual Lp se insere).

indeterminações de agente –, o que permite ao sujeito não assumir diretamente o que diz, para enunciar a partir do lugar deste coletivo que, por sua vez, é apresentado como a voz que reproduz o discurso legitimado no contexto do evento em que se dá a enunciação.

Entretanto, mais uma vez, esta é uma ocorrência em que emerge um deslocamento de sentido do discurso novo, assimilado pelo professor: se, ao longo de toda a intervenção há o esforço do sujeito em *se mostrar conforme* a este discurso (o do saber do novo cânone), o atravessamento do discurso da burocracia escolar ao final da passagem se impõe, re-significando-o a ponto de sobrepor-se em grau de importância: mais vale saber preencher os livros escolares do que as práticas de discussão participativa em busca da construção de novas formas de avaliação.

Fragmento 5:

“Pois é. Na minha escola, tá complicado, porque **nós** ainda somos meio... Desculpa se **eu** uso algumas palavras da discórdia, mas **nós** ainda erramos na avaliação. **Cada um** está tentando como pode. Quer dizer, tá mudando como pode e é uma mudança psicológica. **Eu creio que pessoas que fizeram muitas avaliações** – como aquela prova cobrada – muitas vezes dizem que **a gente** não continua cobrando do aluno. E **eu** – sei lá – pelo meu sistema de formação, fui de nunca dar prova, avaliar o aluno sempre pelos padrões. No colégio que eu leciono, tem ainda **colegas** que pensam que **a gente** não tá fazendo nada. Tem até **diretor** que pensa assim: “Se **você** não deu prova, se não mostrou a prova, **você** não está fazendo nada, não”. **Eu**, pelo contrário. Porque **eu** acho que o estudo é uma questão de pesquisa. **Quem não pesquisa, não aprende.**”

Neste fragmento há uma predominância de marcas de subjetividade enunciativa. Toda a seqüência é pontuada por enunciados em que o sujeito assume posições a partir de referências do locutor (“*eu*”).

De início, refere um coletivo (“*nós*”) do qual – pelo contexto de enunciação – fazem parte o próprio locutor e seus alocutários. Trata-se do coletivo de professores. São estes que ainda são “*meio...*”, ou que erram na avaliação.

Entre uma referência e outra, ocorre uma interrupção do fluxo enunciativo em “*ainda somos meio...*”, imediatamente seguida de um pedido de desculpas antecipado, no qual o locutor (“*eu*”), antevendo uma possível desqualificação de seu ponto de vista, faz o movimento de pressupor e trazer para o seu enunciado a voz de um enunciadador-2, assimilável a uma posição que poderia estar ocupada pelos destinatários (e por Al/Alps palestrante e professores cursistas), mas que certamente é atribuída ao palestrante, a quem se destina o pedido de desculpas pelo “*uso de palavras de discórdia*”. Uma tal justificativa para o pedido de desculpas resulta de uma atribuição de imagem: este enunciadador-2 – lugar ocupado pelo palestrante, segundo o locutor – não admitiria discordâncias com seu discurso. Atente-se para o fato de que a ressalva incide sobre **o uso** de palavras, ou seja, **a enunciação** das críticas e considerações que seriam proferidas a seguir. Discursivamente, esta glosa meta-enunciativa do locutor constrói uma espécie de proteção à imagem do sujeito pois, com ela, este produz o efeito de se apresentar não só conhecedor de uma posição antagônica à sua, como também o de concordar com ela (ao menos parcialmente, a ponto de julgá-la relevante e ter incorporado à superfície de sua enunciação a voz deste enunciadador-2). Conforme registra MAINGUENEAU (1987: 93-94), além de desvelar um “ponto sensível” do modo como uma formação discursiva define sua identidade em relação à língua e ao interdiscurso, este tipo de estratégia enunciativa constrói uma imagem do sujeito como aquele que “domina um discurso e *que oferece este domínio em espetáculo*”.(grifo no original)

Após, reforçando e legitimando seu pertencimento a esse coletivo (“*nós*” – ou o já-aludido coletivo do **saber**), refere “*cada um*” dos indivíduos desse coletivo, que é acompanhado por um valor positivo (a partir do ponto de vista/lugar do discurso do saber): “*Cada um está tentando [mudar] como pode*”²². Ao mesmo tempo em que há uma positividade nesta afirmação a propósito da ação de “*cada um*”, das tentativas, do “*como pode*”, há também uma contra-palavra aos discursos que estão sempre a afirmar a imobilidade da escola, de que nela nada acontece de novo, de que os professores não estão se movimentando.

Feito isso, o enunciador individual volta a manifestar-se para fixar a delimitação entre os grupos do **saber** e do **não saber**. Esta delimitação é marcada pelo desdobramento dos enunciadores em:

^{E1} **Eu** creio que

^{E2} **pessoas que fizeram muitas avaliações** (...)dizem que

a gente ...”(= nós/coletivo do “lugar do saber”)

A seguir, após três marcações explícitas de L/Lp (“E **eu** – sei lá – pelo **meu** sistema de formação (...)” e “No colégio que **eu** leciono (...)”, o grupo do não-saber é referido como “*colegas que pensam que a gente* (= “*nós*”/grupo do saber”) não tá fazendo nada.” Um integrante do grupo do não-saber – possivelmente pelo lugar que ocupa na hierarquia escolar – recebe um destaque especial, a partir da construção de uma escala argumentativa em “Tem **até** *diretor*...”, cuja voz é mobilizada veiculando uma crítica a “*você*” – aqui funcionando como uma indeterminação de sujeito restrita aos indivíduos do grupo do saber.

²² Talvez aqui um enunciado lapidar da postura de muitos professores frente ao embate entre o discurso novo e a tradição no interior de nossas escolas!

Mais uma vez, segue-se a marcação explícita de um locutor (“eu”) que, como recurso final, recorre à voz de um enunciador universal para construir argumentos que respaldem seu ponto de vista como verdades incontestes. Inicialmente, o sujeito constrói uma dupla de enunciadores (“eu” + voz universal) em “^{E1} **Eu** acho que ^{E2} o estudo é uma questão de pesquisa.” A seguir, esta voz universal subsume a referência ao locutor e surge sobrepondo-se ao enunciador-1. Ela fala por si, na forma de um slogan (“Quem não pesquisa, não aprende”) que, tal como a citação de autoridade, pressupõe a ausência de um enunciador, ausência essa que se volta para o lugar que pode e deve ser ocupado por qualquer enunciador (MAINGUENEAU, 1987: 101).

Tem-se aqui, portanto, a caracterização do conjunto de movimentos enunciativos de um sujeito que mobiliza as vozes contrárias para com elas antagonizar: de um lado, com aqueles que se colocam no discurso da tradição; de outro lado, com aqueles que, partilhando com o locutor o mesmo discurso novo, esperam ou desejam uma mudança radical e imediata e criticam os professores por sua imobilidade. O sujeito assume posições ancorando-as numa verdade dada/construída enunciativa/discursivamente como incontestável – porque universal – que retoma o discurso escolanovista e sua defesa do auto-conhecimento (v. item 3.1, acima), outra das vozes que acionam deslocamentos de sentido do discurso novo.

3.4. “Quando os professores falam, como falam?”: Estrutura e acontecimento em cursos de formação em serviço

3.4.1 As falas de 2002

Uma coleta mais sistemática de intervenções de professores em momento de formação se deu entre os meses de fevereiro e setembro de 2002, quando acompanhei e registrei nove eventos de formação de professores em serviço. Estes eventos foram registrados em fita magnética de áudio. Os momentos em que ocorriam intervenções de professores cursistas foram anotados e o contexto de suas ocorrências foram a seguir transcritos. Estes eventos estão assim distribuídos:

- 1 – Cinco encontros de grupo de professores de Língua Portuguesa do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, sob o tema geral “*A redação nos Vestibulares da Unioeste*”. Estes encontros são decorrência dos trabalhos de extensão da Banca Permanente de Correção de Redações do Vestibular da Unioeste, que é composta por professores da Universidade e representantes da Rede Pública de Ensino Médio²³. Por iniciativa dos representantes da Rede, foi organizada uma programação de encontros quinzenais, para os quais foram convidados professores atuantes em salas de aula do ensino médio para, sob a coordenação de professores da Universidade,

²³ Instituída em 1996, a partir de projeto encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Banca é composta por 40 docentes, sendo 32 do quadro da Instituição e 8 indicados pelos NREs (Núcleos Regionais de Educação) dentre professores atuantes em sala de aula do ensino médio da rede estadual de ensino. Seus integrantes reúnem-se bimensalmente para estudos teóricos e exercícios práticos de correção de redações. Ao longo do ano, ministram cursos de extensão – voltados prioritariamente a professores e alunos do ensino médio – em que são tematizados os critérios e os procedimentos de correção de redações do vestibular da Unioeste.

discutirem os temas relativos aos critérios de correções adotados pela Banca (com momento de estudo teórico e de prática de análise de textos produzidos em situação de vestibular). A proposta era a de que os professores da Rede fariam a aplicação de aspectos decorrentes de cada tópico trabalhado nas salas de aula em que atuavam, retornando no encontro seguinte com relatos trazendo as dificuldades encontradas e reações de seus alunos para discussão com o grupo de colegas e com o docente/coordenador. Nestes encontros, atuei como **docente** em dois deles e como **observador** em três.

- Para efeito de anotação, estes eventos serão referidos como **1A, 1B, 1C, 1D e 1E;**

2 – Foi ainda registrado um mini-curso promovido pela Secretaria de Educação do Paraná em Faxinal do Céu para cerca de 600 professores representantes dos Núcleos Regionais, em que se discutiram critérios para a correção de redações para os exames do SAEB. Neste mini-curso, atuei como **cursista**.

- Este evento será anotado como **2A;**

3 – Como **observador**, foram ainda acompanhados três encontros de estudo promovidos pelo NRE de Cascavel, cada um com a participação de 20 professores de diversas áreas do conhecimento. Em um deles, tratou-se do tema da avaliação da aprendizagem; em dois, da proposta de ensino por projetos.

- Estes serão referidos como eventos **3A, 3B e 3C.**

Pela sua natureza, e de acordo com o proposto por DEMAILLY e NÓVOA (v. item 3.1), estes nove eventos de formação podem ser assim classificados:

Tabela 1
Classificação* dos eventos acompanhados

Modelo estrutural		Modelo construtivo	
Forma universitária	Forma escolar	Forma contratual	Forma interativo-reflexiva
-X-	-X-	Evento 2A Eventos 3A, 3B, 3C	Eventos 1A, 1B, 1C, 1D e 1E

* Segundo DEMAILLY e NÓVOA (1992)

Considerando tratem-se todos de eventos de formação em serviço, ficam excluídas as categorizações do modelo estrutural, mais apropriadas para as situações regulares de ensino, com suas formalizações institucionais de tempo (mais alargado) e forma (mais burocrática) de organização.

Por sua vez, os conjuntos de eventos 2 e 3 podem figurar na forma contratual, dado que são típicos eventos de formação continuada, sendo que, em ambos, a iniciativa de realização, a escolha do tema e a convocação para participação dos professores foram prerrogativas do órgão estatal (Secretaria de Estado, no caso do evento 2, e Núcleo Regional de Educação, no evento 3).

Ao contrário, o conjunto dos eventos 1 pode ser caracterizado como da forma interativo-reflexiva, visto que a iniciativa de sua realização partiu dos professores da rede de ensino básico, sendo que as oficinas realizadas tiveram sua forma de organização negociada com docentes da Universidade.²⁴

Em relação ao total de horas gravadas, a distribuição das tomadas de palavra entre docente e professores ficou quantitativamente assim distribuída:

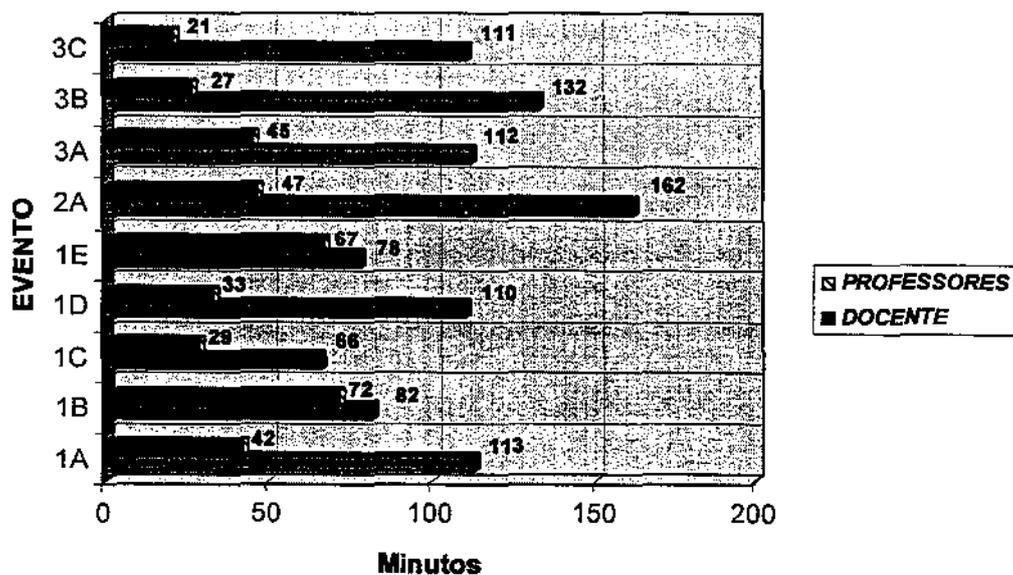
²⁴ Atente-se para o fato de que, mesmo assim, estes atuaram nos eventos **na qualidade de docentes**.

Tabela 2
Duração dos turnos de fala do docente e dos professores
e total de horas gravadas dos eventos acompanhados

EVENTO	DURAÇÃO		
	FALA DO DOCENTE	FALA DOS PROFESSORES	TOTAL GRAVADO
1A	1 h. 53 min.	42 min.	2 h. 35 min.
1B	1 h. 22 min.	1 h. 12 min.	2 h. 32 min.
1C	2 h. 06 min.	29 min.	2 h. 35 min.
1D	1 h. 50 min.	33 min.	2 h. 23 min.
1E	1 h. 18 min.	1 h. 07 min.	2 h. 25 min.
2A	2 h. 42 min.	47 min.	3 h. 29 min.
3A	1 h. 52 min.	45 min.	2 h. 37 min.
3B	2 h. 12 min.	27 min.	2 h. 39 min.
3C	1 h. 51 min.	21 min.	2 h. 12 min.

O gráfico a seguir possibilita uma melhor visualização do contraste entre o tempo (em minutos) ocupado pelo docente e pelos professores nestes eventos:

Gráfico 1
Tempo de fala do docente e dos professores
durante os eventos acompanhados (em minutos)



Tomando cada conjunto de eventos, pode-se verificar que, a despeito da fala do docente ocupar a predominância do tempo, esta oscila de acordo com a tipologia e a situação imediata que definiu a realização de cada encontro.

Na seqüência do conjunto dos eventos 1, pode-se constatar que, num primeiro momento (1A), a fala do professor ocupa aproximadamente 2/3 do tempo total: tratava-se do primeiro encontro, durante o qual o docente conduziu a sessão, com apresentação dos critérios de correção de redações do vestibular, além de proceder a aplicação da tabela de valores a alguns textos por ele previamente selecionados. No encontro seguinte (1B), cumprindo com a alternância previamente combinada com os professores, foi a vez destes apresentarem ao demais suas tentativas de aplicação dos critérios de correção a textos que cada um escolhia dentre os de seus alunos do ensino médio. Note-se que durante esse evento ocorre praticamente uma divisão equânime do tempo de uso das falas. Entretanto, o docente permanece ainda com a maior parcela, dado tratar-se, no caso específico deste encontro, do primeiro momento em que os professores apresentavam suas análises de textos, ocasião em que se mostravam inseguros perante os demais colegas e o docente, sendo que uma estratégia a que recorriam constantemente era a de solicitarem esclarecimentos e cobrarem aquiescência deste para com suas afirmações. Nos dois eventos seguintes (1C e 1D), a fala centrada no docente volta a ocupar em torno de 2/3 da duração do curso, tendo em vista que foram eventos em que, mais uma vez, foram apresentados novos critérios de correção das redações. No quinto encontro da seqüência gravada (1E) repete-se a proporção de distribuição de tempo entre professores (que apresentaram suas análises) e o docente que, mais

uma vez, continua desempenhando o papel de “validador” das análises apresentadas pelos professores, com o uso da palavra em maior tempo.

Quanto ao evento 2A, a desproporção entre a fala do docente e a dos professores é da ordem de 4 para 1, respectivamente. Isto se deve à magnitude do evento, que reuniu em um mesmo espaço um grande número de professores oriundos de diversas cidades do Estado. Nem só a necessidade imposta por uma programação que urgia por “passar o recado” da maneira mais precisa possível aos representantes das regiões – e, portanto, não previa muitos espaços de interação entre os professores – influenciou nesta desproporção; também o fato de as horas registradas serem as primeiras, do primeiro dia do evento, pode justificar esta desproporcionalidade, dado que nestes momentos iniciais ainda não se consolidaram contatos entre os participantes, o que, ao longo dos eventos acaba acontecendo e facilitando a tomada de palavra por eles.

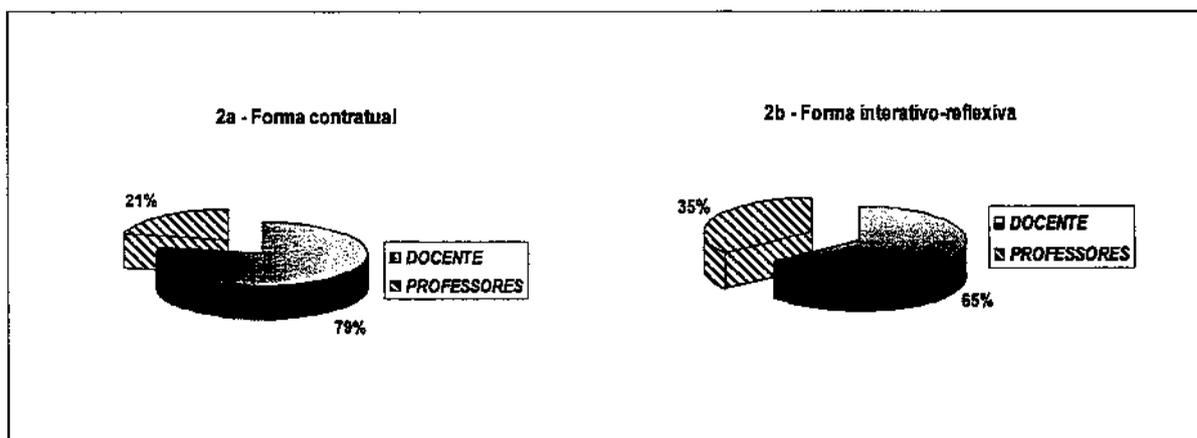
No bloco dos eventos 3, a despeito de ter sido identificado como o de uma série de “encontros de estudo”, a supremacia da fala do docente indica que neles não se promoveu a interação que se supõe necessária a este tipo de evento. Acabaram se repetindo os papéis típicos do gênero aula: a predominância de falas do docente/professor (que sabe e fala) aos professores/alunos (que ouvem para aprender).

Uma outra constatação – ainda que meramente quantitativa – pode ser feita quanto à proporção do uso de tempo pelo docente e pelos professores ao se tomar os eventos em bloco, a partir da distinção entre a forma contratual (vertical, mais tradicional) e a interativo-reflexiva (que supõe uma relação horizontal, mais interativa). Os gráficos abaixo demonstram que – pelo menos em relação aos

eventos aqui analisados – se, por um lado, aqueles da forma interativo-reflexiva têm possibilitado uma maior participação da voz dos professores (35%, contra 21% da forma contratual) esta ainda permanece sobrepujada pela voz do docente. Suponho ser esse um indício de que esta nova forma de evento encontra-se em construção. Docentes e professores experimentam os primeiros passos de novas posturas durante momentos de formação em serviço: uns aprendendo a “descerem da cátedra” e outros descobrindo que “também sabem”.

Gráficos 2a e 2b

Percentuais de uso do tempo pelas falas do docente e pelas falas dos professores nos eventos acompanhados - Forma contratual e forma interativo-reflexiva



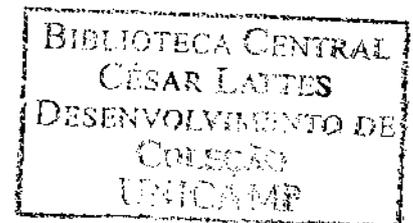
Como mostram os dados numéricos acima, independentemente da natureza dos eventos e das peculiaridades do contexto de realização, todos acabam confirmando a hipótese levantada anteriormente (item 3.2) de que os eventos de educação continuada são miméticos em relação às práticas escolares, com os papéis de professor e alunos sendo reproduzidos por docente e professores. A

hegemonia do uso da palavra por parte do docente é tamanha que o gênero aula, por vezes, se aproxima de um ritual mais próprio do gênero palestra: em alguns dos eventos registrados (notadamente, 2A, 3B e 3C) há um tempo de quase uma hora em que os professores nada dizem; apenas é ouvido o monólogo do docente conduzindo o curso (lendo texto de suporte, proferindo explicação teórico-conceitual ou ainda procedendo a alguma demonstração no quadro).

Neste cenário, o surgimento de qualquer intervenção por parte dos professores, por si só, já se caracteriza em um acontecimento que vem interromper a seqüência de uma estrutura dada.

No universo dos eventos acompanhados, as intervenções dos professores podem ser classificadas como:

a) Intervenções provocadas/demandadas pelo docente: típicas do gênero aula, são resultado dos momentos em que, inquiridos pelo docente, os professores são cobrados a participar, manifestando-se sobre algum tópico específico do desenvolvimento do evento. Um exemplo extremo desta natureza de intervenção é apresentado a seguir:



Fragmento 6 (EVENTO 1C):²⁵

- Durante curso de análise textual, D apresenta uma análise de texto poético:

01 - **D:** Vamos ver um outro gênero, um outro texto, um outro fragmento. Leiam, silenciosamente, o próximo fragmento. Há várias repetições aí, várias estruturas sintáticas que se repetem. Tentem verificar quais são elas, selecionem algumas delas e qual é a contribuição delas no sentido do pressuposto.

(Pausa)

02 - **D** (*Lê em voz alta:*) “Aperte o passo, aperte o passo, aperte o passo/Você não pode fugir à responsabilidade/Você não pode correr da raia/Não pode pisar na grama/Aperte o passo/Aperte o cinto/Não fume/Não pode fumar no emprego/Não pode fumar no elevador/Não pode fumar no ônibus/É proibido conversar com o motorista/É proibido tráfego para turistas/É proibido estacionar/Não pode ultrapassar pela direita/Não pode pela esquerda/Não pode atravessar fora da faixa/É proibido buzinar/Silêncio/Devagar/Cuidado/Pare/Mexa-se/Siga”.

03 - **D:** O quê que a gente tem aí? O tempo inteiro recorrência são estruturas sintáticas que se repetem. Aonde é que vocês vêem esta estrutura que se repete: “aperte o passo, aperte o passo, aperte o passo?” Esta é uma estrutura. E onde tem outra estrutura? “Você não pode, não pode, não pode”. Daí, outra estrutura: “é proibido conversar, é proibido buzinar, é proibido estacionar, é proibido...” Então, o que é que você tem? “Aperte, aperte, aperte”, isto está dando o que no texto?

04 - **Vários Ps** (*juntos*): Agonia.

05 - **D:** E o que mais que provoca no leitor?

06 - **P1:** Pressa. Pressão, uma coisa que tem que ir rápido, rápido, rápido.

07 - **D:** O tempo inteiro, uma pressão. Então, o quê que ajuda tudo isto? As estruturas sintáticas, que se repetem, contribuem. E o quê que você tem? Você tem um discurso altamente autoritário. Estou saindo da recorrência da estrutura sintática e vou começar a comentar um outro dado que se repete neste texto. É a repetição do modo verbal. Que modo verbal é o que se repete? Imperativo. “Aperte, aperte, aperte, aperte”. Um outro, além do “aperte”: “não pode, não pode, não pode, não pode”. Você tem o imperativo e o imperativo negativo que vai aparecendo o tempo inteiro ali; ou algo que é do indicativo, que é proibido, é indicativo ali, mas funcionando como imperativo. “É proibido, é proibido”. Não tô afirmando coisíssima nenhuma: eu tô dando uma ordem. É um modo imperativo. Você olha lá e praticamente a conjugação é indicativo, mas, no texto, ele tá funcionando como imperativo. Deu pra pegar? Tranquilo? Ok.

²⁵ A partir deste ponto, na apresentação dos fragmentos será adotada a seguinte marcação:

D – Indica turno de fala do **docente**;

P(nº) – Indica turno de fala de um **professor** (números distintos indicam professores distintos durante a ocorrência do fragmento);

Nas transcrições, além dos recursos usuais de pontuação, serão utilizados os seguintes diferenciadores:

MAIÚSCULAS: indicam ênfase pelo aumento de tom na fala;

Pa-la-vras di-vi-di-das: indicam ênfase dada a cada sílaba da palavra.

(Parênteses): usados para informações de contextualização;

[Colchetes]: indicam turnos de fala sobrepostos.

Mesmo tendo ocorrido em um evento (1C) anteriormente classificado como da forma interativo-reflexiva, este fragmento reproduz momento em que, impelido por sua “obrigação de ensinar” – sustentada no pressuposto de que os professores precisam aprender (porque “não sabem”), o docente abarca a totalidade dos turnos de fala.

Chama atenção o uso à exaustão de perguntas retóricas (nos segmentos 03 e 07), recurso comum em sala de aula que – ainda que não exija respostas – envolve os alunos, de forma direta, na elaboração do tópico discursivo do docente, visto que simula um (falso) diálogo entre este e os professores.

Dessa forma, na passagem, as vozes dos professores só vão aparecer (em 04 e 06) como um complemento incorporado à fala do docente. Previstas, demandadas e dirigidas por esta, acabam funcionando como uma espécie de comprovação de que os professores estão atentos, acompanhando o desenvolvimento de raciocínio do docente no tópico em questão.

b) Exposições ou relatos (nos eventos do grupo 1): em alguns momentos, dada a natureza dos eventos do grupo 1, os professores temporariamente **voltavam a seu lugar de docentes**, à frente da sala, ocasião em que tomavam a palavra para a apresentação de experiências que haviam desenvolvido junto a suas turmas.

É o que ocorre no fragmento a seguir:

Fragmento 7 (EVENTO 1E):

- Durante análise de redação de vestibular, previamente preparada, P1 explicita seus encaminhamentos metodológicos:

P1 - Nesse tipo aqui, nesta quantia de erros, nessa proporção, eu fari... faço isso com os alunos: peço pra eles reestruturarem, fazerem isso novamente. E depois quando eles fazem bastante disso aqui, eu começo a dar esse mesmo roteiro para eles corrigirem, assim, eles mesmos, corrigirem em cima do... da coerência: todas as idéias mais problemáticas que tiver no parágrafo, troca. Deve haver uma iniciação no texto que deve, dependendo assim do conhecimento e do perfil dele de escritor, deve ter um GERAL assim que deve fazer depois. Se ele pretende deixar uma curiosidade no aluno, pro leitor gostar de ler um pouco da redação, do texto, né. E assim por diante daí eu começo a entrar nisso aí.

Chama atenção, nesta exposição, algumas marcas que indiciam a presença (e o atravessamento) de ecos dos múltiplos discursos sobre o trabalho com textos em sala de aula, uma das propostas metodológicas centrais do discurso novo para o ensino de língua portuguesa.

Inicialmente, frente àquilo que constata (e rechaça) como “erro” no texto do aluno, P1 afirma²⁶ adotar a prática exaustiva da reestruturação (“*quando eles fazem bastante disso aqui*”), que vai estar subsidiada por um “roteiro” de correção dos aspectos da coerência. A ontologização dos processos – já referida em outro momento deste trabalho – confirmada pela explicitação de um “esquema” que orienta a construção do texto (“*Deve haver uma iniciação no texto*” e “*deve ter um geral assim*”) – convive aí com a assunção da escrita como uma interlocução à distância (“*Se ele pretende deixar uma curiosidade no aluno, pro leitor gostar de ler um pouco da redação*”): um típico exemplo de preceito do discurso novo **relido** pela tradição.

c) Intervenções a propósito de outra intervenção (debate entre professores): a

tomada de palavra por um colega faz com que os professores mais facilmente se

²⁶ Atente-se para o ato falho em “**fari...faço**”: estaria denunciando uma prática apenas pretendida (e sabida conforme ao discurso hegemônico – de propostas oficiais e também naquele evento), mas não praticada efetivamente, a despeito de incorporada verbalmente?

manifestem, trocando pontos de vista em relação ao exposto, numa conversa “entre iguais” (a despeito de sempre mediada pelo docente).

A ocorrência deste tipo de intervenção pode ser verificada no fragmento a seguir:

Fragmento 8 (EVENTO 1B)

- Após uma exposição de análise de texto por uma professora-cursista, P1 e P2 manifestam-se contrárias ao proposto pela colega:

01 – **P1:** Eu só acho que ficou complicado a análise dela (*outra cursista*), né?...

02 – **P2:** Ela só reestruturou o texto.

03 – **D:** E pra reestruturar não precisou fazer uma análise?

04 – **P1:** Ah, professor... Mas assim é muito melhor: ela substituiu no texto, né?

05 – **P2:** Só que tem que manerá, né? – na questão onde ela – na reestruturação – quando ela substituiu, na minha opinião pessoal, que quando ela coloca que... é... que devia substituir, acaba colocando muito a opinião DELA, PESSOAL e deixando de lado a opinião do aluno, assim... TEM QUE respeitar... a opinião do aluno, também! Então, eu acho que isso tem muita coisa que acaba tendo idéia dela. Fica um texto MAIS DELA do que do aluno. É a minha opinião pessoal...

Em dupla, P1 e P2 investem contra a análise apresenta. Suas críticas são feitas tendo como interlocutor o docente que, mesmo tendo temporariamente cedido espaço para a apresentação, não perde seu lugar na situação, sendo a autoridade que valida ou não as diferentes intervenções.

Inicialmente, P2 questiona o fato de ter sido apresentado o **produto** de uma reestruturação, sem ter sido explicitada uma análise que justificasse as alterações efetuadas (“Ela **só** reestruturou o texto”). Em sua intervenção, o docente chama atenção – mais uma vez surgindo aí o recurso da pergunta retórica, agora associado a uma certa dose de ironia – para o fato de que mesmo implícita, a análise cobrada existe.

A seguir (em 05), P2 retoma – e, portanto, atualiza – como argumento o pré-construído de que “não se pode mexer no texto do aluno”, bastante difundido logo

nos primeiros anos que se seguiram ao surgimento das novas propostas de ensino de língua portuguesa; argumento que, a seu modo, ecoa reflexos do discurso escolanovista da exaltação da liberdade do aluno.²⁷

d) Intervenções espontâneas: mais características da forma reflexivo-interativa, ocorrem em momentos em que docente e professores interagem e trocam pontos de vista sobre os tópicos em questão no evento. Nestes momentos, amenizadas as características típicas do gênero aula, os professores se mostram propensos, inclusive, a confessarem dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, invertendo a “ordem natural” do gênero aula ao lançarem questionamentos e cobrarem respostas do docente:

Fragmento 9 (EVENTO 1B)

- Durante encontro cujo tema são os critérios de correção de redações de vestibular, em determinado momento, os docentes travam discussão em relação às diferenças do contexto de produção de textos em sala de aula de ensino médio e o da situação de vestibular.

01 – **P1:** Nós que trabalhamos com o 2º grau, eu não sei, mas é uma vontade tão grande de fazer o aluno escrever, sabe? A gente fica lá se matando. Quando você trabalha textos, quantos alunos que ficam e prestam atenção e tentam fazer alguma coisa? A metade da sala. Os outros se dispersam, enrolam até o tanto que eles podem pra eles saírem de fininho e não fazer. Você trabalha um tema só com eles. Trabalha, trabalha e no final das contas, acontece o que acontece no vestibular com ele. Que ele foge do enunciado, foge de tudo. Sabe, eu não sei... É uma dificuldade tremenda. Eu continuo trabalhando porque importa é aquele que está querendo aprender, realmente. É decepcionante a gente

²⁷ Um “atravessamento interno” de discurso, no interior mesmo do discurso novo, pode também ter contribuído para a manutenção deste pré-construído escolanovista: o respeito à variedade lingüística do aluno pregado pelas novas propostas e a estratégia de publicação de coletâneas de textos produzidos na escola foram – equivocadamente – interpretados como um “endeusamento” do texto do aluno.

trabalhar com texto em sala de aula, chega assim num momento, eu falo assim: “Meu Deus, esse aluno está pensando que eu não estou fazendo nada”. Mas o que importa é o que eu estou tentando fazer na minha sala de aula. Mas é difícil, eu sinto uma grande dificuldade...

02 – **P2:** Eu sinto uma dificuldade muito grande de concentração em sala de aula. Eles não lêem. Qualquer coisa serve de motivo para eles se distraírem. É por isso que no dia do vestibular é uma situação diferente, né? Ali todos estão concentrados.

03 – **P1:** Ah, mas é porque ali é cada um por si. Ele sabe que é a vida dele que está dependendo disso...

Esta passagem chama atenção por conter uma seqüência de intervenções em que P1, ao assumir que está empenhada em tentativas de implementar novas práticas de ensino, imediatamente as contrapõem com reclamações de dificuldades enfrentadas, especificamente centradas na falta de interesse do aluno. Estas, por sua vez, são apresentadas como intransponíveis, por serem da “natureza” do aluno, da situação, das dificuldades de trabalhar com textos.

Como essas dificuldades se sustentam em uma realidade de sala de aula que se apresenta como imutável (o interesse e empenho do aluno só muda “no dia do vestibular”), resta ao professor se conformar e se autojustificar: o que importa é que “faz a sua parte”. Da proposta de trabalho pedagógico como construção coletiva (discurso primeiro das novas propostas) nem sinal: fica o “consolo” do individualismo e da busca da qualidade e eficiência compartilhada “*aquele que está querendo aprender realmente*”, visto que este é “*o que importa*”.

Por fim – e antes de apresentar a análise de uma seqüência mais longa – as intervenções registradas também podem ser vistas sob outro ângulo que não aquele das relações entre a intervenção e seu contexto interativo – intervenções demandadas, exposições previstas ou pré-organizadas, contraposições a outras intervenções, e intervenções espontâneas – mas a partir do **tópico focalizado pela**

intervenção que tanto pode fazer progredir o assunto de que se está tratando quanto pode trazer novo tópico de discussão. Estas duas situações, que podem ser denominadas de “**intervenção de continuidade de tópico**” e “**intervenção de descontinuidade de tópico**” tratam de diferentes assuntos, mostrando materialmente a complexidade do processo de ensino em que estão envolvidos os sujeitos-professores.

Neste sentido, podem-se observar ocorrências que remetem a:

- a) **problemas institucionais** (sistema escolar, secretaria, escola, direção, infraestrutura, etc), como mostra o fragmento a seguir:

Fragmento 10 (EVENTO 3A)

- Durante encontro para discutir o ensino por projetos, após explanação inicial do docente, que elencava uma série de exigências para essa forma de encaminhamento metodológico, P se contrapõe, alegando dificuldades e cobrando a realização de mais momentos de discussão e uma melhor infra-estrutura para o trabalho na escola:

P: Isso aqui (*o curso*) é muito bom. Eu até acho que o Núcleo tinha que fazer mais, ser uma rotina um curso desses – ou uma parada – mas tinha que ser por escola. Porque ajuda mais a gente a ver como é que tem que fazer pra dar conta de TUDO ISSO aí que você tá falando. E tinha que... tinha que ter MAIS RECURSOS na escola, também, porque... por exemplo... você faz um trabalho lá na sala de aula, mas, na realidade, você tem que ser profeSSOR, psiCÓLOGO, TUDO...você tem que ser... E a gente não dá conta de tudo...Eu acho que a escola deveria ter mais APOIO profissional, né? E muito mais gente pra ajudar nas coisas que a gente não sabe trabalhar. Isso que eu acho.

- b) **relações internas à escola** (colegas, outros professores, a série seguinte, etc):

Fragmento 11 (EVENTO 3A)

- Em outro momento de discussão do mesmo curso do fragmento anterior, um professor participante condena a situação de apatia que identifica no conjunto dos professores e defende a tomada de iniciativa de uma ação coletiva (sem aguardar autorização superior) como forma de superar as dificuldades individuais enfrentadas na escola:

P: Mas, aí é que eu acho que está nosso grande erro, né professor? Porque como você falou antes, a gente sempre vai ficar esperando que este “chefe maior” chegue lá e diga: “Façam assim, que assim dá certo. Façam assado, porque é melhor”. Então, aí que eu acho que tem que ter a ousadia do educador, a ousadia. Nós estamos perdendo muito dessa questão de não conversar, de não trocar. Nós temos que trocar algumas idéias, fluir algumas coisas de nossas angústias.

Fragmento 12 (EVENTO 3C)

- Durante evento sobre avaliação da aprendizagem, P critica práticas burocráticas de professores de língua portuguesa frente ao planejamento escolar:

P - Na escola que eu trabalho agora nós estamos fazendo planejamento a cada dois meses. Antes era anual, mas é incrível como o professor de Língua Portuguesa quer garantir lá no planejamento que tem que ter classe gramatical, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Presume-se que enquanto eu estou falando com você que o nosso discurso contém interatividade, eu te entendo você me entende. Agora, eu vou garantir lá, pra “encher lingüiça?” Esse final de semana eu estava lendo uma apostila que dizia que tem professores que são alheios, porque a aula é pra fazer o aluno pesquisar, pra fazer ele escrever numa avaliação o que ele sabe e não preparar uma prova pra fazer ele escrever o que ele não sabe. Disso as escolas estão cheias. Até os alunos dizem, hoje, que nós perdemos pra lanchonete, perdemos pra música, pra não sei mais o quê. . .

c) **encaminhamentos metodológicos em sala de aula** (dificuldades teórico-metodológicas, estratégias de ensino, motivação dos alunos, etc):

Fragmento 13 (EVENTO 1D)

- Após apresentação de exercício de análise de texto produzido em situação de vestibular, P relata situação delicada por que passou, admitindo dificuldade de clareza de critérios para avaliação de textos dos alunos:

01 - **P1:** Olha só: eu fui conversar ontem com um aluno que estava questionando: “Por que minha nota foi essa? Por que a do fulano, sicrano é essa?”. Aí eu expliquei... Porque eu realmente não avalio a gramática...cobrando... E, explicar para o aluno, eu sei que eu não poderia, entende? ...Agora, se comparado com um outro, a gente sabe que é melhor. Mas é muito complicado pra mim... É muito complicado, realmente...

02 - **D:** Ahã...

03 - **P1:** E, então, eu fiquei sem saber dizer porque que um é melhor, dentro do ponto de vista meu e o do aluno...

Fragmento 14 (EVENTO 1E)

- Durante apresentação de sua proposta de avaliação de um texto escolar, P relata situação ocorrida em sala de aula que envolve a adoção de uma “modernidade” (o uso do lápis nas anotações do professor nos textos dos alunos), o retorno de um instrumento tradicional de correção (a caneta vermelha) e suas conseqüências:

P: O ano passado, eu dava aula pro segundo grau, né, de Português e...e eu corrigia assim, né, eu corrigia, mandava eles refazerem o texto novamente. Eu colocava lá, com o lápis. Quando chegou um certo tempo lá, eles pediram para eu corrigir com caneta vermelha, né? Eu fazia com o lápis, para eles refazerem dentro, assim, apagando o que eu...né, e ir corrigindo. Por injustiça, eles me deram de presente duas canetas vermelhas, né? Daí, eu pensei que agora... Mas eu cheguei a quase CHOCÁ-LOS, né, porque daí vermelhou. E daí eles começaram a sentir mais que o negócio tava feio mesmo. Daí eu corrigia, entregava, eles iam pra casa, ou nas próprias aulas, né – era do EJA – e daí eles refaziam nas aulas mesmo, nas aulas. Então... Eu corrigia em casa. Depois, eu passei a corrigir JUNTO COM ELES, na sala de aula, eu dizia: Aqui, essa idéia está incompleta; essa idéia aqui pertence ao primeiro parágrafo... Essa idéia está misturada aí, falta... a incoerência...

Após essa categorização panorâmica das ocorrências de intervenções – que serve muito mais para organizar a análise, pois não há qualquer pretensão tipológica no empreendimento feito²⁸ – apresento uma seqüência mais estendida, a fim de buscar deprender alguns movimentos que ocorrem nas interações entre docente e professores e destes entre si, durante cursos de formação em serviço:

²⁸ Ao contrário do projeto estruturalista – que imaginava ser possível definir uma tipologia e fixá-la para sempre – assumo que as classificações apresentadas neste trabalho somente têm valor local, na medida em que contribuem para a construção de uma compreensão ‘*hic et nunc*’.

FRAGMENTO 15 (EVENTO 1B)

- *Docente e professores estão discutindo em grande grupo resultados de análises de redações de vestibular feitas em casa pelos professores como tarefa passada em encontro anterior:*

- 01 - **D:** Algum comentário que fuja desse... desse panorama que a gente tem ali [no quadro]?
- 02 - **P2:** Eu acho que ali, pelo próprio tema do “Brasil: 500 anos”, um tema amplo, acho que o segundo [texto] foi para uma posição da contradição: ele fala de tecnologia, de história mal-contada; aí fala de desigualdade; aí foi pro índio, carnaval...
- 03 - **D:** Isso é BOM ou MAL pra ele?
- 04 - **P2:** Hã?
- 05 - **D:** É BOM ou mal?
- 06 - **P2:** É RUIM pra ele.
- 07 - **D:** Trabalha tanto que é ruim?
- 08 - **P2:** Eu acho.
- 09 - **P5:** Eu já acho o CONTRÁRIO. Eu trabalhei completamente diferente dele.
- 10 - **D:** Hã?
- 11 - **P5:** Esse cidadão é muito crítico. Ele começou comentando a questão da tecnologia, porque foi através da tecnologia que ele percebeu que as historinhas contadas, essas histórias estavam mal contadas. E, no segundo parágrafo, quando ele coloca “entretanto”, ele está fazendo uma comparação com outro elemento, que é a questão da corrupção: “A tecnologia cresceu, mas não cresceu tanto quanto...” Então, eu achei, no meu modo de pensar, o 1 é muito frágil. [Inint.] Então, eu já avalei coerência – vocês deram 30 pra coerência – totalmente ao contrário de vocês, eu dei 23.
- (...)
- 12 - **P5:** Eu achei que ele... – deixa eu me achar aqui... Então, a número 1: ele só fez... ele só se preocupou com o lado maravilha. Só com um lado. Ele não fez... Eu achei que, quanto à coerência, ele foi meio fraco, dei 18. Dei 18 pra ele. Coesão, 7.
- 13 - **D:** 18, 7. 7 na coesão por quê? Porque você viu... Tem alguma passagem?... Eu só tô perguntando pra depois você... E a tua avaliação do senso comum foi?
- 14 - **P5:** Senso comum foi 4. Deixou muito a desejar. E a modalidade, 8. Nota: 37.
- 15 - **D:** 37.
- (*Silêncio geral*)
- 16 - **D:** E aGORA? Como é que nós nos po-si-ci-o-na-mos?
- 17 - **P6:** Esperamos o seu veredicto! (*Risos gerais*)
- 18 - **D:** Não. Não vou dizer pra você a RESPOSTA CERTA. Mas são dois extremos...
- (*Conversas sobrepostas dos Ps*)

19 - **D:** Então, estão conflituosas as duas análises? Uma foi mais benevolente que outra? Na verdade, as duas análises, no termo comparativo – que é uma coisa que foi induzida aí, no caso. Comparativo por quê? É... até dentro daquilo que eu falei pra vocês, né? A gente acaba criando um critério... Inevitavelmente, acaba acontecendo que, na MÉdia geral, eles acabam se auto-nivelando. Apesar de a gente ter aquela máxima, que eu volto a repetir, de que um bom texto é um bom texto aqui em Cascavel, em Curitiba, em São Paulo, na CHina, em Marte, não é? Não é essa a questão. Mas, a questão do comparativo é exatamente para isso. Quer dizer, entre um e outro, a gente acaba... Tanto é que tem um juntinho com o outro: texto 1 e texto 2. NO COMPARATIVO, as duas análises divergem. Porque a primeira análise dizia que o texto 1 é melhor que o texto 2. Em termos bem genéricos, é um texto melhor que o texto 2. A segunda análise diz exatamente – aliás, quase na mesma proporção, né? – inverte as análises: o texto 2 é melhor elaborado, tem mais elementos, “ganha mais nota” – já que nós estamos falando de vestibular, “passar” ou “não passar” – é um texto melhor do que o 1. Não é isso? As duas análises estão con-fli-TAN-tes neste aspecto, hum?...

(Silêncio geral)

20 - **P1:** E o seu ponto de vista?

21 - **D:** Tem que pegar um determinado... Primeiro que os dois textos, de uma maneira geral – vamos pegar a modalidade gramatical dos dois – eles estão mais ou menos no mesmo “miolo”. Quer dizer, eles têm problemas, não são perfeitos, mas também não são aquelas coisas in-de-ci-frá-veis de que a gente tem exemplo - né? - aquelas coisas que não dá nem pra gente trabalhar.

(Pausa)

22 - **D:** Mais algum comentário? Defendam os pontos de vista! Podemos até brinCAR aqui, então, já que falaram em veredicto. Quem que defende...

23 - **P1:** Mas eu tenho uma análise... Você falou que era pra trazer...

24 - **D:** Ah, então foi por isso que ela está quietinha: ela está aguardando...

25 - **P1:** Eu to meditando...

26 - **P4:** Professor, eu fui conversar ontem com um aluno que estava questionando: “Por que minha nota foi essa? Por que a do fulano, sicrano é essa?”. Ah, eu expliquei... Porque eu realmente não avalio a gramática...cobrando... E, explicar para o aluno, eu sei que eu não poderia, entende? ...Agora, se comparado com um outro, a gente sabe que é melhor. Mas é muito complicado pra mim... É muito complicado, realmente...

27 - **D:** Ahã...

28 - **P4:** E, então, eu fiquei sem saber dizer porque que um é melhor, dentro do ponto de vista meu e o do aluno...

Nesta seqüência, a forma de condução da discussão pelo docente acaba favorecendo uma interação que, em certo sentido, desestabiliza a ordem “normal” do evento “curso de formação”.

A partir do registro de análises comparativas entre textos desenvolvidas por dois professores, que divergiam entre si, o docente cobra posicionamentos do coletivo.

P2 toma a iniciativa de se manifestar, chamando atenção para a diversidade de argumentos contidos em um dos textos.

Em (03) e (05), o docente sem se posicionar, insiste em cobrar de P2 uma avaliação conclusiva quanto ao mérito de sua observação.

Em (08) e (09), P2 e P5 explicitam pontos de vista divergentes. Neste momento, para fazer frente à contraposição de P2, P5 recorre a um argumento que faz ecoar a máxima das propostas de mudança educacional do início dos anos 1980: *“Esse cidadão é muito crítico”*.

Em (16), D refere a divergência e, mais uma vez, cobra posicionamentos.

A seguir, amparada na galhofa, P6 se coloca no “lugar de aluno” e pede a “resposta certa” a D, que se recusa a dar a receita da Verdade – o veredicto – deixando a questão em suspenso, sem solução. Esta atitude provoca uma descontinuidade na discussão (burburinho e falas sobrepostas) até que (em 19) D retoma a palavra. Entretanto, o faz para reforçar uma vez mais a divergência de avaliações de P5 e P2, voltando a não se posicionar.

Como que surpreendidos pela insistência do docente em não ocupar “o lugar de docente”, em não se posicionar, faz-se um silêncio geral, interrompido (em 20), por P1 que explicitamente cobra o ponto de vista de D. Este, a princípio parecendo que finalmente vai “dar o veredicto”, (em 21) acaba “não dizendo sim, nem não”: não fecha questão quanto a uma valoração das análises conflitantes.

A tensão aumenta, com mais um momento de silêncio e pausa das discussões. O docente volta a cobrar manifestações dos professores, até que (em 23) P1 informa que tem uma análise preparada dos textos e, além do pedido de D (em 22), respalda seu direito a tomar o turno da fala fazendo referência à encomenda da tarefa feita por D no encontro anterior.

Finalmente (em 25), a manifestação de um “silêncio buliçoso” dos Ps na fala de P1: “*Eu to meditando...*”.

Aos quinze fragmentos analisados, outros do *corpus* coletado poderiam ser acrescentados, como exemplos de situações mais ou menos semelhantes. Do ponto de vista teórico assumido neste trabalho – em que se pretende considerar tanto o “retorno” do pré-construído quanto aquilo que o acontecimento traz como novidade – cada novo exemplo mostraria as especificidades da situação e como são mobilizados os discursos que constituem a memória “contemporânea” sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, em que se contrapõem duas discursividades antagônicas. Os dados analisados, no entanto, são suficientes para comprovar a construção – pelo professor – de alianças, de cumplicidades entre os dois discursos, de modo a encontrar um lugar em que se associem a tradição e o trabalho atualmente proposto com textos. Os dados, assim, mostram que as atividades discursivas no contexto de cursos de formação em serviço são construções coletivas, nas quais os significados vão sendo produzidos e apropriados pelos que delas participam. Muitas vezes se

entrecruzam na sua produção, vozes presentes na cena da enunciação (docente e professores, numa relação de papéis mais fixa, mas não congelada – por vezes, transitória) e também aquelas de personagens ausentes, próximos ou distantes, que povoam o imaginário de cada um e que remetem à multiplicidade de outros contextos influentes nessa produção: institucional, familiar, cultural e social.

As análises mostram também que as atividades discursivas são condicionadas pelas circunstâncias do momento concreto de sua ocorrência – dependente ainda do que se fala ou faz antes – bem como das expectativas do que pode ser dito ou feito posteriormente. Assim, uma atividade que tem uma intencionalidade pedagógica definida desencadeia modos de realização diferentes e promove construções e aprendizagens distintas, posto que estão submetidas a uma multiplicidade de influências.

No caso das manifestações dos professores analisadas, estas parecem equilibrar-se entre algumas posições. A mais convencional, previsível e majoritária delas é a da contraposição como forma de **resistência ao discurso novo** (a força estabilizadora da tradição), mas que, entretanto, não descarta as necessidades apontadas pelo outro discurso e tenta **um jogo de interpenetração de enunciados** de uma e outra discursividade. Neste jogo, no entanto, há um discurso que predomina e que dá sentido aos enunciados do outro discurso, de modo que uma “roupagem” de novidade se instaura sem que as posições ou os lugares discursivos sejam abandonados.

Sem dúvida, há também nos dados e nas análises apresentadas lugares discursivos em que **predomina o discurso novo** e em que a incorporação de conhecimentos considerados essenciais pelo discurso da tradição são **integrados, mas re-significados** (ou, no mínimo, deixando de ter o valor que lhes é atribuído no outro discurso).

Ao contrário de uma conclusão mais ou menos maniqueísta, contrapondo esses dois grupos e apostando nas diferenças que constituem as suas representações e os seus fazeres pedagógicos, o analista – e com ele aqueles que exercem as funções docentes nos programas de educação continuada – tem que atentar para o fato de que os professores, de formas imprevisíveis e incontroláveis, reinventam suas aulas, procuram o novo e fundam, a cada instante, a possibilidade de uma **nova existência**, ainda que distante esteja qualquer porto de chegada.

E a conversa continua...

Ao retomar o percurso deste trabalho, recuso o **fechamento** que as formalidades acadêmicas exigem – ao gosto da tradição positivista que inspira o gênero discursivo, pois, como ensina Bakhtin, é através do gênero que a vida penetra na língua. E a vida da pesquisa, tal como a temos praticado, impõe **conclusões** como fechamento do gênero para que se dê a abertura para o diálogo no encadeamento infinito de enunciados. Em lugar de usar conclusões para este fechamento e abertura simultâneos, prefiro marcar um **ponto de suspensão**, uma parada necessária para, como quem ganha fôlego, rever os sentidos construídos pela análise que aqui experimentei. E, com esses sentidos retomados, apostar em novas interlocuções que venham a constituir novos capítulos e novos sentidos para a história de uma proposta de transformação do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas de meu estado.

Como insistentemente venho sublinhando, a despeito do esforço de buscar uma posição de distanciamento frente ao conjunto de documentos, episódios, palavras e contra-palavras sobre o qual incidiram as análises, a leitura que deles fiz

não é higienizada: ela está “suja”, marcada pela minha própria condição de sujeito implicado e agente participante. E, nesta condição, inevitavelmente, procedi a triagens no material disponível, provocando aproximações, distanciamentos e também apagamentos de vozes e posições discursivas. Gestos mais ou menos arbitrários que, certamente, acabam por dizer muito mais de mim do que dos demais “objetos de análise”.

Dada a motivação primeira que me impeliu a esta empreitada – um desassossego provocado pela constatação de que a realidade teimava em contrariar os desejos e esperanças de mudanças no ensino de língua, acalentados durante a década de 1980, acompanhado da relativização da força de penetração e assimilação pelos professores de uma proposta transformadora – imaginava extrair respostas para além das suspeitas que os meandros do já vivido indicavam e que foram assumidas já na Introdução:

a) No contexto da redemocratização dos anos 1980, para além do embate com o passado, são inúmeras as compreensões do que fazer no novo ambiente democrático: as várias posições vão da esquerda de cunho socialista à modernização neoliberal. E, especialmente para aqueles que estavam na posição de governo neste contexto, há embates para todos os lados.

b) O caminho para as mudanças nas práticas pedagógicas é um ir e vir constante, construído no contato permanente com professores, num acompanhamento próximo, com muitas perguntas e sem respostas prontas; é preciso ir “construindo junto”.

c) A necessidade de investir em estratégias que considerem o trabalho pedagógico como coletivo, partilhado não só na sala de aula entre professores e alunos, mas fundamentalmente, entre os próprios professores. Daí, a importância da constituição de grupos de estudo e o contato mais direto com instâncias intermediárias de suporte aos professores (tais como a das secretarias municipais, responsáveis pelo acompanhamento cotidiano dos professores em seus municípios).

O percurso de escrita, no entanto, confirma este conjunto de pontos de partida porque ele, na verdade, é já o resultado do vivido que precedeu o seu narrar. Mas o fato de narrar o vivido não o deixa intocado, mas afetado e matizado pelo processo de leitura que se fez tortuoso – por vezes doloroso, custoso e sofrido; em outras, prazeroso, agradável e revelador. Aproximando-me do registro das falas de documentos e de professores, reencontro não a esperança ingênua e sonhadora que nutria nos idos dos anos 1980, e sim a constatação dos muitos limites, das permanências nas questões postas pela tradição de ensino de língua materna, das apropriações formais e não substantivas das orientações e fundamentações do novo discurso dos anos 1980. Mas há também um silêncio murmurante a desvelar as múltiplas possibilidades que a complexa realidade do trabalho com o ensino público permitem. Uma realidade aparentemente dúbia, porque sempre contraditória. Entre os gabinetes oficiais onde se confrontam projetos distintos e estratégias distintas de colocá-los em prática, e os espaços da sala de aula, onde professores estão a reproduzir ou a (re)inventar suas práticas, há um intervalo nem sempre ocupado,

mas freqüentemente nele se alojando a Universidade, que idealmente se quer eqüidistante dos projetos dos gabinetes e das práticas dos professores. Nem sempre neutralidades confessadas, muito raramente engajamentos reconhecidos.

Este intervalo é o lugar do redemoinho. É no meio do redemoinho está 'o cujo', com suas malandragens e com suas ingenuidades. É neste lugar que nós, professores da Academia, dos cursos de formação (inicial e continuada), reproduzimos ou ensaiamos novas formas de nos relacionarmos com os professores do ensino básico – que nós mesmos formamos, continuamos a formar e reafirmamos estarem não formados, não preparados. Neste trabalho, talvez se tenha desvelado algumas das estratégias e táticas dessa instância: uma caminhada de engajamento a um projeto específico, cujo princípio de escuta e diálogo com a alteridade nem sempre é posto em prática.

Durante eventos de formação em serviço, ao serem convidados a refletirem sobre situações do universo concreto de seu ofício e confrontados com um discurso novo e desestabilizador, os professores parecem operar um deslizamento desses objetos e dos sentidos dos discursos a que são submetidos. Questionados os códigos estruturantes da sua profissão – do lugar do professor no cenário escolar da atualidade – e convocados a uma reflexão ininterrupta que alça a profissão docente a uma condição de permanente fluidez e revisitação de seu cotidiano, os professores oscilam entre as posições que, no Capítulo III, chamei de *contraposição* e de *incorporação*. Impelidos a seguir o novo, o que deve ser feito, o que está normatizado nas propostas oficiais – a concepção sócio-interacionista, a noção de texto, a noção de variedade lingüística e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística que compõem

o *novo cânone* do ensino de língua portuguesa – por esses movimentos, cada um a seu modo, procuram dar conta das dificuldades que têm para mudar. Em sua maioria, dificuldades para além daquelas que estão capacitados a enfrentar, tanto teórica, quanto prática e institucionalmente.

E aí, entre as vozes que fundam os dizeres dos professores, prevalece a tradição e o sentimento de uma certa impotência para construir o que o discurso novo propõe: por prudência profissional, por incapacidade de risco e mesmo por falta de conhecimentos sobre a linguagem. Em muitos casos, ainda distante da aposta que firmamos nos anos 1980, a postura dos professores – mesmo quando abertos a reconsiderações e a questionamentos de concepções antigas de ensino e aprendizagem – é a de esperar por um novo “modelo” para ser colocado no lugar da tradição. Entretanto, em um número crescente de vezes, este discurso da tradição já aparece como “aquele a que há que se opor”, mas sem que isso signifique apagá-lo da história, fazê-lo não existir.

A ação que se faz neste intervalo de formação de professores – aquela gerida e executada pela academia – pode apostar na validade (na prática, muitas vezes substituída pela neutralidade científica) dos conhecimentos científicos sobre os quais pretende “atualizar” o professor, na expectativa de que seu manuseio dos novos conceitos e das novas categorias seria suficiente para que construam outras práticas. Não foi este o tipo de ação que aqui se narrou, porque há também outro caminho para esta ação: aquele do fazer vividamente engajado a concepções e princípios com os quais se podem construir, em conjunto, outra prática de ensino e outras aprendizagens sobre a vida.

Se, por um lado, já na década de 1980 construímos a clareza de que para se atuar politicamente através da escola é preciso transformar as concepções com que trabalham os professores para obter os efeitos sociais que essas mudanças acarretariam, fica claro, também, que a produção de documentos (e discursos) oficiais sobre o ensino por si só não implica mudança direta nas práticas pedagógicas. Quando estes documentos não são simplesmente engavetados e sim utilizados em cursos de formação continuada, criam um discurso ao qual o professor “acessa” e que passa a utilizar (ora na forma de contraponto, ora na forma de adesão – ainda que, neste último caso, muito mais usando “palavras próprias-alheias” do que palavras que já se fizeram próprias pela experiência vivida).

Parece-me que hoje é a escuta destas emergências – a escuta das dificuldades *aparentemente pouco relevantes* que o professor enfrenta – que poderá nortear a ação que se faz no intervalo, quando esta ação resulta menos do engajar-se numa perspectiva teórica e mais do engajamento político nos fundamentos que sustentam o “desejo de mudança”: não se trata de “transformar” as concepções dos professores a partir da apresentação de argumentos extraídos do discurso científico, mas de conquistar os professores para re-compreenderem a si mesmos no quadro social em que vivem, para que o discurso novo sobre o ensino de língua materna não caia simplesmente no lugar de uma “implantação” de novidades e se torne um lugar de construção contínua de provisoriidades.

Esse trabalho, pelo diálogo que provocou com a cadeia de vozes, enunciados e discursos que tematizam a formação continuada de professores – mais especificamente em torno dos esforços para construir uma nova proposta para o ensino de língua portuguesa na década de 1980 – tomando eventos que são sempre

e inevitavelmente fragmentos desses discursos, espera ser ele também um provocador de outras conversas, outros encontros/fragmentos. E assim, juntar fileira com aqueles que de dúvida em dúvida, vão construindo respostas provisórias e preferem continuar “errando” (em seus múltiplos sentidos) pelo caminho que se vai construindo e experimentando – um caminho sinuoso, incerto e sem ponto de chegada. Porque, afinal de contas, não só a conversa, mas a história continua. E, como já dizia o poeta curitibano, essa história...

ERRA UMA VEZ

nunca cometo o mesmo erro

duas vezes

já cometo duas três

quatro cinco seis

até esse erro aprender

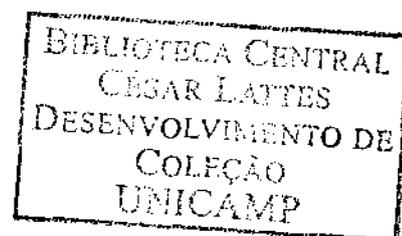
que só o erro tem vez.

(Paulo Leminski)

RÉSUMÉ

En ayant comme base la documentation officielle du programme des cours et les interventions des professeurs pendant les séances de formation continue, cette thèse cherche à élaborer la compréhension du mouvement de circulation et d'émergence des voix autour du processus de création d'un « nouveau discours » sur l'enseignement de la langue portugaise au Brésil. En s'appuyant sur les concepts du courant français sur l'analyse du discours, la sémantique énonciative et les dernières recherches sur la formation continue des professeurs (ANDRÉ, 1999), nous analysons (1) des programmes de cours de langue portugaise élaborés dans l'Etat du Paraná au cours de la décennie 1980 ainsi (2) qu'un ensemble de fragments de discours des professeurs émis pendant les séances de formation continue, réalisées durant les années 2000, dans la région ouest du Paraná. Etant donné l'engagement personnel du chercheur dans ces deux phases de la recherche, nous avons adopté l'investigation narrative comme stratégie pour formuler le poste d'observation à partir duquel sont définies les catégories d'analyse exposées en (1) et (2). En suivant le « paradigme émergent d'une science prudente et décente » proposé par SANTOS (1987), notre analyse ouvre le débat sur les différentes formes de *contraposition* et *d'incorporation* qui identifient comme contre-paroles (BAKHTIN, 1979) des professeurs les discours diffusés par les programmes des cours durant les séances de formation continue auxquelles ils participent.

MOTS-CLÉS: 1. Analyse du discours 2. Discours officiels 3. Discours pédagogique.



BIBLIOGRAFIA

- ACHARD, P. et al. (1999). *Papel da memória*. Trad. de José Horta Nunes. Campinas: Pontes.
- AQUINO, Julio Groppa & MUSSI, Mônica Cristina (2001). "As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate". In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001
- ANDRADE, Ludmila Thomé de (2003). "A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação". In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 85, dezembro 2003.
- ANDRÉ, Marli et al. (1999). "Estado da arte da formação de professores no Brasil". In: Revista *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, nº 68, Dez. 1999, pp. 301-9.
- APPLE, Michael W. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1987) "Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente". In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 60, fev. 1987. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora Cortez, pp. 3-14.
- ARROYO, M. (2001). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de (1993). *Planejando o ensino de língua portuguesa de pré a 4ª. série*. Cascavel: Unioeste/Assoeste Editora Educativa.
- _____. (1995). *O discurso político em redações de professores – exercícios de leitura*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Campinas: IEL/Unicamp.

- AUSTIN, J. L. (1965). *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990). "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". Trad. de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Cadernos de estudos lingüísticos* 19: 25-42. Campinas: IEL/Unicamp.
- BAKHTIN, Mikhail (1971). "No Tempo Grande". In: *Bakhtinologia: pesquisas, traduções, publicações*. Sant Petersburgo: Ed. Aleteia, 1995. Trad. de Louiza M. Boukharaeva.
- _____. (1975). *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. 2. ed. Trad. de Aurora Fornoni et al. São Paulo, Hucitec/EDUNESP, 1990
- _____. (1977). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 2ª. ed., 1981 (original de 1929).
- _____. (1979). *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Marinalva Vieira (2004). *Entre o sim e o não, a permanência – o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Campinas: IEL/Unicamp.
- BASSO, Itacy Salgado (1988). "Significado e sentido do trabalho docente". In: *Cadernos CEDES*. Campinas, vol.19, n. 44, Abr. 1998, p.19-32.
- BATISTA, A. A. Gomes (1997). *Aula de português - discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, Walter (1975a). "O narrador". In: *Os Pensadores – Benjamin*. v. XLVIII. São Paulo: Abril. (original de 1936).

- _____. (1975b). "Sobre alguns temas em Baudelaire". In: *Os Pensadores – Benjamin*. v. XLVIII. São Paulo: Abril.
- _____. (1986). "Experiência e pobreza". In: *Magia, técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura, e história da cultura. Obras escolhidas – v. 1*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (original de 1933).
- BENVENISTE, E. (1966). "Da subjetividade na linguagem" in: *Problemas de lingüística geral*, vol. I. Trad. de Maria da Glória Novak e Luiza Néri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional e Ed. da USP (original de 1958).
- _____. (1970). "O aparelho formal da enunciação" in: *Problemas de lingüística geral*, vol. II. Trad. de Marco Antônio Escobar. Campinas: Pontes, 1989.
- BIANCHI, Álvaro (1999). "Sobre alguns temas em Walter Benjamin". *Caderno Uniabc de História*. v. 1, n. 10. Santo André: Uniabc, p. 16-32.
- BOUKHARAEVA, Louiza Mansurovna (1997). *Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin*. Ijuí: Editora Unijuí.
- BOURDIEU, P & BOLTANSKI, L. (1975). "Lê fetichisme de la langue. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris, n. 4, pp. 2-32.
- _____. & PASSERON, J.C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- _____. (1983). "Esboço de uma teoria da prática". In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Comissão Nacional para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. Brasília: MEC.
- _____. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Brasília: MEC.

- BRITTO, Luiz Percival L. (1997). *A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (Coleção Leituras no Brasil).
- BÜHLER, Karl (1934). *Teoría del lenguaje*. Madri: Revista do Occidente, 1950. Trad. de Julián Marías (original alemão de 1934).
- BURGARELLI, Cristóvão (1995). *Uma resignificação do ensino de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG.
- CABRERA, B. e JIMÉNEZ, Marta, J. (1991). "Quem são e que fazem os docentes? Sobre o 'conhecimento' sociológico do professorado". In: *Revista Teoria & Educação*. nº 4, 1991. Porto Alegre, pp. 190-214.
- CASEMIRO, Sinclair Pozza (1995). *A escrita na 5ª. série do 1º grau: uma abordagem interacionista*. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP.
- CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D. de & OLIVEIRA, R.D. de (1984). *A vida na escola e a escola na vida*. Petrópolis: Vozes/IDAC.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CHARLOT, Bernard (2001). "Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas". Trad. de Nelson Barros da Costa e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa. In: *Educação em Debate*. Fortaleza, n. 41, v. 1, ano 22, p. 5-11, 2001.
- CITELLI, Beatriz Helena Marao (1990). *A vivência da escrita na escola de primeiro grau: limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada. São Paulo: USP.

- COHEN, J. J. (2000). *Pedagogia dos monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- COLLARES, C. A.; L, GERALDI, J. W. & MOYSÉS, M. A. A. (1999). “Educação continuada: a política da descontinuidade”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, Cedes/Unicamp, ano XX, nº 68, dezembro de 1999. pp. 202-19.
- COMÊNIO, Johannis Amos (1976). *Didáctica Magna - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2. ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. (original de 1692).
- COSTA, Marisa Vorraber (org.) (2002). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- COUDRY, M. I. H. (1988). *Diário de Narciso – discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes.
- COUTINHO, Adelaide Ferreira (1998). *Da arte de reproduzir à arte de criar: um estudo dos conteúdos culturais do currículo do ensino fundamental em São Luís*. Dissertação de Mestrado. São Luís: UFMA.
- CUNHA, Maria Isabel da (1998). “Paradigmas científicos e propostas curriculares”. In: *Revista Interfaces – comunicação, saúde, educação*. v. 2., nº 2, fev. 1998. Botucatu: Fundação Uni/Unesp. pp. 197-204.
- DALBEN, Ângela I. L. de Freitas (2004). “Concepções de formação continuada de professores”. *Fórum Permanente de Formação Continuada de Professores. Seminário 2004*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. [online] Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>> Acessado em 22 set 2005.

- DEMAILLY, Lise C. (1992). "Modelos de formação contínua e estratégias de mudança". In: NÓVOA, Antonio (org.). *Professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- DEMO, P. (1996). "Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa". In: MENEZES, Luiz C. (org.) *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Autores Associados, 1996. p. 264-297.
- DOLL, W. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DUCROT, O. (1972). *Princípios de semântica lingüística – dizer e não dizer*. Trad. de Carlos Vogt et al. São Paulo, Cultrix, 1977.
- _____. (1987). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.
- DURAN, Marília Claret Geraes (1995). *Alfabetização na rede pública de São Paulo. A história de caminhos e descaminhos do ciclo básico*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC.
- ECO, Umberto. (2001). *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva.
- EHLICH, K. (1986). "Discurso escolar: diálogo?" In: *Cadernos de estudos lingüísticos*. n.11. Campinas, IEL/Unicamp. pp. 145-172.
- ENGUITA, M.F. (1991). "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". In: *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 4, 1991, pp. 41-61.
- FARACO, Carlos Alberto (1984). "As sete pragas do ensino de português". In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula – leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, pp. 17-24.

- _____. (1988). "Concepções de linguagem e ensino de português". In: *Em aberto*. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, pp. 3-5.
- FONSECA, Maria Nilma Góis da (1997). *Ensino de língua portuguesa: ecos de um discurso*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Cristóvão, SE: UFSE.
- FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Galmard.
- _____. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FRANCHI, C. (1977). "Linguagem – atividade constitutiva". In: *Almanaque* (5). São Paulo, Brasiliense, pp. 9 a 26.
- _____. (1987). "Criatividade e gramática". In: *Trabalhos de lingüística aplicada* 9 : 5-45. Campinas: IEL/UNICAMP.
- FUSARI, José Cerchi (1988). "Tendências históricas do treinamento em educação". In: *Revista Idéias*. São Paulo, n. 3, p. 13-28, 1988.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de (2002). "Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação." In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.
- GALAN, Maria Raquel Aparecida Coelho (1991). *A construção cotidiana de uma proposta de ensino – as falas de professoras e alunos de língua portuguesa do Oeste do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC.
- GARBELINI, Sílvia (1997). *Do currículo básico ao livro didático: uma história de contradições no Paraná*. Dissertação de Mestrado em Educação. Guarapuava: UNICENTRO; Campinas: FE/UNICAMP.

- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora/LDA. (Coleção Ciências da Educação Século XXI, v. 2).
- GATTI, B. A. (1992). "A formação de docentes: o confronto necessário - professor x academia". In: *Educação Brasileira*, v. 14. Brasília. jan./jul., 1992.
- _____. (1997). *Formação de professores e carreira. Problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras.
- GERALDI, João Wanderley (org.) (1984). *O texto na sala de aula – leitura & produção*. Cascavel, Assoeste.
- _____. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (1996). *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (Coleção Leituras no Brasil).
- _____. (2004). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.
- GIMENO, J.S. (1991). "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- GINZBURG, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GNERRE, Maurizio (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- GÓES, M. C. R. e SMOLKA, A. L. (orgs.) (1993). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papyrus.

- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato (2004). *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas : IEL/Unicamp.
- GUIMARÃES, E. R. J. (1987). *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes.
- HARPER, B., CECCON, C., OLIVEIRA, R. D. et al. (1980). *Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense/IDAC.
- ILARI, Rodolfo (1985). *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes.
- JAKOBSON, Roman (1960). *Lingüística e comunicação*. São Paulo, Cultrix.
- JOSÉ, Maria Tereza Scotton (1999). *A leitura do discurso pedagógico oficial por professoras da rede estadual de ensino de Minas Gerais: uma análise bahktiniana da lingüística*. Dissertação de Mestrado em Educação. Juiz de Fora: UFJF.
- KOCH, Ingedore G. Villaça (1986). "A intertextualidade como fator da textualidade". *Série Cadernos PUC*, n. 22. São Paulo: Educ, 1986.
- LARROSA, Jorge (1998). *Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras*. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. & SKLIAR, Carlos (orgs.) (2001). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica.
- LEMINSKI, Paulo (1986). *Anseios crípticos (ensaios teóricos): peripécias de um investigador dos sentidos no torvelinho das formas e das idéias*. Curitiba, Criar.

- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti (1993). *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora da Unicamp.
- MAINGUENEAU, Dominique (1984). *Génèse du discours*. Bruxelas: Mardaga.
- _____. (1987) *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. de Freda Indursky. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1989.
- MANACORDA, M. A. (1989). *História da educação – da antiguidade aos nossos dias*. Trad. de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- MARINHO, Marildes (2001). *A oficialização de novas concepções sobre o ensino de português no Brasil*. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas: IEL/Unicamp.
- MÁRKUS, G. (1974). *Marxismo y "antropología"*. Barcelona: Grijalbo.
- MARX, K. (1978). *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros escritos*. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural (Série Os Pensadores) (Original de 1844).
- MARZOLA, Norma Regina (1995). *A "Reinvenção da Escola" segundo o construtivismo pedagógico – para uma problematização da mudança educacional*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS.
- MAZZEU, F. J. C. (1998). "Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social". In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 44, 1998, pp. 59-72.
- MEIRELLES, Maria de Lourdes de Almeida (1994). *A formação continuada do professor de língua materna e seus reflexos na (re)configuração da práxis*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Lingüística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp.

- MENDONÇA, Marina Célia (2006). *A luta pelo direito de dizer a língua: a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do Século XX para o Século XXI*. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas: IEL/Unicamp.
- MORIN, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. (1996). "Epistemologia da complexidade". In: SCHNITMAN, Dora Fried Schinitman (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad. de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NIDELCOFF, Maria Teresa (1983). *Uma escola para o povo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (1993). *Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos 80*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. (1979). *As belas mentiras*. São Paulo: Moraes.
- NÓVOA, António (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- _____. (org.) (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Orlandi, Eni P. (1987a) *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. 2a. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes.
- _____. (1987b). "Nem escritor, nem sujeito: apenas autor". In: *Leitura: teoria e prática*, Ano 6, nº 9. Porto Alegre: Mercado Aberto, jun, 1987.
- _____. ; GUIMARÃES, E. R. J. & TARALLO, F. (1989). *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez.

- _____. (1998). "Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito". In: *Cadernos PUC*, nº 31, São Paulo: Educ, 1998.
- OSAKABE, H. (1978). "O mundo da escrita". In: ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1995.
- _____. (1979). *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kairós.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1987). *Língua: mundo mundo vasto mundo*. 1ª ver. ago. 1987. Curitiba: SEED (mimeo.).
- _____. (1987). *Língua: mundo mundo vasto mundo*. 2ª ver. out. 1987. Curitiba: SEED (mimeo.).
- _____. (1988). *Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau – Língua portuguesa*. Curitiba: SEED (mimeo.).
- _____. (1990). *Currículo básico para a escola pública do Paraná*. Curitiba: SEED.
- PÊCHEUX, M. (1969). "Análise automática do discurso (AAD-69)" In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1990, pp. 61-161.
- _____. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. & FUCHS, C. (1975). "A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas" In: GADET, F & HAK, T (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, pp. 163-252.
- PÉCORA, A. A. (1980). *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- POSSENTI, S. (1983). "Gramática e política". In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula – leitura & produção*. Cascavel, Assoeste, 1984.
- _____. (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (1996). *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas. ALB/Mercado de Letras.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo (1999). *Documentos desembocados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- SAUSSURE, F. (1974). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp (original de 1916).
- SAVIANI, Dermeval (1983). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara - onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados,
- SEARLE, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA, Lilian Lopes Martins (1994). *Mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: FE/Unicamp.
- _____. et al. (1986). *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo, Contexto.
- SILVEIRA, Rosa. M. Hessel (1995). *A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico*. Tese de doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS.

- _____. (2002). "Olha quem está falando agora!" A escuta das vozes na educação". In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 61-83.
- SOARES, Amélia Maria Jarmendia (1992). *Inovações conceituais nas propostas pedagógicas de alfabetização: tentativas, impasses e tendências*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: USP.
- SOUZA, Ana Lúcia Martins de (2002). *Formação em serviço para professores primários da rede pública estadual do Paraná: os modelos e as práticas de ensinar (1970-1989)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: UFPR.
- SOUZA, R. F. ; ONOFRE, M. R. ; BORGHI, R. F. & CAMARGO, L. T. (1999). "Propostas Curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado?". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 195, Brasília, 1999, p. 16-24.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. (1991). "Os professores face ao saber". In: *Revista Teoria e Educação*, n. 4. Porto Alegre, 1991. p. 215-233.
- TORQUATO, Cloris Porto (2003). *O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP.
- TRUDGIL, Peter (1984). *Sociolinguistic. an introduction to language and society*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

- VARANI, Adriana (2005). *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP.
- VEIGA-NETO, Alfredo (1995). "Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?". In: _____. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995. pp. 9-56.
- VOGT, C. (1980). *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec.
- ZEICHNER, K. M. (1995). "Beyond the divide of teacher research and academic research". In: *Teachers and teaching: theory and practice*, v.1, n.2, p.153-172, 1995.

ANEXO I-1

**Íntegra do documento “Língua: Mundo Mundo Vasto
Mundo” – 1ª. versão**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Superintendência de Educação
Departamento do Ensino de 1º Grau
Departamento do Ensino de 2º Grau
Departamento do Ensino Supletivo
C E T E P A R

ENCONTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA

LÍNGUA:
"MUNDO MUNDO VASTO MUNDO"

Elaboração:
GRUPO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEED

CURITIBA
Agosto de 1987

ELABORAÇÃO:

- Fátima Ikiko Yokohama - DESG
- Francis Mari Guimarães Nogueira - Escola Hasdrúbal Belegard
- Ivone Machado de Oliveira - DEPG
- Maria Izabel de Moura Brito - CETEPAR
- Marilei D'Oro - CETEPAR
- Mário Cândido de Athayde Júnior - DESG

CONSULTORIA E REDAÇÃO FINAL:

Caibar Pereira Guimarães Júnior

"DE TUDO FICOU UM POUCO..."

O trabalho que mostramos a seguir não tem uma história muito linear (será que isso existe?); é fruto e espelho das idas e vindas da própria educação no Brasil, especialmente no Paraná. Não é exatamente o conjunto coeso de formulações de um só grupo que possivelmente poderia ter sido estimulado à pesquisa, ou o resultado de um único empreendimento destinado de antemão a investigar particularmente a educação de Língua Portuguesa neste Estado. É, isso sim, conseqüência da preocupação de alguns professores em se repensar o que se tem feito neste terreno pedagógico.

Não é preciso dizer que essas preocupações na verdade se inserem num contexto mais amplo de modificações político-sociais que possibilitaram e vêm possibilitando algum debate nesse sentido.

Nosso histórico mais recente poderia começar, então, no momento em que houve algumas tentativas de se organizarem grupos de trabalho capazes de articular propostas relacionadas à área de Língua Portuguesa nas escolas públicas de 1º e 2º graus, o que acontecia concomitantemente a uma proposta política voltada à descentralização das decisões, que visava a uma participação comunitária, integração na ação educativa dos órgãos envolvidos e à "valorização do docente na dimensão social da educação" (o que nem sempre se refletiu em justos salários para essa classe tão depauperada e nem tão valorizada assim).

A publicação do livro "*O texto na sala de aula*", de autoria de João Wanderley Geraldi, editado pela ASSOESTE em 1984, foi decisiva no sentido de fomentar as primeiras articulações para uma renovação do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de 1º e 2º graus. Foi nesse mesmo ano que aconteceu a I Jornada de Língua Portuguesa, que agrupou uma série de professores que tiveram a oportunidade de trocar algumas experiências e participar das reuniões que se seguiram a esse encontro, sempre visando a um questionamento do que se vinha fazendo na área até então.

Em busca de opções metodológicas, o grupo de língua vinha se reunindo, encontrando nos trabalhos de João Wanderley Geraldi, Hiram Ramos de Oliveira e Carlos Alberto Faraco, algumas respostas a seus anseios e as bases do que culmina hoje na elaboração deste projeto.

Como dissemos, num tudo foi um mar de rosas, e já o ano de 1985 mostrou-se que nossas intenções não vinham de encontro com o que se efetivava das propaladas "políticas da SEED": os cursos eram realizados sem que houvesse a preocupação de continuidade de um trabalho, de revisão de

propostas, o que o grupo começou a reprovar. Paralelamente, profissionais de outras áreas percebiam também a falta de coerência no encaminhamento dos trabalhos ligados a cada setor, o que acabou gerando momentos de tensão e conflitos entre os grupos e a Secretaria.

A falta de garantias na consecução de inúmeras propostas e projetos na área de língua abortou as já escassas expectativas de um trabalho conseqüente e acabou por afastar um bom número de pessoas ligadas à área, que muito poderiam contribuir para a construção de um ensino que se propusesse renovador.

Nesse contexto, vale a pena ressaltar que a atividade de pesquisa de campo não foi muito valorizada. Uma das grandes lacunas, hoje na educação, principalmente na alfabetização, é a falta de profissionais que realmente se dediquem a uma pesquisa mais engajada junto à área em que se propõem atuar. Uma produção teórica nesse sentido, como a de Laranjeiras do Sul, por exemplo, em que haveria o monitoramento de professores que colheriam dados das escolas da região foi, infelizmente, desestimulada em função de desentendimentos a que já nos reportamos.

Porém, encontramos hoje, por outro lado, uma preocupação redobrada no sentido de se retomarem e ampliarem os debates em torno de questões cruciais do ensino de língua e de se criar, a partir da discussão conjunta com os professores de todo o Estado, uma (e o plural também é adequado) postura em relação à concepção de linguagem, o que traz em seu bojo, na verdade, uma concepção de educação e de mundo.

O FEITIÇO CONTRA O FEITICEIRO

Decidimos então elaborar estas propostas que poderão servir como subsídios para uma posterior reflexão curricular. Antes, porém, gostaríamos de refletir sobre alguns senões que os documentos têm criado.

Ao final de diversos cursos que ministramos pelo Estado, após a apresentação das propostas, perguntávamos, nas avaliações, sobre os possíveis obstáculos que se poderiam encontrar na consecução do trabalho. As respostas se centravam praticamente em três tópicos:

- 10% a) " - O único obstáculo é o próprio professor..."
 " - Tem muito professor que não vai aceitar..."
 " - Só se todos os professores fizerem juntos..."

- 20% b) " - Vai ter que fazer um trabalho com os pais."
 " - Os pais não vão entender..."
- 70% c) " - A direção não vai querer..."
 " - E o programa a seguir?..."
 " - Será que a diretora vai deixar?..."

Essas respostas traduzem claramente o que ainda vem ocorrendo nas escolas de 1º e 2º graus do Estado. A clareza das informações e denúncias nelas contidas nos fazem retomá-las como base e ponto de partida para o nosso trabalho. É para a viabilização de propostas de profissionais que queiram repensar a sua prática, questionar as suas concepções, que se devem voltar, nesse momento, nossas atenções.

Para que e para quem têm servido até então os documentos? Se por um lado têm sido a garantia dos avanços dos trabalhadores, por outro, não é possível esquecer, são também as armas capciosas dos que dominam, as armadilhas subreptícias dos que enganam pelas letras, o instrumento da conservação do poder dos que manipulam as regras do jogo. Participar da formulação dessas regras é imprescindível, mas ainda não é tudo. É preciso que tenhamos acesso à sua reformulação assim que percebamos que o jogo ou as pessoas mudaram e se faz necessário repensá-los. Um parágrafo único deve iluminar nossas preocupações: o respeito a toda e qualquer tentativa de modificação em qualquer momento de nossa prática pedagógica.

Não acreditamos em pacotes arquitetados por técnicos. Aliás, já é velho dizer, e nem por isso prescindível, que muitas vezes os especialistas assumem um papel deformador da atividade pensante. Existe uma classe especializada em pensar, enquanto as outras pessoas são "liberadas" de qualquer tentativa porque, afinal, são tidas como sem competência para tanto.

"SERIA UMA RIMA, NÃO SERIA UMA SOLUÇÃO"

Qualquer proposta não pode ser vista como um receituário de soluções ou uma listagem de conteúdos prontos a serem seguidos. A interação entre sua prática didática e sua capacidade de mudança passaria a inexistir.

Uma proposta visa a estimular a crítica, para uma possível reflexão e mudança de pontos de vista em relação à linguagem e à maneira como vem sendo trabalhado o ensino de língua nas escolas - requestionando até o papel do professor e sua adequação às novas realidades que se apresentam - não

pode ser confundida com um rol de normas e estratégias pedagógicas ditadas por algum especialista dos órgãos supervisionadores do sistema educacional, seja ele quem for.

Se o professor não for o agente de sua própria mudança - aquele que percebe as falhas da teoria da aprendizagem que ele mesmo está criando, de acordo com a sua sensibilidade para as peculiaridades de comportamento de cada classe onde interage, que ele sabe ser uma realidade própria, como o é a de qualquer outro agrupamento social - , nada terá valor como elemento transformador, senão, quando muito, como uma troca de um "embrulho" por outro.

"AS PALAVRAS NÃO NASCEM AMARRADAS"

Ainda nessa perspectiva, uma pergunta se faz urgente: para que ensinamos o que ensinamos e para que os alunos devem aprender o que aprendem?

Como sabemos, não existe uma abordagem neutra da ciência. Responder a uma questão como essa é, impreterivelmente, articular uma opção política e, por conseguinte, expressar uma visão de mundo e compreensão da realidade. Na sala de aula não se faz diferente, principalmente quando temos em mente uma concepção de linguagem, pois é a partir dela que se configurará todo o nosso trabalho com os alunos e com nós mesmos.

Há, pelo menos, duas concepções bastante difundidas pelos famigerados livros didáticos:

a) linguagem é a expressão do pensamento.

Sugere-nos essa noção, uma das mais veiculadas, que aquele que não consegue expressar-se, muitas vezes pela própria ação da escola em seu processo de desenvolvimento cognitivo, não saberia também pensar.

b) linguagem é um instrumento de comunicação.

Esse conceito vê a linguagem como um mero conjunto de signos sujeitos a regras, destinado a transmitir informações de um indivíduo a outro (7).

Às vezes, dizemos certas coisas que na verdade queremos que não sejam entendidas pelas pessoas (3); basta observar a fala de uma série de técnicos de economia, quando pretendem justificar medidas impopulares e que se utilizam de uma linguagem muitas vezes nada inteligível para a maioria da população.

E se pensarmos nos tabus lingüísticos, nos interditos que cada comunidade possui? Não falamos apenas de palavras, enquanto elementos individuais, mas até mesmo de temas

inteiros proibidos em determinados lugares e situações, em função de ligações afetivas, por exemplo.

Em outras palavras, inventariar a linguagem como essas duas concepções é esquecer-se de que existem, na verdade, conteúdos implícitos quando falamos, o que não significa negá-las por completo, mas, no mínimo, relativiza-las.

"CHEGA MAIS PERTO E CONTEMPLA AS PALAVRAS"

Suponhamos o seguinte diálogo entre duas professoras, após um encontro em que se discutiram novas propostas pedagógicas:

"- Será que a diretora vai deixar?

- Não sei, mas pegue o papel para mim."

Quando falamos, por mais simples que nos pareça o ato de linguagem, uma série de aspectos culturais, sociais, psicológicos, enfim, um conjunto de noções permeiam nossa fala. Muito simplificarmente, vamos tentar analisar o que essas duas professoras, na verdade, diziam.

Primeiramente, utilizaram-se de um conjunto de palavras estruturadas segundo um determinado sistema de recursos expressivos de sua língua, a ponto de poderem falar uma com a outra. Quando a primeira professora diz "Será que a diretora vai deixar?", ela está fazendo uma pergunta. Poderíamos começar a desmontar ou descobrir o que a frase significa:

"Eu, que estou falando, pergunto a você, com que estou conversando, se a diretora, a quem estou me referindo, vai deixar alguém (que pode ser eu, você, nós...) viabilizar as propostas sugeridas."

Mas, mesmo assim, parece que ainda poderíamos dizer mais:

"**Eu**, que estou falando, **pergunto** (e isso significa que eu me interesse por sua opinião ou que pretendo que você pense assim, ou que na verdade quero expressar meu descrédito para com a possibilidade de viabilização etc.) **a você**, com que estou falando, **se a diretora**, a quem estou me referindo (e se existe diretora é porque existe também todo um sistema hierárquico na escola) **vai deixar** (se assim falo é porque dou à diretora a possibilidade de vetar determinadas ações que me dizem respeito. Se assim o faço é porque deve haver uma história que justifique a escolha de minhas palavras)".

Observe que a "resposta" que a segunda professora dá, e isso já significa que ela aceitou conversar com sua interlocutora, tem um compromisso com ela, só é possível a partir da compreensão do que lhe foi dito anteriormente e para isso ela não se utilizou apenas do significado literal

de cada elemento da pergunta, mas de todo um contexto histórico e cultural que lhe permitiu emitir uma frase que poderia, por sua vez, indicar-nos mais uma série de relações que se estabelecem entre essas duas falantes.

Quando as pessoas falam, exercem uma certa influência no meio em que produzem esses atos lingüísticos, deixam mais ou menos claro que falam para, no mínimo, serem ouvidas. Com isso, percebemos que falar é interagir, ou seja, que a linguagem envolve uma forma de interação humana, "constitui compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala" (7), além de comportar todo um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere.

EM TERRA DE SAPOS, DE CÓCORAS COMO ELES?

Será que a língua falada em um lugar, um país, por exemplo, é um sistema invariável e uniforme? Falamos sempre do mesmo jeito: Todos falam igual?

Em todo agrupamento lingüístico há variações, seja na sintaxe, na pronúncia, no estilo e até mesmo no modo de representar e interpretar a realidade. Basta termos em conta o fato de que, se falássemos sempre do mesmo jeito, a língua não variaria. No entanto, é só compararmos palavras e expressões que antigamente eram ditas e representadas de outra maneira às que hoje ganham, além da forma, inclusive um sentido diferente (15).

Falamos em algumas formas, mas poderíamos perfeitamente correlacionar línguas inteiras que derivam, com o tempo, de outras mais antigas, como o português do latim, para um exemplo bem próximo.

Mas quem modifica a língua? Quem cria outro sentido e forma para as palavras e expressões que, num determinado momento, possuíam uma significação e representação unívoca? Só mesmo quem a utiliza no seu processo de interação cotidiana: o povo. As línguas estão em constante transformação, e é a língua falada que o povo modifica. Com raras exceções, em que a escrita exerce alguma influência sobre a língua falada, é normalmente aquela que reflete esta. A transformação que se dá na escrita acontece muito lentamente, não conseguindo acompanhar o dinamismo da fala (14).

Poderíamos ainda falar de uma variação regional, ou seja, uma língua, mesmo dentro de um único território nacional, sofre algumas transformações, de maior ou menor intensidade. O que num lugar é pipa, noutra é pandorga, califa, papagaio, arraia, índio e assim por diante, se

quisermos apenas nos ater ao léxico. Muitas das variações são conhecidas como dialetos, e um dos mais conhecidos e que nos fornece um bom terreno é o dialeto caipira, particularmente o praticado na região centro-sul.

"Uma variedade lingüística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais." (8) Falada predominantemente por pessoas pobres das zonas rurais ou que daí provêm pelo êxodo - cujas causas não são episódios tão à parte como se imagina - essa modalidade de língua falada é desprezada, desprestigiada, vista inclusive como "falta de cultura" (e talvez valesse a pena aqui um aprofundamento nesse conceito tão propalado). Isso acontece não porque essa variedade não dê conta de todo o processo de interação enquanto língua, mas apenas por preconceito contra a origem sócio-econômica dos que a utilizam. Há bons motivos para lembrarmos, então, que existem variações sociais, pois a língua também varia de acordo com a origem social de cada indivíduo. Assim, numa mesma localidade, encontramos um favelado e um médico usando variedades lingüísticas às vezes completamente diferentes. (15)

A situação em que se encontra uma mesma pessoa poderá, também, determinar o emprego de diferentes registros, dependendo de fatores como ambiente físico e social, o assunto da comunicação e a intenção do emissor ao falar sobre variados assuntos, a condição pessoal dos interlocutores (idade ou grau de escolaridade, por exemplo), o tipo de relação entre eles (se são íntimos ou não, se existe subordinação ou não), enfim, todos os elementos que contribuem para a modificação do comportamento de um falante para se adequar a cada conjunto de circunstâncias proposto. (14)

Não podemos negar, como vimos, a existência de variedades lingüísticas e todas elas são igualmente "boas" como sistemas lingüísticos. "Todas as variedades de uma língua são sistemas estruturados, complexos e governados por regras que são totalmente adequadas às necessidades de seus falantes." (18) Acontece que a linguagem não é simplesmente uma atividade escolar, mas uma atividade humana, histórica e, como fenômeno social, está muito ligada a toda uma estrutura social e, por conseguinte, aos sistemas de valor dessa mesma sociedade. É por isso que algumas variedades têm prestígio e outras não. O que precisamos entender é que o português padrão é apenas uma variedade do português dentre as muitas que existem em todos os lugares onde se fala essa língua e,

do ponto de vista lingüístico, não é melhor ou pior que as outras variedades.

"PRESO À VIDA, OLHO MEUS COMPANHEIROS"

Mas, afinal, por que a nossa preocupação com isso? Urge então a pergunta: para quem ensinamos? Quem é o nosso aluno?

Como se sabe, houve uma aparente democratização do ensino nos últimos anos. Mesmo isso é preciso questionar: *"conforme o censo de 1980, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava, naquele ano, matriculada no ensino de 1º grau (...); ou seja, mais de 30% dos brasileiros entre 7 e 14 anos estavam fora da escola. Se se analisam os dados por Estado, encontram-se percentagens inferiores a 50% em alguns, e muito pouco superiores a 50% em outros."* (17) Isso significa que, em muitos Estados brasileiros, cerca da metade da população com essa idade se encontra fora da escola. Se analisarmos os dados relativos ao 2º Grau em nosso Estado, constatamos que *"apesar do sensível crescimento da oferta de vagas para o Ensino de 2º Grau no Estado, os dados comprovam que considerável parcela do contingente de jovens na faixa etária dos 15 aos 19 anos não estão sendo atingidos: em 1986, o Sistema Estadual de Ensino de 2º Grau atendeu 188.281 alunos, sendo 140.917 matriculados nos Estabelecimentos da rede estadual. Confrontados com a totalidade da clientela potencial do Estado (1.013.541 jovens de 15 a 19 anos de idade) perfaziam uma taxa de escolarização de 18,6%."* (2)

Garantiu-se, assim, um certo acesso das classes populares à educação, mas não se garantiu, com isso, a permanência e o sucesso escolar. Isso é facilmente demonstrável pelas altas taxas de evasão e repetência que apresentam as escolas atualmente: *"segundo as estatísticas, de cada cem crianças que iniciam a 1ª série do primeiro grau, menos da metade chega à 2ª, menos de um terço consegue atingir a 4ª, e menos de um quinto conclui o 1º grau"* (17), numa perspectiva bem otimista.

Apesar disso, nossa clientela mudou: não se pode negar que parte das camadas populares participa agora do ambiente escolar, trazendo consigo variações dialetais bastante acentuadas.

Em vista desse panorama, o que faremos enquanto professores de língua portuguesa? Sabendo-se que existe um verdadeiro abismo entre a variedade lingüística considerada padrão e a forma como falam nossos alunos; e que *"a 'língua padrão' resulta de uma imposição social que desclassifica outros dialetos"* (7), qual será nossa atitude?

Vislumbramos algumas: respeitamos e preservamos a variedade lingüística que o aluno já domina na modalidade oral? Fazemos isso, mas priorizamos a variedade culta da Língua Portuguesa?

DE COMO TROCAR GATOS POR LEBRES

Se as pessoas podem ser discriminadas e barradas porque possuem uma variedade lingüística que difere da padrão, difundir essa última pode parecer um projeto altamente democrático e que visa à redução das diferenças entre os grupos sociais. É preciso repensar um pouco isso. O que se esconde por trás desse plano pode ser a legitimação e a redefinição de uma norma que tem servido como parâmetro de discriminação social, só que agora pelas próprias pessoas discriminadas, que "espontaneamente" reconheceriam as posições sociais e o lugar que lhes caberia na sociedade, ou seja, um aprendizado da ordem. Isso faz lembrar a domesticação dos índios no Brasil, que, por não colaborarem, precisavam ser docilizados, e uma das primeiras ações dos jesuítas foi ensinar a língua dos colonizadores, "aculturá-los", "salvar essa gente".

Por outro lado, temos em conta que *"a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder."* (8) Privilegiar a variedade culta da Língua Portuguesa não significa desprezar ou ignorar as demais variedades. Por que então optamos por esta última alternativa?

Porque a linguagem das classes populares tem servido como mais uma forma (dentre tantas outras) de discriminação social, e oportunizar aos nossos alunos o domínio da variedade lingüística socialmente privilegiada, de apropriação das classes dominantes, é também desobstruir um dos caminhos de acesso ao poder, desde que tenham de fato a oportunidade de manter com essa linguagem *"a mesma relação que as classes dominantes mantêm"* (7) pois se a linguagem serve para dominar, também serve para libertar.

É importante ressaltar que ninguém quer dizer com isso que serão essas posturas diante da língua que "salvarão" a humanidade ou acabarão com as desigualdades sociais, mas apenas que é preciso instrumentalizar nossos alunos para uma luta menos desigual, o que não pode significar a estigmatização da variedade do aluno como "incorreta", "feia" ou qualquer outra depreciação. Acreditamos que só é possível o desenvolvimento da linguagem num processo de interação.

Para tanto, é preciso que haja um respeito muito grande para com a linguagem da criança.

Fazemos nossas as observações de Eglê Franchi sobre fazer os alunos perceberem as variações da língua e respeitá-las:

"Todos os exercícios destinados diretamente a estímulos para reprodução e produção de textos foram acompanhados de diferentes atividades, sempre objetivando:

- reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu prestígio social relativo;
- levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções;
- caracterizar adequadamente o dialeto padrão como variação socialmente prestigiada, mas equivalente ao dialeto da criança do ponto de vista da expressividade e comunicatividade (valorização do dialeto da criança);
- levar o aluno a observar a oposição entre o padrão culto e o popular (...)"(5)

Enquanto o professor se colocar como aquele que detém um saber, considerando-se como um intérprete privilegiado de uma série de normas a que se devem simplesmente obedecer como atividades prescritivas de um sábio dominante, não será possível haver linguagem. O que haverá, quando muito, será um arremedo de atividades lingüísticas, um faz-de-conta que só legitimará os privilégios de uma classe dominante.

"PENETRA NO REINO DAS PALAVRAS"

De que modo ocorre a aquisição da linguagem pela maioria dos falantes e como a utilizam numa situação concreta de fala em suas vidas?

A criança, animada pela necessidade de agir o máximo possível sobre o meio em que se insere, vê-se em constante interação com o adulto. A linguagem não é um produto que se cria simplesmente por alguma atividade isolada do sujeito, mas pelo assíduo contato que terá com as pessoas que a rodeiam: quanto maior a interação, maior a riqueza e fluência da linguagem.

Se, num primeiro momento, a criança apenas reproduz algumas expressões do adulto, em seguida já adiciona a elas o material lingüístico de que já se apropriou. Mas o que era apenas uma espécie de complementação, passa a ser uma retomada, em que a criança então modifica o que recebeu, o que será por sua vez trocado com o outro, acrescido e

transformado (4). Isso é criação, é descoberta. A linguagem não é um mero encontro de receptores e emissores, codificadores e decodificadores, como o querem alguns, mas um momento em que a criança percebe, nas situações dialógicas, no jogo que a linguagem propicia, que é possível interferir no outro, e que, no processo comunicativo, os papéis são reversíveis, ou seja, existe interação.

"A criança solta um grito mais ou menos acidental, mais ou menos diferenciado. Ganha consciência, de uma maneira mais intuitiva que formal, de que esse grito tem um certo poder sobre o meio." (6)

Se pensarmos um pouco mais, veremos que nessa descoberta, a criança vai muito além da simples atividade lingüística, pois experimenta sucessivamente diversas modalidades de movimentos, desde a língua, os lábios, a respiração, até o efeito que determinadas articulações ocasionam sobre as pessoas com quem se relaciona. Nesse processo, começa a tomar consciência de uma série de recursos expressivos de sua língua e poderíamos dizer que cria o seu próprio falar, elabora suas próprias regras.

Nada disso acontece sem que se esteja, na verdade ao falar para os outros e ao ouvi-los, concomitantemente se formulando uma maneira de representar e interpretar o mundo. As palavras não são ocas: trazem consigo, como já dissemos, todo um quadro cultural de que a criança se apercebe ao interagir e dele participa ao conviver com os outros.

Mas há algumas perguntas importantes: é possível haver descoberta se não houver tentativa? Alguém aprende a falar sem falar? É muito comum, às vezes, subestimarmos estas tentativas e incorreremos na terrível tentação de querermos ensinar primeiro como se deve falar, com que determinadas regras, para depois "deixarmos" nossos alunos articularem "à vontade". Estaria instituído o monólogo. Sem a participação do interlocutor, desaparece o encontro, inexiste o diálogo, sumimos com a interação e, por conseguinte, perpetrarmos e perpetuamos o silêncio.

"EU NÃO SABIA QUE MINHA HISTÓRIA..."

A criança, quando chega à escola, não vai exatamente "aprender a falar", pois já possui uma maior ou menor prática "no exercício efetivo da comunicação ao nível de suas experiências" (1), ou seja, o que a escola vai fazer é possibilitar um maior número de situações em que possa haver reais atividades lingüísticas com finalidades diversas, num exercício verdadeiro de interlocução, de produção de discurso.

... ERA MAIS BONITA QUE A DE ROBISON CRUSOÉ"

A pergunta agora é se a escola tem realmente funcionado como proporcionadora desse "ambiente de fala", desse momento de interlocução. Numa sala de aula onde o professor assume uma postura repressiva a toda e qualquer expressão do aluno, onde o professor se coloca como aquele que detém de forma privilegiada um saber único, não haverá mesmo qualquer possibilidade de troca, de crescimento.

Sabemos que a criança, ao chegar à escola, tem condições plenas de interpretação de um mundo que se relaciona a um determinado sistema de referências, com o qual tenta organizar-se no universo em que se insere. O papel da escola é proporcionar à criança a possibilidade de se utilizar da linguagem, construindo novos códigos, para a abrangência de representação de seu mundo e de conhecimento de outros universos cada vez maiores.

Basta ter em conta que esse aluno, ao tomar contato com as outras áreas de estudo, terá diante de si também um novo sistema de representação da realidade, pois a linguagem está presente em qualquer outra área. Eis aí também uma excelente oportunidade para a ampliação de seu sistema de referências.

"Vítimas dos padrões de avaliação dessa escola, os próprios alunos já não valorizam a si próprios: colocavam-se à margem da escola, mesmo dentro dela, sem qualquer estímulo para uma atividade criativa ou produtiva; eles já sabiam que eram 'incapazes' ou 'casos perdidos', e certamente rejeitavam interagir num sistema que não era para eles e que não tinha qualquer relação com sua vida real." (15)

Fica cada vez mais claro que, para um verdadeiro ensino de língua portuguesa, tem de haver a construção de um novo tipo de relacionamento entre o professor e o seu aluno. De nada adiantarão novos métodos, efeitos mirabolantes e parafernálias tecno-pedagógicas se não temos em sala uma situação real de interlocução.

LÍNGUA E GRAMÁTICA: "NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA"

Causa de inúmeras celeumas e mal-entendidos, é preciso deixar claro uma distinção entre o que seja língua e o que seja gramática, conceitos que, às vezes, são até mesmo opostos.

Talvez seja necessário primeiro distinguir o que seja falar uma língua e o que seja trabalhar uma língua. No

primeiro caso, usamos a língua num processo real de comunicação, sem tomar muita consciência disso; no outro, exploramos de fato os recursos expressivos que uma língua pode oferecer, formulando hipóteses, comparando nosso próprio discurso em diversos momentos, arquitetando novas propostas de, por exemplo, se dizer uma mesma coisa de formas diferentes. Mas há ainda uma outra forma de abordar a linguagem, que é falando a respeito dela, referindo-se ao seu funcionamento, citando seus elementos, identificando unidades, classificando frases, palavras, morfemas, fonemas e assim por diante. A isso se chama metalinguagem.

À palavra 'gramática' vêm sendo dados vários significados, mas abordaremos dois deles, que mais nos dizem respeito no momento.

A primeira significação é a de que gramática é um sistema de regras interiorizadas, um conjunto de regras que a pessoa realmente aprendeu e das quais já falamos há pouco. Por mais que nos pareça estranho dizer isso, a verdade é que a maioria dos falantes de uma determinada variedade lingüística falam quase sempre do mesmo modo, ou seja, depois de um certo tempo, é como se o grupo lingüístico internalizasse todo o mecanismo de sua linguagem, obedecendo a quase todas as regras do modo de falar das outras pessoas que também usam aquela variedade.

Num segundo sentido, gramática poderia ser conceituada como descrição da língua (14), e é aqui que começam a surgir alguns problemas. Se, de um lado, este termo designa um conjunto de regras que se pode abstrair de qualquer variedade lingüística, não implicando aqui uma valoração positiva ou negativa da expressão lingüística por parte das pessoas; por outro, gramática é um conjunto de regras que devem ser seguidas. Esta última significação mereceria uma análise. Bastante difundido, inclusive entre os membros de nossa comunidade lingüística, este conceito deixa bem clara a idéia de que opta por uma determinada variedade, desconsiderando todos os outros falares das pessoas que diariamente se comunicam em regiões, situações e classes sociais diferentes, por exemplo. É como se disséssemos que *"quem fala diferente fala errado"*. (7a) Em nome da "perfeição da linguagem", esse tipo de gramática lança suas bases nos "escritores clássicos", nos "bons escritores", ancorando-se num passado que até mesmo esses autores inúmeras vezes superaram durante suas vidas, pois *"o que tais gramáticas não fazem é associar o fato da mudança ao fato da variação, inerente às línguas naturais, por causa dos valores que os usuários atribuem a formas distintas."* (7a)

Mas a gramática descritiva é necessária para o aprendizado da língua?

Se assim o fosse, não teríamos os inúmeros exemplos que provam o contrário: crianças capazes de assinalar todas as "conjunções de um texto, e até de dizer o nome gramatical de algumas (...), mas incapazes de ligar duas orações pela conjunção mais apropriada."(14), vestibulandos que recebem "quilos" de noções gramaticais todos os dias e, no entanto, apesar de saberem responder aos "testes objetivos" de gramática, não conseguem formular um texto que expresse articuladamente um pensamento.

As informações gramaticais não contribuem para um bom desempenho da atividade lingüística porque este depende de hábitos, de mecanismos inconscientes para se realizar. Muito pelo contrário, às vezes atrapalham: a escola tenta ensinar ao aluno a gramática de uma determinada modalidade de língua que, como vimos, ele desconhece. Se ele sequer sabe aquela variedade, como querer ensinar-lhe a gramática dessa língua?

Quando a criança chega à escola, é óbvio que ela não tem qualquer sistematização que lhe permita falar sobre sua própria linguagem, mas isso não significa que não saiba a gramática de sua língua, pois é capaz de articular perfeitamente períodos complexos em situações concretas de interlocução, usando eficazmente sua linguagem nos processos de interação. (11)

Há momentos, porém, em que o uso de noções gramaticais facilitam a abordagem de determinadas atividades lingüísticas, e cada professor deve ter a sensibilidade suficiente para perceber à medida que as situações o exijam, selecionando os procedimentos descritivos e conclusões a que os alunos já chegaram para poder falar com eles sobre a linguagem, antes de se preocupar em tecer todo um aprendizado completo do sistema gramatical. Não se pode esquecer que principalmente para alunos de níveis mais altos de escolaridade será necessário em alguns momentos descrever os processos envolvidos na atividade lingüística, comparar e tentar explicitar hipóteses sobre determinados fatores da língua, observando suas regularidades e irregularidades.

O que tem acontecido é que se tem perdido, fastidiosamente, muito tempo com essas noções gramaticais, empanturrando o aluno de termos e lições inúteis, tempo roubado a atividades mais produtivas para a aprendizagem real do idioma: a leitura, o debate, a produção de textos.

"PALAVRA, PALAVRA, SE ME DESAFIAS, ACEITO O COMBATE"

De que maneira se têm produzido textos nas escolas? Vamos centrar nossa atenção em três pontos que achamos da maior importância: o artificialismo da situação de produção, a falta de destinação social do texto produzido e a correção.

O ARTIFICIALISMO DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Por que motivo alguém escreve? Será que escrevemos apenas para gastar a tinta das canetas como falaríamos apenas para "arejar o céu da boca"?

Todo ato de linguagem é provocado por uma necessidade, seja de apoio, de solidariedade, de obter determinadas informações, de expressar nossos sentimentos, enfim, conseguir certas coisas que não se conseguiriam por outras vias. Todo texto tem seu porquê, do panfleto da vidente à argumentação do ministro; cada texto possui a sua finalidade: da ficção de uma novela à dura realidade de um telegrama que nos traz más notícias.

Parece que só há um tipo de texto que foge totalmente a essas finalidades socialmente úteis, somente encontrável no ambiente escolar: a famigerada "redação". Por incrível que pareça, a criança escreve redação porque tem que escrever redação ou então porque a professora tem que corrigir. Isso faz dessa prática algo contra a qual se volta a criança, que nela só vê mais um sacrifício do qual se quer ver livre o mais rápido possível. Imagine se alguém fará um texto realmente criativo se estiver numa situação de pressão, sabendo que sua nota depende das linhas que traçar naquela folha, limitado pelos tantos minutos, não podendo escrever menos de 'x', nem mais do que 'y' linhas. Para não "fugir do tema", o que faz? Limita-se a repetir o título, a usar apenas as palavras que se refiram diretamente ao que a professora lhe pede, repete-se.

Mas a escola lhe pede muita criatividade... Como ser criativo diante desse universo de cobranças das "20 linhas, 30 minutos, introdução, desenvolvimento e conclusão, três parágrafos, muito respeito à Dona Ortografia, ao Título e às Idéias Consagradas e às imaginárias (?) expectativas do professor" ? (14)

De que maneira superar esses problemas? Ninguém melhor que o professor de cada sala de aula para resolver isso, pois é ele que sabe das peculiaridades que cada classe apresenta. As idéias não saem do nada, mas se criam a partir da interação entre as pessoas. A aquisição de um manejo mais eficaz da linguagem como instrumento para o aluno só acontecerá se houver exercício real desse processo.

A FINALIDADE SOCIAL DOS TEXTOS

Quando se escreve, escreve-se para alguém. Que interlocução existe no fato de a criança escrever para que a professora leia ou porque tem que escrever porque a professora quer que ela escreva? Será que há prazer em se formular um texto que, associado a todos aqueles problemas a que já nos reportamos anteriormente, ainda se deve somar o desestímulo do silêncio a que se destinará após os rabiscos vermelhos da professora?

O aluno quer ver o retorno daquilo que escreveu. Precisa sentir que pode modificar o seu meio também através da escrita, pois, do contrário, que valor terá escrever? O aluno quer ver seu texto discutido, divulgado, elogiado, criticado.

CORREÇÃO: A SANGRIA INÚTIL

Não é preciso ser adivinho para se descobrir bem rápido que se o professor quiser corrigir tudo o que os alunos escreverem, ou não terá tempo de fazê-lo em função do número de "erros" que encontrará ou se dedicará exclusivamente a esta tarefa exaustiva durante um bom pedaço de seu tempo diário.

Ninguém é masoquista o suficiente a ponto de escrever simplesmente para ser crivado de críticas por um professor-censor implacável. Que graça há em escrever para que a professora inunde nosso texto de pingos vermelhos, que por sua vez representarão pontos negativos em nossa avaliação? Ninguém escreve com espontaneidade numa situação assim.

Não quer dizer que queiramos que o professor simplesmente deixe de observar os desvios que a maioria de seus alunos cometeu, mas os anote para uma reflexão mais profícua de linguagem em momentos adequados. A reescrita de textos é também um bom momento de percepção e de trabalho com a língua, muito mais estimulante e eficiente que aquela sangria que se faz no texto dos alunos que, em sua maioria, sequer será relido, dada a desimportância que passa a adquirir o que escreveu diante do trabalho da caneta do professor, que acaba cobrando muito mais a ortografia (na maioria das vezes mera transposição corretíssima do que o próprio aluno fala) do que valorizando a capacidade expressiva e criadora de seus alunos.

ORTOGRAFIA: A DESSACRALIZAÇÃO DO MITO

Com certeza, mais de 50% das avaliações feitas hoje na escola se destinam à verificação da competência ortográfica do aluno, seja através de ditados, cópias, redações (em que se avalia principalmente a ortografia), interpretações de textos e algumas questões ortográficas que se observam no ensino de gramática.

Isso tem funcionado como um elemento bloqueador da criatividade da criança, além de ser mais um mecanismo discriminatório das camadas mais pobres da população, que se vêem violentadas profundamente na autoria de seus textos. Acaba-se vendo na ortografia a principal característica para se determinar a inteligência ou o conhecimento da língua.

Por ser a aquisição da competência ortográfica de natureza extremamente mecânica, com raras exceções, as pessoas que estudam ortografia geralmente continuam tendo alguns problemas com ela, o que, muitas vezes, não acontece com aquele que não a estuda. Isso porque a ortografia se aprende no dia-a-dia, vendo e escrevendo em situações reais de linguagem, por necessidade do próprio meio. "A ortografia é um complexo de hábitos visuais e motores adquiridos na prática efetiva com a língua escrita" (14). É muito comum o pensamento de que as regras, e somente elas, ensinam a ortografia. Isso seria o mesmo que pensar que a língua portuguesa é totalmente lógica, o que não acontece e, muito pelo contrário, as regras muitas vezes são empregadas ao acaso e com tantas exceções que perderiam o seu caráter de regra. "Quem sabe ortografia aprendeu assim: lendo e fixando as imagens visuais das palavras; escrevendo e fixando os esquemas motores das grafias." (14).

Não se pode obrigar um aluno a aprender ortografia. Aprende-se aos poucos, o mais à vontade possível, através da leitura prazerosa e constante e da produção de textos, além de se criarem as condições que façam o aluno perceber a necessidade de obedecer às convenções gráficas como obedeceria a qualquer outra norma de vida se sentisse necessidade.

"ONDE A REALIDADE É MAIOR DO QUE A REALIDADE"

Muito se tem discutido a partir de uma simples pergunta como "O que é ler?". Cada tentativa de conceituação acaba por denunciar um pouco as intenções de que as propõe ou, no mínimo, o que realmente se tem pensado sobre isso. Pensar sobre essa questão é de fato fundamental num país que possui

não só uma alta taxa de analfabetismo, mas um conceito de alfabetização que, se repensado, daria margem a grandes revisões estatísticas e a uma outra concepção do que seja leitura.

Ainda bastante difundida, a idéia de que ler é saber decifrar, fazer corresponder a um sinal gráfico a sua respectiva sonorização, encontra já uma série de críticos. Não há dúvida de que isso é importante, porém não se pode resumir a leitura a esta simples postura mecanicista.

Assim, poderíamos então dizer que ler é fazer corresponder a um sinal gráfico a sua sonorização, só que portadora de sentido. Isso também é importante: não é possível se passar para outros níveis de leitura se não conseguimos dar uma significação imediata para o que lemos. Mas isso significa, também, criar leitores que acreditam em tudo o que vêem escrito, sem que sobre o que leiam haja qualquer posicionamento crítico, o que se traduz em servos cooptados, em algemas espontâneas, em seres mais facilmente manipuláveis. *"É que há ler e ler. A leitura nada representa, se não souber distinguir no papel impresso a mentira da verdade, nem reconhecer os segredos e combinações insidiosas que podem por vezes formar quando aparecem juntas (...)* Ensinar as pessoas a ler para que acreditem no primeiro papel impresso que lhes ponha na frente não é senão prepará-las para uma nova escravidão..." Não colocamos em questão aqui o que o autor, J. Guéhenon, pensa sobre o que seja "verdade" ou "mentira", mas é sempre uma boa lembrança o de como a boa vontade de muitos alfabetizadores pode acabar sendo manipulada por aqueles que detêm o poder (13).

Mas então ler é julgar, é tomar uma atitude frente à linguagem e à escrita? Para a criança, por exemplo, a escrita não tem uma relação assim tão direta com o aspecto gráfico como muitos pressupõem, mas subjaz à escrita a representação de elementos externos a ela (4). Basta lembrar que, muitas vezes, se colocamos o nome da criança e a palavra 'pai' juntos, são muitos os que responderão, se perguntados sobre o tamanho das palavras, que a palavra 'pai', por exemplo, é maior que o dela, mesmo que seu nome possua bem mais letras que a palavra referida.

Saber o que é ler, assim, pode significar primeiro "o que é que a escrita substitui, qual é o significado que se lhe atribui" e para tanto, *"tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui."* (4) Assim como a criança, ao tentar compreender a natureza da linguagem dos que falam à sua volta, não assume uma postura passiva na aquisição desse universo lingüístico,

também em relação à aquisição da leitura formula hipóteses, recria a escrita a partir da sua compreensão da realidade (9).

LITERATURA OU LETRAS DURAS?

Se nossa intenção é proporcionar aos nossos alunos condições para que obtenham um desempenho lingüístico satisfatório e instrumentalizá-los para que possam interagir em seu meio e perceberem-se como sujeito numa situação de interlocução, parece-nos fundamental que, para isso, a leitura deva ocupar um lugar de destaque.

Quando lemos, fazemo-lo por uma série de razões: ou buscamos informações, ou estudamos o texto, usamos a leitura como pretexto para outras atividades, ou lemos pelo prazer de ler, pela fruição do texto.

Se queremos ensinar aos nossos alunos a língua padrão, devemos criar situações para que eles se vejam expostos a ela o maior número de vezes possível. Onde encontramos com maior frequência a variedade padrão senão nos livros? Como se aprende a ler senão lendo?

Parece-nos imprescindível fazer nascer em nossos alunos o prazer de se ler. Essa é a outra dimensão da leitura. Não é apenas decifração, compreensão, julgamento, mas também a capacidade de se obter o prazer estético. Acreditamos, como João Wanderley Geraldi, que o "enredo enreda". Apostamos nisso e temos sentido que é das melhores formas de aquisição da leitura. Fórmulas mágicas? Receitas mirabolantes? Não: ler.

Uma preocupação que nasce, nesse momento, é a de que se deve cobrar a qualidade da leitura de nossos alunos. *"A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores, mergulhos estes não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida."*(7) Não se pode querer cobrar um grau de complexidade e compreensão do aluno que ainda não o possui; é preciso respeitar a caminhada de nosso leitor. O leitor se faz por suas leituras *"como nós nos fizemos/fazemos leitores por nossas leituras."*(7)

Mas será que alguém gosta de ler para preencher a "ficha de leitura", ser cobrado numa prova ou para elaborar resumos sobre o livro?

NOSSA MATÉRIA: "O TEMPO PRESENTE, OS HOMENS PRESENTES"

Se pensarmos em nossa sociedade como um todo, no Brasil pouco se lê. Por diversas razões. Dificultar o acesso ao saber não é uma fórmula nova para a manutenção do poder. Manipulem-se as informações, bloqueie-se o já pequeno acesso a elas e eis um bom caminho para a conservação do poder (16). Por aí se depreende a importância política do saber ler: como transformar a sociedade sem compreendê-la? Não é difícil perceber a superficialidade com que chegam até nós as informações do rádio e da TV, filtradas por mil e um canais, muitas vezes até diretamente censuradas. A maioria das informações mais críticas, que analisam melhor a realidade, são textos escritos.

O que tem feito a escola no sentido de proporcionar aos alunos o ingresso neste mundo fantástico? De que maneira tem acontecido a leitura na escola? Temos "cumprido uma tarefa" obrigando nossos alunos a leituras nem sempre muito agradáveis, selando definitivamente o destino de não-leitor, ou temos conseguido despertá-los, a ponto de saírem da escola como leitores de fato e não como aqueles que cumpriram mais um arremedo que a escola lhes propunha? (10)

É triste ter que reconhecer o fato de que ainda hoje o que mais se lê numa escola é o livro didático. Analisar o que significa hoje esse tipo de texto não é tarefa tão fácil quanto possa parecer. Responsáveis por uma cota gigantesca do que se produz em livros no país, os livros didáticos têm ganho, infelizmente, um papel cada vez maior na educação brasileira, referendados inclusive pela esfera institucional (12). O segredo de seu sucesso: dar conta do arremedo programático, desempenhar satisfatoriamente o faz-de-conta da leitura.

BELAS MENTIRAS E MENTIRAS BELAS

Isso sem contar com a manipulação ideológica, às vezes mais, às vezes menos velada, transmitindo preconceitos e valores que visam à perpetuação de situações que só têm interessado a uma determinada classe. Já foi o tempo em que alguém ainda podia defender a possibilidade desses modelos aparecerem inocentemente. Não é gratuita a insistência com que certos temas são eleitos pela maioria dos textos didáticos. Visa-se descaradamente à fixação de modelos, não só pela repetição dos temas, mas pelas "verdades consagradas" que pretendem impor, pelos juízos de valor que acabam por sedimentar nos hábitos coletivos de nossos alunos.

Mas há livros didáticos que questionam isso... Sem dúvida. Só que, apesar de qualquer novidade que um texto assim possa trazer, baseando-se nas últimas teorias literárias, utilizando-se das mais diferentes e avançadas metalinguagens, não conseguem encobrir o fundamental: se "tempo é dinheiro", é preciso "ensinar" o máximo em menos tempo. Não importa a fragmentação dos textos, afinal, vêm-se muito mais autores, não é? Não importa o dirigismo das interpretações se se abrange muito mais "conhecimento"... Não importa o corte na criação individual e o atrofiamento da invenção do professor, pois alguém foi pago para pensar por você...

"E AGORA, JOSÉ?"

Se quando lemos, fazemo-lo para preencher uma ficha de leitura ou para buscar características predeterminadas pelo manual de literatura; se quando fazemos análise lingüística na verdade apenas tentamos adequar o objeto de estudo a uma forma inadequada e gasta da gramática tradicional; se quando escrevemos não fazemos senão cumprir as "expectativas de um interlocutor fantástico" (14) e espremer ou espalhar um amontoado amorfo de palavras em algum vão de folha segundo medidas preestabelecidas, o que temos feito na escola?

Alijar o professor da capacidade de fazer a sua aula é também desobrigá-lo de uma construção crítica. Isso, assim como ler, escrever e falar, só se aprende exercitando, fazendo. Se recebemos os pacotes prontos, por melhores que sejam os "anjos da guarda", por mais "aberta" e inovadora que seja a proposta, dificilmente produziremos nosso próprio pensamento, estaremos condenados à eterna reprodução de um saber alienado.

Superar isso pressupõe uma reflexão sobre todo o nosso trabalho em sala, o que não pode ocorrer desvinculadamente às lutas sociais, a um questionamento crítico que vise à construção de um mundo melhor. O sentido que imprimirá à prática pedagógica está intrinsecamente ligado à necessidade de gestação dessas propostas, garantindo a possibilidade de decidir e agir em nome daquilo a que se propôs, avaliando os resultados obtidos, aumentando assim seu compromisso com o processo educacional.

O que queremos?

Qualquer resposta nos remete à condição sem a qual não é possível começar: que nos tornemos donos de nossos próprios atos, agentes de nossa própria transformação.

"À sombra de um mundo errado
murmuraste um protesto tímido.
Mas virão outros"

Carlos Drummond de Andrade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) CENP. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau, 1987
- (2) DEPTO DE 2º GRAU - SEED. "Depto de 2º Grau: propostas e realizações no período de MARÇO A JULHO/87".
- (3) DUCROT, Oswald. Princípios de Semântica Lingüística - Cultrix, 1977
- (4) FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita - Artes Médicas, 1985.
- (5) FRANCHI, Eglê. A Redação na Escola - Martins Fontes, 1984.
- (6) FREINET, Celestin. O Método Natural I - Editorial Estampa, 1977.
- (7) GERALDI, João Wanderley (Org.) O Texto na Sala de Aula - Cascavel, Assoeste Editora, 1984.
7.a. POSSENTI, Sírio. Gramática e Política.
- (8) GNERRE, Maurizzio. Linguagem, Escrita e Poder - Martins Fontes.
- (9) KATO, Mary A. No Mundo da Escrita - Ática, 1986.
- (10) LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Invasão na Catedral: literatura e ensino em debate - Mercado Aberto, 1983.

- (11) LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade - L& PM, 1985.
- (12) MARTIN DA SILVA, LÍlian Lopes. A Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura. APUD Leitura: Teoria e Prática - Janeiro, 1985.
- (13) MIALET, Gaston. A Aprendizagem da Leitura - Editorial Estampa, 1974.
- (14) OLIVEIRA, Hiram Ramos. Alguns Fundamentos de Metodologia da Língua Portuguesa - SEED/CETEPAR, 1985.
- (15) PRETI, Dino. Sociolinguística: os níveis da fala - Companhia Editora Nacional, 1982.
- (16) SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura na Escola e na Biblioteca - Martins Fontes, 1985.
- (17) SOARES, Magda. Linguagem e Escola, uma perspectiva social - Ática, 1986.
- (18) TRUDGIL, Peter. Sociolinguistics: an introduction - Penguin Books.

OBS: Todos os subtítulos entre aspas, inclusive o título, foram extraídos de poemas de CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, em homenagem à sua "morte" recente, se é que morre um poeta...

ANEXO I-2

**Íntegra do documento “Língua: Mundo Mundo Vasto
Mundo” – 2ª. versão**

BIBLIOTECA CENTRAL
CÉSAR LATTES
DESENVOLVIMENTO DE
COLEÇÃO
UNICAMP

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Superintendência de Educação
Departamento do Ensino de 1º Grau
Departamento do Ensino de 2º Grau
Departamento do Ensino Supletivo
C E T E P A R

ENCONTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA

LÍNGUA:
"MUNDO MUNDO VASTO MUNDO"

2a. VERSÃO

Elaboração:
GRUPO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEED

CURITIBA
Outubro de 1987

ÍNDICE

Apresentação e Histórico	03/05
Concepção de Linguagem	05/09
Variação Lingüística	09/11
Perfil do Aluno	11/12
A Variação Lingüística e o Posicionamento da Escola ...	12/13
O Nascimento da Linguagem Falada	13/14
A Aquisição da Escrita	14/16
Língua e Gramática	16/18
Produção de Textos	18/20
Ortografia	20/21
Leitura	21/24
Livro Didático	24/25
Conclusão	25/26
Referências Bibliográficas	26/27

Observação: Este índice foi organizado apenas para que o leitor tenha uma visão global do trabalho, uma vez que os temas estão citados de forma ampla, em função das questões aparecerem sempre muito ligadas umas às outras, o que torna difícil a compartimentalização dos assuntos em blocos únicos. O título do trabalho e todas as sublegendas entre aspas foram extraídos de poemas de Carlos Drummond de Andrade, homenagem póstuma a um poeta que, com certeza, não morreu...

"DE TUDO FICOU UM POUCO..."

Como qualquer outro trabalho, o que mostramos a seguir não tem uma história muito linear: é fruto e espelho das idas e vindas da própria educação no Brasil, especialmente no Paraná. Não é exatamente o conjunto coeso de formulações de um só grupo que possivelmente poderia ter sido estimulado à pesquisa, ou o resultado de um único empreendimento destinado de antemão a investigar particularmente a educação e o ensino de Língua Portuguesa neste Estado. É, isso sim, consequência da preocupação em se repensar o que se tem feito neste terreno.

Não é preciso dizer que essas preocupações na verdade se inserem num contexto mais amplo de modificações político-sociais que possibilitaram e vêm possibilitando algum debate nesse sentido, bastando lembrar, inclusive, documentos que já vêm discutindo estas questões movidos por inquietações análogas às que permeiam nosso trabalho, como por exemplo, o "Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa", elaborado pela Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, em 1986.

Nosso histórico mais recente poderia começar, então, no momento em que houve algumas tentativas de se organizarem grupos de trabalho capazes de articular propostas relacionadas à área de Língua Portuguesa nas escolas públicas de 1º e 2º graus, o que acontecia concomitantemente a uma proposta política voltada à descentralização das decisões, que visava a uma participação comunitária, integração na ação educativa dos órgãos envolvidos e à "valorização do docente na dimensão social da educação" (o que nem sempre se refletiu em justos salários para essa classe tão depauperada e nem tão valorizada assim).

Em 1984, aconteceu a I Jornada de Língua Portuguesa, que agrupou professores que tiveram a oportunidade de trocar algumas experiências e participar das reuniões que se seguiram a esse encontro, sempre visando a um questionamento do que se vinha fazendo na área até então. Paralelamente, ocorria a constituição de grupos de trabalho em municípios do interior, que levantavam as mesmas questões, aplicando em sua prática de sala de aula propostas metodológicas alternativas.

Nessas buscas de opções os trabalhos de João Wanderley Geraldi, Hiram Ramos de Oliveira e Carlos Alberto Faraco, entre outros, apontavam algumas respostas a anseios de mudança e constituíram as bases do que hoje culmina na elaboração deste projeto.

Nem tudo foi um mar de rosas, e já o ano de 1985 mostrou-nos que nossas intenções não vinham de encontro ao que se efetivava das propaladas "políticas da SEED": os cursos eram realizados sem que houvesse a preocupação de continuidade, de revisão de propostas e de coerência no encaminhamento dos trabalhos ligados a cada setor, o que acabou gerando momentos de tensão e conflitos entre os grupos - tanto de Língua Portuguesa quanto de outras áreas - e a Secretaria.

A falta de garantias na consecução de inúmeras propostas e projetos na área de língua abortou as já escassas expectativas de um trabalho conseqüente e acabou por afastar um bom número de pessoas ligadas à área, que muito poderiam contribuir para a construção de um ensino que se propusesse renovador.

Nesse contexto, vale a pena ressaltar que a atividade de pesquisa de campo não foi muito valorizada. Uma das grandes lacunas, hoje na educação, principalmente na alfabetização, é a falta de profissionais que realmente se dediquem a uma pesquisa mais engajada junto à área. Uma produção teórica nesse sentido, como a de Laranjeiras do Sul, por exemplo, em que haveria o monitoramento de professores que colheriam dados das escolas da região foi, infelizmente, desestimulada em função dos desentendimentos a que já nos reportamos.

Encontramos hoje, por outro lado, uma preocupação redobrada no sentido de se retomarem e ampliarem os debates em torno de questões cruciais do ensino de língua e de se criar, a partir da discussão conjunta com os professores de todo o Estado, uma (e o plural também é adequado) postura em relação à concepção de linguagem, o que traz em seu bojo, na verdade, uma concepção de educação e de mundo.

O FEITIÇO CONTRA O FEITICEIRO

O primeiro passo para chegarmos à definição de uma postura comum é refletirmos sobre princípios básicos que posteriormente se concretizarão numa proposta curricular. Iniciemos esta reflexão considerando alguns senões que os documentos têm criado.

Ao final de diversos cursos ministrados pelo Estado, após a apresentação das propostas, as avaliações sobre os possíveis obstáculos que se poderiam encontrar na consecução do trabalho se centravam praticamente em três tópicos:

- 10% a) " - O único obstáculo é o próprio professor..."
 " - Só se todos os professores fizerem juntos."
- 20% b) " - Vai ter que fazer um trabalho com os pais."
 " - Os pais não vão entender..."
- 70% c) " - E o programa a seguir?..."
 " - Será que a diretora vai deixar?..."

Essas respostas traduzem claramente o que ainda vem ocorrendo nas escolas de 1º e 2º graus do Estado. As informações e denúncias nelas contidas nos fazem retomá-las como base e ponto de partida para o nosso trabalho. É para a viabilização de propostas de profissionais que queiram repensar a sua prática, questionar as suas concepções, que se devem voltar, nesse momento, nossas atenções.

Para que e para quem têm servido até então os documentos? Se por um lado têm sido a garantia dos avanços dos trabalhadores, por outro, não é possível esquecer, são também as armas capciosas dos que dominam, as armadilhas sub-reptícias dos que enganam pelas letras, o instrumento da conservação do poder dos que manipulam as regras do jogo. Participar da formulação dessas regras é imprescindível, mas ainda não é tudo. É preciso que tenhamos acesso à sua reformulação assim que percebamos que se faz necessário repensá-los, para que, desatualizados, eles não se transformem em camisa de força a exigir a repetição e cristalização de propostas já defasadas.

Não acreditamos em pacotes arquitetados por técnicos. Aliás, já é velho dizer, e nem por isso prescindível, que muitas vezes os especialistas assumem um papel deformador da atividade pensante. Existe uma classe especializada em pensar, enquanto as outras pessoas são "liberadas" disso.

A primeira versão deste documento foi apresentada nos dias 31 de agosto a 02 de outubro de 1987 no Encontro de Língua Portuguesa, para discussão, da qual participaram representantes das Equipes de Ensino dos Núcleos Regionais de Educação, como também alfabetizadores, professores de 5ª. a 8ª., de 2º Grau e ainda professores de Língua Portuguesa que representaram as Instituições de Ensino Superior do Estado.

Após serem discutidos os principais temas do documento, formularam-se contribuições e críticas, que serviram para a elaboração desta nova versão que, por sua vez, será apresentada nos Encontros Regionais, de acordo com a proposta do Encontro de agosto/setembro/87. Posteriormente, esses trabalhos serão analisados e avaliados em um novo Encontro

nos dias 10 e 11 de dezembro, que servirá como ponto de referência para a continuidade da reflexão curricular.

"SERIA UMA RIMA, NÃO SERIA UMA SOLUÇÃO"

Qualquer proposta não pode ser vista como um receituário de soluções ou uma listagem de conteúdos prontos a serem seguidos. A interação entre sua prática didática e sua capacidade de mudança passaria a inexistir.

Uma proposta visa a estimular a crítica, para uma possível reflexão e mudança de pontos de vista em relação à linguagem e à maneira como vem sendo trabalhado o ensino de língua nas escolas - requestionando até o papel do professor e sua adequação às novas realidades que se apresentam - não pode ser confundida com um rol de normas e estratégias pedagógicas ditadas por algum técnico do sistema educacional, seja ele quem for.

Se o professor não for o agente de sua própria mudança - aquele que percebe as falhas da teoria da aprendizagem que ele mesmo está criando, de acordo com a sua sensibilidade para as peculiaridades de comportamento de cada classe onde interage, que ele sabe ser uma realidade própria, como o é a de qualquer outro agrupamento social -, nada terá valor como elemento transformador. Quando muito, haverá a troca de um "embrulho" por outro.

"AS PALAVRAS NÃO NASCEM AMARRADAS"

Ainda nessa perspectiva, uma pergunta se faz urgente: para que ensinamos o que ensinamos e para que os alunos devem aprender o que aprendem?

Como sabemos, não existe uma abordagem neutra da ciência. Responder a estas questões é, impreterivelmente, articular uma opção política e, por conseguinte, expressar uma visão de mundo e compreensão da realidade. É a partir desta articulação que se configurará todo o nosso trabalho com os alunos e com nós mesmos.

Mas, afinal, quem amarra as palavras senão seus próprios falantes? Para que ensinamos o que ensinamos, então? A resposta parece ser mais ampla do que pressupomos: quem são nossos alunos? De que classe social provêm? Numa sociedade em que saber é poder, para que aprendem o que aprendem?

Há, pelo menos, duas concepções bastante difundidas pelos famigerados livros didáticos:

a) linguagem é a expressão do pensamento.

Sugere-nos essa noção, uma das mais veiculadas, que aquele que não consegue expressar-se, muitas vezes

por interferência da própria escola em seu processo de desenvolvimento cognitivo, não saberia também pensar.

b) linguagem é um instrumento de comunicação.

Esse conceito vê a linguagem como um mero conjunto de signos sujeitos a regras, destinado a transmitir informações de um indivíduo a outro (7).

Às vezes, dizemos certas coisas que na verdade queremos que não sejam entendidas pelas pessoas (3); basta observar a fala de uma série de técnicos de economia, quando pretendem justificar medidas impopulares e que se utilizam de uma linguagem muitas vezes nada inteligível para a maioria da população.

E se pensarmos nos tabus lingüísticos, nos interditos que cada comunidade possui? Não falamos apenas de palavras, enquanto elementos individuais, mas até mesmo de temas inteiros proibidos em determinados lugares e situações, em função, por exemplo, de ligações afetivas, ou compromissos de várias ordens, o que pode variar desde os temas políticos até a própria sexualidade. Considerando o nosso para que e para quem ensinamos, talvez outra deva ser a concepção de linguagem a iluminar o nosso trabalho.

"CHEGA MAIS PERTO E CONTEMPLA AS PALAVRAS"

Suponhamos o seguinte diálogo entre duas professoras, após um encontro em que se discutiram novas propostas pedagógicas:

" - *Será que o programa não vai atrapalhar?*
 - *Não sei, mas o que você acha de a gente conversar com a diretora?*"

Quando falamos, por mais simples que nos pareça o ato de linguagem, uma série de aspectos culturais, sociais, psicológicos, enfim, um conjunto de noções permeiam nossa fala. Muito simplificadamente, vamos tentar analisar o que essas duas professoras na verdade diziam.

Primeiramente, utilizaram-se de um conjunto de palavras estruturadas segundo um determinado sistema de recursos expressivos de sua língua, a ponto de poderem falar uma com a outra. Quando a primeira professora diz "Será que o programa não vai atrapalhar?", ela está fazendo uma pergunta. Poderíamos começar tentando "desmontar" ou descobrir o que a frase significa:

"Eu, que estou falando, pergunto a você, com que estou conversando, se o programa, a que estou me referindo, não vai atrapalhar, sinal de que existe essa possibilidade.

Mas, mesmo assim, poderíamos dizer mais:

"Eu, que estou falando, pergunto (e nessa minha pergunta há muito mais de indagação, pressuposição, do que de interrogação) a você, com que estou falando, se o programa (e se pergunto o programa é porque é um programa determinado e você deve saber qual é. Além disso, se existe programa é porque alguém o fez e ele deve servir para alguma coisa: pode ter sido feito com a minha participação ou não), não vai atrapalhar (se optei por esse verbo é porque pressuponho que o programa pode vir a ser um obstáculo a determinadas modificações que eu queira fazer na minha prática em sala de aula).

E o que disse a outra professora?

"Eu, que estou falando, respondo (o que significa que você tem importância para mim) a você, com quem estou conversando e que me fez uma pergunta, que não sei (e não preciso sequer explicar o que eu não sei, pois quando falo eu aproveito o que você diz pra que não precise o tempo todo estar repetindo aquilo que pressuponho que você subentenda) mas o que você acha (se falo assim é porque é importante que você participe do que estou por lhe propor) de a gente (e se falo "a gente" não é porque seja uma terceira pessoa, de quem se fala, mas de nós, que estamos falando) conversar (e se assim o digo é porque é possível haver diálogo e, através dele, resolvermos os nossos problemas) com a diretora (se existe diretora, é sinal de que há também todo um sistema hierárquico na escola. Pode significar ainda que a diretora é uma pessoa com quem se pode conversar e discute com as professoras o que acontece em sua escola, não exercendo o papel de inibidora de inovações ou de obstáculo às possíveis mudanças que as professoras queiram fazer em sua prática escolar.

É sempre bom lembrar que essas são apenas algumas das possibilidades de relações e implícito que perpassam o diálogo entre as duas falantes que aqui consideramos.

Observe que a "resposta" que a segunda professora dá, e isso já significa que ela aceitou conversar com sua interlocutora (tem um compromisso com ela) só é possível a partir da compreensão do que lhe foi dito anteriormente e para isso ela não se utilizou apenas do significado literal de cada elemento da pergunta, mas de todo um contexto histórico e cultural que lhe permitiu emitir uma frase que poderia, por sua vez, indicar-nos mais uma série de relações que se estabelecem entre essas duas falantes.

Quando as pessoas falam, exercem uma certa influência no meio em que produzem esses atos lingüísticos, deixam mais ou menos claro que falam para, no mínimo, serem ouvidas. Com isso, percebemos que falar é interagir, ou seja, que a linguagem envolve uma forma de interação humana, "constitui compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala" (7), além de comportar todo um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere.

Assumir uma concepção como essa é também assumir o aluno como seu interlocutor de fato. Assim, o aluno cria compromissos com você e você com ele. Devolver (porque já é dele) a palavra ao aluno não é só uma opção política, mas por causa disso é que é uma concepção de linguagem.

EM TERRA DE SAPOS, DE CÓCORAS COMO ELES?

Será que a língua falada em um lugar, um país, por exemplo, é um sistema invariável e uniforme? Falamos sempre do mesmo jeito: Todos falam igual?

Em todo agrupamento lingüístico há variações, seja na sintaxe, na pronúncia, no estilo e até mesmo no modo de representar e interpretar a realidade. Basta termos em conta o fato de que, se falássemos sempre do mesmo jeito, a língua não variaria. No entanto, é só compararmos palavras e expressões que antigamente eram ditas e representadas de outra maneira às que hoje ganham, além da forma, inclusive um sentido diferente (15).

Falamos em algumas formas, mas poderíamos perfeitamente correlacionar línguas inteiras que derivam, com o tempo, de outras mais antigas, como o português do latim, para um exemplo bem próximo.

Mas quem modifica a língua? Quem cria outro sentido e forma para as palavras e expressões que, num determinado momento, possuíam uma significação e representação unívoca? Só mesmo quem a utiliza no seu processo de interação cotidiana: o povo. As línguas estão em constante transformação, e é a língua falada que o povo modifica. Com raras exceções, em que a escrita exerce alguma influência sobre a língua falada, é normalmente aquela que reflete esta. A transformação que se dá na escrita acontece muito lentamente, não conseguindo acompanhar o dinamismo da fala (15).

Poderíamos ainda falar de uma variação regional, ou seja, uma língua, mesmo dentro de um único território nacional, sofre algumas transformações, de maior ou menor intensidade. O que num lugar é pipa, noutra é pandorga, califa, papagaio, arraia, índio e assim por diante, se

quisermos apenas nos ater ao léxico. Muitas dessas variações são conhecidas como dialetos, e um dos mais conhecidos e que nos fornece um bom terreno de estudo é o dialeto caipira, particularmente o praticado na região centro-sul.

Falada predominantemente por pessoas pobres das zonas rurais ou que daí provêm pelo êxodo - cujas causas não são episódios tão à parte como se imagina - essa modalidade de língua falada é desprezada, desprestigiada, vista inclusive como "falta de cultura" (e talvez valesse a pena aqui um aprofundamento nesse conceito tão propalado). Isso acontece não porque essa variedade não dê conta de todo o processo de interação enquanto língua, mas apenas por preconceito contra a origem sócio-econômica dos que a utilizam.

"Uma variedade lingüística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais".(8)

Há bons motivos para lembrarmos, então, que existem variações sociais, pois a língua também varia de acordo com a origem social de cada indivíduo. Assim, numa mesma localidade, encontramos um favelado e um médico usando variedades lingüísticas às vezes completamente diferentes. (16)

A situação em que se encontra uma mesma pessoa poderá, também, determinar o emprego de diferentes registros, dependendo de fatores como ambiente físico e social, o assunto da comunicação e a intenção do emissor ao falar sobre variados assuntos, a condição pessoal dos interlocutores (idade ou grau de escolaridade, por exemplo), o tipo de relação entre eles (se são íntimos ou não, se existe subordinação ou não), enfim, todos os elementos que contribuem para a modificação do comportamento de um falante para se adequar a cada conjunto de circunstâncias proposto. (15)

Não podemos negar, como vimos, a existência de variedades lingüísticas e todas elas são igualmente "boas" como sistemas lingüísticos. *"Todas as variedades de uma língua são sistemas estruturados, complexos e governados por regras que são totalmente adequadas às necessidades de seus falantes."*(19) Acontece que a linguagem não é simplesmente uma atividade escolar, mas uma atividade humana, histórica e, como fenômeno social, está muito ligada a toda uma estrutura social e, por conseguinte, aos sistemas de valor dessa mesma sociedade. É por isso que algumas variedades têm prestígio e outras não. O que precisamos entender é que o português padrão é apenas uma variedade do português dentre as muitas que existem em todos os lugares onde se fala essa língua e,

do ponto de vista lingüístico, não é melhor ou pior que as outras variedades.

"PRESO À VIDA, OLHO MEUS COMPANHEIROS"

Mas, afinal, por que a nossa preocupação com isso? Urge então retornas às nossas perguntas: para que e para quem ensinamos? Quem é o nosso aluno? Para que ele aprende o que aprende?

Como se sabe, houve uma aparente democratização do ensino nos últimos anos. Mesmo isso é preciso questionar: "conforme o censo de 1980, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava, naquele ano, matriculada no ensino de 1º grau (...); ou seja, mais de 30% dos brasileiros entre 7 e 14 anos estavam fora da escola. Se se analisam os dados por Estado, encontram-se percentagens inferiores a 50% em alguns, e muito pouco superiores a 50% em outros." (18) Isso significa que, em muitos Estados brasileiros, cerca da metade da população com essa idade se encontra fora da escola. Se analisarmos os dados relativos ao ensino de 2º Grau em nosso Estado, constatamos que "apesar do sensível crescimento da oferta de vagas para o Ensino de 2º Grau no Estado, os dados comprovam que considerável parcela do contingente de jovens na faixa etária dos 15 aos 19 anos não estão sendo atingidos: em 1986, o Sistema Estadual de Ensino de 2º Grau atendeu 188.281 alunos, sendo 140.917 matriculados nos Estabelecimentos da rede estadual. Confrontados com a totalidade da clientela potencial do Estado (1.013.541 jovens de 15 a 19 anos de idade) perfaziam uma taxa de escolarização de 18,6%." (2)

Garantiu-se, assim, um certo acesso das classes populares à educação, mas não se garantiu, com isso, a permanência e o sucesso escolar. Isso é facilmente demonstrável pelas altas taxas de evasão e repetência que apresentam as escolas atualmente: "segundo as estatísticas, de cada cem crianças que iniciam a 1ª série do primeiro grau, menos da metade chega à 2ª, menos de um terço consegue atingir a 4ª, e menos de um quinto conclui o 1º grau" (18), numa perspectiva bem otimista.

Apesar da necessidade de continuarmos lutando pelo aumento e permanência de nossas crianças na escola, não se pode negar que parte das camadas populares participa agora do ambiente escolar, trazendo consigo variações dialetais bastante acentuadas.

Em vista desse panorama, o que faremos enquanto professores de língua portuguesa? Sabendo-se que existe uma diferença significativa entre a variedade lingüística

considerada padrão e a forma como falam nossos alunos; que essas diferenças encobrem outras mais profundas; e que "a 'língua padrão' resulta de uma imposição social que desclassifica outros dialetos" (7), qual será nossa atitude?

Respeitamos e preservamos a variedade lingüística que o aluno já domina na modalidade oral? Fazemos isso, mas priorizamos a variedade culta da Língua Portuguesa?

DE COMO TROCAR GATOS POR LEBRES

Se as pessoas podem ser discriminadas e barradas porque possuem uma variedade lingüística que difere da padrão, difundir essa última pode parecer um projeto altamente democrático e que visa à redução das diferenças entre os grupos sociais. (8) É preciso repensar um pouco isso. O que se esconde por trás desse plano pode ser a legitimação e a redefinição de uma norma que tem servido como parâmetro de discriminação social, só que agora pelas próprias pessoas discriminadas, que "espontaneamente" reconheceriam as posições sociais e o lugar que lhes caberia na sociedade, ou seja, um aprendizado da ordem. Isso faz lembrar a domesticação dos índios no Brasil, que, por não colaborarem, precisavam ser docilizados, e uma das primeiras ações dos jesuítas foi ensinar a língua dos colonizadores, "aculturá-los", "salvar esta gente".

Por outro lado, temos em conta que "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder." (8) Privilegiar a variedade culta da Língua Portuguesa aí já não significaria considerar como erradas as demais variedades, mas o engajamento numa luta política que passa tanto pelos conteúdos veiculados quanto pela forma desta veiculação.

A linguagem das classes populares tem servido como mais uma forma (dentre tantas outras) de discriminação social, e oportunizar aos nossos alunos o domínio da variedade lingüística socialmente privilegiada, de apropriação das classes dominantes, é também desobstruir um dos caminhos de acesso ao poder, desde que tenham de fato a oportunidade de manter com essa linguagem "a mesma relação que as classes dominantes mantêm" (18) pois se a linguagem serve para dominar, também serve para libertar. Por isso, optamos pelo ensino dessa variedade.

É importante ressaltar que ninguém quer dizer com isso que serão essas posturas diante da língua que "salvarão" a humanidade ou acabarão com as desigualdades sociais, mas

apenas que é preciso instrumentalizar nossos alunos para uma luta menos desigual, o que não pode significar a estigmatização da variedade do aluno como "incorreta", "feia" ou qualquer outra depreciação. Acreditamos que só é possível o desenvolvimento da linguagem num processo de interação. Para tanto, é preciso que haja um respeito muito grande para com a linguagem da criança.

Fazemos nossas as observações de Eglê Franchi sobre como fazer os alunos perceberem as variações da língua e respeitá-las:

"Todos os exercícios destinados diretamente a estímulos para reprodução e produção de textos foram acompanhados de diferentes atividades, sempre objetivando:

- reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu prestígio social relativo;
- levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções;
- caracterizar adequadamente o dialeto padrão como variação socialmente prestigiada, mas equivalente ao dialeto da criança do ponto de vista da expressividade e comunicatividade (valorização do dialeto da criança);
- levar o aluno a observar a oposição entre o padrão culto e o popular (...)" (5)

Enquanto o professor se colocar como aquele que detém um saber, considerando-se como um intérprete privilegiado de uma série de normas a que se devem simplesmente obedecer como atividades prescritivas de um sábio dominante, não será possível haver linguagem. O que haverá, quando muito, será um arremedo de atividades lingüísticas, um faz-de-conta que só legitimará os privilégios de uma classe dominante.

"PENETRA NO REINO DAS PALAVRAS"

De que modo ocorre a aquisição da linguagem pela maioria dos falantes e como a utilizam numa situação concreta de fala em suas vidas?

A criança, animada pela necessidade de agir o máximo possível sobre o meio em que se insere, vê-se em constante interação com o adulto. A linguagem não é um produto que se cria simplesmente por alguma atividade isolada do sujeito, mas pelo assíduo contato que terá com as pessoas que a rodeiam: quanto maior a interação, maior a riqueza e fluência da linguagem.

Se, num primeiro momento, a criança apenas reproduz algumas expressões do adulto, em seguida já adiciona a elas o material lingüístico de que já se apropriou. Mas o que era apenas uma espécie de complementação, passa a ser uma retomada, em que a criança então modifica o que recebeu, o que será por sua vez trocado com o outro, acrescido e transformado (4). Isso é criação, é descoberta. A linguagem não é um mero encontro de receptores e emissores, codificadores e decodificadores, como o querem alguns, mas um momento em que a criança percebe, nas situações dialógicas, no jogo que a linguagem propicia, que é possível interferir no outro, e que, no processo comunicativo, os papéis são reversíveis, ou seja, existe interação.

"A criança solta um grito mais ou menos acidental, mais ou menos diferenciado. Ganha consciência, de uma maneira mais intuitiva que formal, de que esse grito tem um certo poder sobre o meio."(6)

Se pensarmos um pouco mais, veremos que nessa descoberta, a criança vai muito além da simples atividade lingüística, pois experimenta sucessivamente diversas modalidades de movimentos, desde a língua, os lábios, a respiração, até o efeito que determinadas articulações ocasionam sobre as pessoas com quem se relaciona. Nesse processo, começa a tomar consciência de uma série de recursos expressivos de sua língua e poderíamos dizer que cria o seu próprio falar, elabora suas próprias regras.

Nada disso acontece sem que se esteja, na verdade ao falar para os outros e ao ouvi-los, concomitantemente se formulando uma maneira de representar e interpretar o mundo. As palavras não são ocas: trazem consigo, como já dissemos, todo um quadro cultural de que a criança se apercebe ao interagir e dele participa ao conviver com os outros.

Mas há algumas perguntas importantes: é possível haver descoberta se não houver tentativa? Alguém aprende a falar sem falar? É muito comum, às vezes, subestimarmos estas tentativas e incorreremos na terrível tentação de quereremos ensinar primeiro como se deve falar, com que determinadas regras, para depois "deixarmos" nossos alunos articularem "à vontade". Estaria instituído o monólogo. Sem a participação do interlocutor, desaparece o encontro, inexistente o diálogo, sumimos com a interação e, por conseguinte, perpetrarmos e perpetuamos o silêncio.

"EU NÃO SABIA QUE MINHA HISTÓRIA..."

A criança, quando chega à escola, não vai exatamente "aprender a falar", pois já possui uma maior ou menor prática

"no exercício efetivo da comunicação ao nível de suas experiências" (1), ou seja, o que a escola vai fazer é possibilitar um maior número de situações em que possa haver reais atividades lingüísticas com finalidades diversas, numa prática verdadeira de interlocução, de produção de discurso.

... ERA MAIS BONITA QUE A DE ROBISON CRUSOÉ"

A pergunta agora é se a escola tem realmente funcionado como proporcionadora desse "ambiente de fala", desses momentos de interlocução. Numa sala de aula onde o professor assume uma postura repressiva a toda e qualquer expressão do aluno, onde o professor se coloca como aquele que detém de forma privilegiada um saber único, não haverá mesmo qualquer possibilidade de troca, de crescimento.

Sabemos que a criança, ao chegar à escola, tem condições plenas de interpretação de um mundo que se relaciona a um determinado sistema de referências, com o qual ela tenta organizar-se no universo em que se insere. O papel da escola é proporcionar à criança a possibilidade de se utilizar da linguagem, ampliando seus sistemas referenciais até mesmo construindo novos sistemas com que possa representar e interpretar outros universos cada vez maiores.

"IMENSO TRABALHO NOS CUSTA A FLOR"

Um universo é a escrita, cuja aquisição normalmente se dá na escola. Aprender a escrever é muito parecido com aprender a falar: como na oralidade, em que não se ensinam regras gramaticais para que se fale em seguida, também na escrita o convívio com o material é fundamental. O aluno, de forma assistemática, já conviveu com a escrita, ou seja, ele não chega nulo à escola. Uma das principais conseqüências dessas observações é a de que teremos de levar em conta o saber do aluno, que, com certeza, não chega com zero nesta "matéria".

Assim, discutir as funções da escrita é muito mais preparatório para escrever do que os fastidiosos exercícios psicomotores: o aluno descobre e sente a ação da escrita sobre as pessoas e o seu meio, percebendo o sentido que há em se fazer isso.

Neste contexto, um dos papéis básicos da escola deve ser *"o de selecionar e organizar dados que se mostrem necessários para que as crianças reflitam sobre a escrita que estão elaborando; o de explicitar as suas hipóteses e, a partir delas, discutir os usos e aspectos convencionais determinados*

pelo caráter eminentemente social da escrita. A escola estaria assim desempenhando um papel de suma importância ao transformar-se em interlocutor presente da criança, facilitando e agilizando o processo de construção da leitura/escrita por parte de todas as crianças (mesmo daquelas que, por serem provenientes de contextos sociais onde a leitura e a escrita praticamente inexistem, costumam "fracassar" na escola tradicional)"(12).

Basta ter em conta que esse aluno, ao tomar contato com as outras áreas de estudo, terá diante de si também um novo sistema de representação da realidade, pois a linguagem está presente em qualquer outra área.

"Vítimas dos padrões de avaliação dessa escola, os próprios alunos já não valorizam a si próprios: colocavam-se à margem da escola, mesmo dentro dela, sem qualquer estímulo para uma atividade criativa ou produtiva; eles já sabiam que eram 'incapazes' ou 'casos perdidos', e certamente rejeitavam interagir num sistema que não era para eles e que não tinha qualquer relação com sua vida real." (5)

Fica cada vez mais claro que, para um verdadeiro ensino de língua portuguesa, tem de haver a construção de um novo tipo de relacionamento entre o professor e o seu aluno. De nada adiantarão novos métodos, efeitos mirabolantes e parafernálias tecno-pedagógicas se não temos em sala uma situação real de interlocução.

LÍNGUA E GRAMÁTICA: "NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA"

Causa de inúmeras celeumas e mal-entendidos, é preciso deixar clara uma distinção entre o que seja língua e o que seja gramática.

Talvez seja necessário primeiro distinguir o que seja falar uma língua e o que seja descrever uma língua. No primeiro caso, usamos a língua num processo real de interação, sem tomar muita consciência disso; no outro, exploramos de fato os recursos expressivos que uma língua pode oferecer, formulando hipóteses e escolhendo qual a melhor forma de falar naquele momento de interação, comparando nosso próprio discurso em diversos momentos, arquitetando novas propostas de, por exemplo, se dizer uma mesma coisa de formas diferentes etc. Mas há ainda uma outra forma de abordar a linguagem, que é falar a respeito dela, referindo-se ao seu funcionamento, citando seus elementos, identificando unidades, classificando frases, palavras, morfemas, fonemas e assim por diante.

Enquanto se faz e para fazer isso, constrói-se uma metalinguagem, isto é, um conjunto de termos e conceitos usados para dar conta dessa descrição da língua.

À palavra 'gramática' vêm sendo dados vários significados, mas abordaremos dois deles, que mais nos dizem respeito no momento.

A primeira significação é a de que gramática é um sistema de regras interiorizadas, um conjunto de regras que a pessoa realmente aprendeu. É com essa gramática que o falante fala a língua no sentido que já discutimos anteriormente. Por mais que possa parecer estranho dizer isso, a verdade é que todos os falantes de uma determinada variedade lingüística falam quase sempre do mesmo modo, seguindo, portanto, as regras do modo de falar das outras pessoas que também usam aquela variedade. Qualquer variedade lingüística, nesse sentido, tem uma gramática.

Num segundo sentido, gramática poderia ser conceituada como descrição de mecanismos da língua (14), e é aqui que começam a surgir alguns problemas. Se, de um lado, este termo designa um conjunto de regras que se pode abstrair de qualquer variedade lingüística, não implicando aqui uma valoração positiva ou negativa da expressão lingüística por parte das pessoas (Gramática Descritiva); por outro, gramática é um conjunto de regras que devem ser seguidas (Gramática Normativa). Esta última significação mereceria uma análise. Bastante difundido, inclusive entre os membros de nossa comunidade lingüística, este conceito deixa bem clara a idéia de que opta por uma determinada variedade, desconsiderando todos os outros falares das pessoas que diariamente se comunicam em regiões, situações e classes sociais diferentes, por exemplo. É como se disséssemos que *"quem fala diferente fala errado"*(7a). Em nome da "perfeição da linguagem", esse tipo de gramática lança suas bases nos "escritores clássicos", nos "bons escritores", ancorando-se num passado que até mesmo esses autores inúmeras vezes superaram durante suas vidas, pois *"o que tais gramáticas não fazem é associar o fato da mudança ao fato da variação, inerente às línguas naturais, por causa dos valores que os usuários atribuem a formas distintas."*(7a)

Mas mesmo a gramática descritiva é necessária para o aprendizado da língua?

Se assim o fosse, não teríamos os inúmeros exemplos que provam o contrário: crianças capazes de assinalar todas as *"conjunções de um texto, e até de dizer o nome gramatical de algumas (...), mas incapazes de ligar duas orações pela conjunção mais apropriada."*(15), vestibulandos que recebem "quilos" de noções gramaticais todos os dias e, no entanto,

apesar de saberem responder aos "testes objetivos" de gramática, não conseguem formular um texto que expresse articuladamente um pensamento.

As informações gramaticais não contribuem para um bom desempenho da atividade lingüística porque este depende de mecanismos inconscientes para se realizar. Às vezes as informações gramaticais até atrapalham: a escola tenta ensinar ao aluno a gramática de uma determinada modalidade de língua que, como vimos, ele desconhece. Se ele sequer sabe aquela variedade, como querer ensinar-lhe a gramática normativa ou descritiva dessa língua?

Quando a criança chega à escola, é óbvio que ela não tem qualquer sistematização que lhe permita falar sobre sua própria linguagem, mas isso não significa que não saiba a gramática de sua língua, pois é capaz de articular perfeitamente períodos complexos em situações concretas de interlocução, usando eficazmente sua linguagem nos processos de interação. (11)

Há momentos, porém, em que o uso de noções gramaticais facilitam este caminho do aluno, e cada professor deve ter a sensibilidade suficiente para perceber isso à medida que as situações o exijam, selecionando os procedimentos descritivos e conclusões a que os alunos já chegaram para poder falar com eles sobre a linguagem, antes de se preocupar em tecer todo um aprendizado completo do sistema gramatical.

O que tem acontecido é que se tem perdido, fastidiosamente, muito tempo com essas noções gramaticais, transformando o seu conhecimento como um fim em si mesmo, empanturrando o aluno de termos e lições inúteis, tempo roubado a atividades mais produtivas para a aprendizagem real da língua: a leitura, o debate, a produção de textos.

"PALAVRA, PALAVRA, SE ME DESAFIAS, ACEITO O COMBATE"

De que maneira se têm produzido textos nas escolas? Vamos centrar nossa atenção em três pontos que achamos da maior importância: o artificialismo da situação de produção, a falta de destinação social do texto produzido e a correção.

O ARTIFICIALISMO DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Por que motivo alguém escreve? Será que escrevemos apenas para gastar a tinta das canetas como falaríamos apenas para "arejar o céu da boca?" (15)

Todo ato de linguagem é provocado por uma necessidade, seja de apoio, de solidariedade, de obter determinadas informações, de expressar nossos sentimentos, enfim, conseguir certas coisas que não se conseguiriam por outras vias. Todo texto tem seu porquê, do panfleto da vidente à argumentação do ministro; cada texto possui a sua finalidade: da ficção de uma novela à dura realidade de um telegrama que nos traz más notícias.

Parece que só há um tipo de texto que foge totalmente a essas finalidades socialmente úteis, somente encontrável no ambiente escolar: a "redação". No contexto escolar, por incrível que pareça, a criança escreve redação porque tem que escrever redação ou então porque a professora tem que corrigir. Isso faz dessa prática algo contra a qual se volta a criança, que nela só vê mais um sacrifício do qual se quer ver livre o mais rápido possível. Imagine se alguém fará um texto realmente criativo se estiver numa situação de pressão, sabendo que sua nota depende das linhas que traçar naquela folha, limitado pelos tantos minutos, não podendo escrever menos de 'x', nem mais do que 'y' linhas. Para não "fugir do tema", o que faz? Limita-se a repetir o título, a usar apenas as palavras que se refiram diretamente ao que a professora lhe pede, repete-se.

Mas a escola lhe pede muita criatividade... Como ser criativo diante desse universo de cobranças das "20 linhas, 30 minutos, introdução, desenvolvimento e conclusão, três parágrafos, muito respeito à Dona Ortografia, ao Título e às Idéias Consagradas e às imaginárias (?) expectativas do professor"? (15)

De que maneira superar esses problemas? Ninguém melhor que o professor de cada sala de aula para resolver isso, pois é ele que sabe das peculiaridades que cada classe apresenta. As idéias não saem do nada, mas se criam a partir da interação entre as pessoas.

No contexto escolar, a finalidade da redação tem sido aprender a escrever simplesmente, tirando da escrita as suas funções que de fato tem.

A FINALIDADE SOCIAL DOS TEXTOS

Quando se escreve, escreve-se para alguém. Que interlocução existe no fato de a criança escrever para que a professora leia ou porque tem que escrever porque a professora quer que ela escreva? Será que há prazer em se formular um texto que, associado a todos aqueles problemas a que já nos reportamos anteriormente, ainda se deva somar o

desestímulo do silêncio a que o texto se destinará após os rabiscos vermelhos da professora?

O aluno quer ver o retorno daquilo que escreveu. Precisa sentir que pode modificar o seu meio também através da escrita, pois, do contrário, que valor terá escrever? O aluno quer ver seu texto discutido, divulgado, elogiado, criticado. Para tanto, é necessário recuperar para o interior da escola as funções sociais que os textos escritos têm fora da escola, evitando-se, de um lado, a artificialidade da produção, de outro, o destino trágico de silêncio a que as palavras escritas de nossos alunos se destinam por não terem leitores.

CORREÇÃO: A SANGRIA INÚTIL

Não é preciso ser adivinho para se descobrir bem rápido que se o professor quiser corrigir tudo o que os alunos escreverem, ou não terá tempo de fazê-lo em função do número de "erros" que encontrará ou se dedicará exclusivamente a esta tarefa exaustiva durante um bom pedaço de seu tempo diário.

Ninguém é masoquista o suficiente a ponto de escrever simplesmente para ser crivado de críticas por um professor-censor implacável. Que graça há em escrever para que a professora inunde nosso texto de pingos vermelhos, que por sua vez representarão pontos negativos em nossa avaliação? Ninguém escreve com espontaneidade numa situação assim.

Não quer dizer que queiramos que o professor simplesmente deixe de observar as formas de escrita de seus alunos. A reescrita de textos é também um bom momento de percepção e de trabalho com a língua, muito mais estimulante e eficiente que aquela sangria que se faz no texto dos alunos que, em sua maioria, sequer será relido, dada a desimportância que passa a adquirir o que escreveu diante do trabalho da caneta do professor.

ORTOGRAFIA: A DESSACRALIZAÇÃO DO MITO

Com certeza, mais de 50% das avaliações feitas hoje na escola se destinam à verificação da competência ortográfica do aluno, seja através de ditados, cópias, redações (em que se avalia principalmente a ortografia), e algumas questões ortográficas que se observam no ensino de gramática.

Isso tem funcionado como um elemento bloqueador da criatividade da criança, além de ser mais um mecanismo discriminatório das camadas mais pobres da população, que se

vêm violentadas profundamente na autoria de seus textos. Acaba-se vendo na ortografia a principal característica para se determinar a inteligência ou o conhecimento da língua.

Por ser a aquisição da competência ortográfica de natureza extremamente mecânica, com raras exceções, as pessoas que estudam ortografia geralmente continuam tendo alguns problemas com ela, o que, muitas vezes, não acontece com aquele que não a estuda. Isso porque a ortografia se aprende no dia-a-dia, vendo e escrevendo em situações reais de linguagem, por necessidade do próprio meio. *"A ortografia é um complexo de hábitos visuais e motores adquiridos na prática efetiva com a língua escrita"* (15). É muito comum o pensamento de que as regras, e somente elas, ensinam a ortografia. Isso seria o mesmo que pensar que a língua portuguesa é totalmente lógica, o que não acontece e, muito pelo contrário, as regras muitas vezes são empregadas ao acaso e com tantas exceções que perderiam o seu caráter de regra. *"Quem sabe ortografia aprendeu assim: lendo e fixando as imagens visuais das palavras; escrevendo e fixando os esquemas motores das grafias."* (15).

Não se pode obrigar um aluno a aprender ortografia. Aprende-se aos poucos, o mais à vontade possível, através da leitura prazerosa e constante e da produção de textos, além de se criarem as condições que façam o aluno perceber a necessidade de obedecer às convenções gráficas como obedeceria a qualquer outra norma de vida se sentisse necessidade. É por isso que alfabetizar não é ensinar ortografia! Aliás, ortografia é o menos necessário e há tempo para aprendê-la. Interessa muito mais compreender os usos e funções da língua escrita numa sociedade como a nossa.

"ONDE A REALIDADE É MAIOR DO QUE A REALIDADE"

Muito se tem discutido a partir de uma simples pergunta como "O que é ler?". Cada tentativa de conceituação acaba por denunciar um pouco as intenções de que as propõe ou, no mínimo, o que realmente se tem pensado sobre isso. Pensar sobre essa questão é de fato fundamental num país que possui não só uma alta taxa de analfabetismo, mas um conceito de alfabetização que, se repensado, daria margem a grandes revisões estatísticas e a uma outra concepção do que seja leitura.

Ainda bastante difundida, a idéia de que ler é saber decifrar, fazer corresponder a um sinal gráfico a sua respectiva sonorização, encontra já uma série de críticos.

Não há dúvida de que isso é importante, porém não se pode resumir a leitura a esta simples postura mecanicista.

Assim, poderíamos então dizer que ler é fazer corresponder a um sinal gráfico a sua sonorização, só que portadora de sentido. Isso também é importante: não é possível se passar para outros níveis de leitura se não conseguirmos dar uma significação imediata para o que lemos. Mas isso significa, também, criar leitores que acreditam em tudo o que vêem escrito, sem que sobre o que leiam haja qualquer posicionamento crítico, o que se traduz em servos cooptados, em algemas espontâneas, em seres mais facilmente manipuláveis. *"É que há ler e ler. A leitura nada representa, se não souber distinguir no papel impresso a mentira da verdade, nem reconhecer os segredos e combinações insidiosas que podem por vezes formar quando aparecem juntas (...)* Ensinar as pessoas a ler para que acreditem no primeiro papel impresso que lhes ponha na frente não é senão prepará-las par uma nova escravidão..." Não colocamos em questão aqui o que o autor, J. Guéhenno, pensa sobre o que seja "verdade" ou "mentira", mas é sempre uma boa lembrança o de como a boa vontade de muitos alfabetizadores pode acabar sendo manipulada por aqueles que detêm o poder (14).

Mas então ler é julgar, é tomar uma atitude frente à linguagem e à escrita? Para a criança, por exemplo, a escrita não tem uma relação assim tão direta com o aspecto gráfico como muitos pressupõem, mas subjaz à escrita a representação de elementos externos a ela (4). Basta lembrar que, muitas vezes, se colocamos o nome da criança e a palavra 'pai' juntos, são muitos os que responderão, se perguntados sobre o tamanho das palavras, que a palavra 'pai', por exemplo, é maior que o dela, mesmo que seu nome possua bem mais letras que a palavra referida.

Saber o que é ler, assim, pode significar primeiro "o que é que a escrita substitui, qual é o significado que se lhe atribui" e para tanto, "tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui." (4) Assim como a criança, ao tentar compreender a natureza da linguagem dos que falam à sua volta, não assume uma postura passiva na aquisição desse universo lingüístico, também em relação à aquisição da leitura formula hipóteses, recria a escrita a partir da sua compreensão da realidade (9).

LITERATURA OU LETRAS DURAS?

Se nossa intenção é proporcionar aos nossos alunos condições para que obtenham um desempenho lingüístico satisfatório e instrumentalizá-los para que possam interagir em seu meio e perceberem-se como sujeito numa situação de interlocução, parece-nos fundamental que, para isso, a leitura deva ocupar um lugar de destaque.

Quando lemos, fazemo-lo por uma série de razões: ou buscamos informações, ou estudamos o texto, usamos a leitura como pretexto para outras atividades, ou lemos pelo prazer de ler, pela fruição do texto.

Se queremos ensinar aos nossos alunos a língua padrão, devemos criar situações para que eles se vejam expostos a ela o maior número de vezes possível. Onde encontramos com maior freqüência a variedade padrão senão nos livros? Como se aprende a ler senão lendo?

Parece-nos imprescindível fazer nascer em nossos alunos o prazer de se ler. Essa é a outra dimensão da leitura. Não é apenas decifração, compreensão, julgamento, mas também a capacidade de se obter o prazer estético. Acreditamos, como outros, que o "enredo enreda" (7). Apostamos nisso e temos sentido que é das melhores formas de desenvolvimento da leitura. Fórmulas mágicas? Receitas mirabolantes? Não: **ler**.

Uma preocupação que nasce, nesse momento, é a de que se deva cobrar a qualidade da leitura de nossos alunos. "A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores, mergulhos estes não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida." (7) Não se pode querer cobrar um grau de complexidade e compreensão do aluno que ainda não o possui; é preciso respeitar a caminhada de nosso leitor. O leitor se faz por suas leituras "como nós nos fizemos/fazemos leitores por nossas leituras." (7)

Mas será que alguém gosta de ler para preencher a "ficha de leitura", ser cobrado numa prova ou para elaborar resumos sobre o livro?

NOSSA MATÉRIA: "O TEMPO PRESENTE, OS HOMENS PRESENTES"

Se pensarmos em nossa sociedade como um todo, no Brasil pouco se lê. Por diversas razões. Dificultar o acesso ao saber não é uma fórmula nova para a manutenção do poder. Manipulem-se as informações, bloqueie-se o já pequeno acesso a elas e eis um bom caminho para a conservação do poder (17). Por aí se depreende a importância política do saber ler: como

transformar a sociedade sem compreendê-la? Não é difícil perceber a superficialidade com que chegam até nós as informações do rádio e da TV, filtradas por mil e um canais, muitas vezes até diretamente censuradas. A maioria das informações mais críticas, que analisam melhor a realidade, são textos escritos (15).

O que tem feito a escola no sentido de proporcionar aos alunos o ingresso neste mundo fantástico? De que maneira tem acontecido a leitura na escola? Temos "cumprido uma tarefa" obrigando nossos alunos a leituras nem sempre muito agradáveis, selando definitivamente o destino de não-leitor, ou temos conseguido despertá-los, a ponto de saírem da escola como leitores de fato e não como aqueles que cumpriram mais um arremedo que a escola lhes propunha? (10)

Temos silenciado as leituras de nossos alunos ao transformá-las numa tarefa. Os "quens" para quem damos aulas lêem diferentemente os mesmos textos e lêem textos diferentes. Por que, quando lêem, lêem apenas "Sabrina", "Júlia" etc., e não têm acesso a outros livros? Por que aqueles são mais baratos?

É triste ter que reconhecer o fato de que ainda hoje o que mais se lê numa escola é o livro didático. Analisar o que significa hoje esse tipo de texto não é tarefa tão fácil quanto possa parecer. Responsáveis por uma cota gigantesca do que se produz em livros no país, os livros didáticos têm ganho, infelizmente, um papel cada vez maior na educação brasileira, referendados inclusive pela esfera institucional (13). O segredo de seu sucesso: dar conta do arremedo programático, desempenhar satisfatoriamente o faz-de-conta da leitura.

BELAS MENTIRAS E MENTIRAS BELAS

Isso sem contar com a manipulação ideológica, às vezes mais, às vezes menos velada, transmitindo preconceitos e valores que visam à perpetuação de situações que só têm interessado a uma determinada classe. Já foi o tempo em que alguém ainda podia defender a possibilidade desses modelos aparecerem inocentemente. Não é gratuita a insistência com que certos temas são eleitos pela maioria dos textos didáticos. Visa-se descaradamente à fixação de modelos, não só pela repetição dos temas, mas pelas "verdades consagradas" que pretendem impor, pelos juízos de valor que acabam por sedimentar nos hábitos coletivos de nossos alunos.

Mas há livros didáticos que questionam isso... Sem dúvida. Só que, apesar de qualquer novidade que um texto

assim possa trazer, baseando-se nas últimas teorias literárias, utilizando-se das mais diferentes e avançadas metalinguagens, não conseguem encobrir o fundamental: se "tempo é dinheiro", é preciso "ensinar" o máximo em menos tempo. Não importa a fragmentação dos textos, afinal, vêm-se muito mais autores, não é? Não importa o dirigismo das interpretações se se abrange muito mais "conhecimento"... Não importa o corte na criação individual e o atrofiamento da invenção do professor, pois alguém foi pago para pensar por você...

"E AGORA, JOSÉ?"

Se quando lemos, fazemo-lo para preencher uma ficha de leitura ou para buscar características predeterminadas pelo manual de literatura; se quando fazemos análise lingüística na verdade apenas tentamos adequar o objeto de estudo a uma forma inadequada e gasta da gramática tradicional; se quando escrevemos não fazemos senão cumprir as "expectativas de um interlocutor fantástico" (15) e espremer ou espalhar um amontoado amorfo de palavras em algum vão de folha segundo medidas preestabelecidas, o que temos feito na escola?

Alijar o professor da capacidade de fazer a sua aula é também desobrigá-lo de uma construção crítica. Isso, assim como ler, escrever e falar, só se aprende exercitando, fazendo. Se recebemos os pacotes prontos, por melhores que sejam os "anjos da guarda", por mais "aberta" e inovadora que seja a proposta, dificilmente produziremos nosso próprio pensamento, estaremos condenados à eterna reprodução de um saber alienado.

Superar isso pressupõe uma reflexão sobre todo o nosso trabalho em sala, o que não pode ocorrer desvinculadamente às lutas sociais, a um questionamento crítico que vise à construção de um mundo melhor. O sentido que imprimirá à prática pedagógica está intrinsecamente ligado à necessidade de gestação dessas propostas, garantindo a possibilidade de decidir e agir em nome daquilo a que se propôs, avaliando os resultados obtidos, aumentando assim seu compromisso com o processo educacional.

O que queremos?

Qualquer resposta nos remete à condição sem a qual não é possível começar: que nos tornemos donos de nossos próprios atos, agentes de nossa própria transformação.

"À sombra de um mundo errado
murmuraste um protesto tímido.
Mas virão outros"

Carlos Drummond de Andrade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) CENP. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau, 1987
- (2) DEPTO DE 2º GRAU - SEED. "Depto de 2º Grau: propostas e realizações no período de MARÇO A JULHO/87".
- (3) DUCROT, Oswald. Princípios de Semântica Lingüística - Cultrix, 1977
- (4) FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita - Artes Médicas, 1985.
- (5) FRANCHI, Eglê. A Redação na Escola - Martins Fontes, 1984.
- (6) FREINET, Celestin. O Método Natural I - Editorial Estampa, 1977.
- (7) GERALDI, João Wanderley (Org.) O Texto na Sala de Aula - Cascavel, Assoeste Editora, 1984.
7.a. POSSENTI, Sírio. Gramática e Política.
- (8) GNERRE, Maurizzio. Linguagem, Escrita e Poder - Martins Fontes.
- (9) KATO, Mary A. No Mundo da Escrita - Ática, 1986.
- (10) LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Invasão na Catedral: literatura e ensino em debate - Mercado Aberto, 1983.
- (11) LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade - L& PM, 1985.
- (12) MARQUES ABAURRE, Maria Bernadete. Lingüística e Psicopedagogia. A ser publicado em "Anais do II Encontro Nacional de Psicopedagogia" - Artes Médicas.

- (13) MARTIN DA SILVA, LÍlian Lopes. A Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura. APUD Leitura: Teoria e Prática - Janeiro, 1985.
- (14) MIALARET, Gaston. A Aprendizagem da Leitura - Editorial Estampa, 1974.
- (15) OLIVEIRA, Hiram Ramos. Alguns Fundamentos de Metodologia da Língua Portuguesa - SEED/CETEPAR, 1985.
- (16) PRETI, Dino. Sociolinguística: os níveis da fala - Companhia Editora Nacional, 1982.
- (17) SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura na Escola e na Biblioteca - Martins Fontes, 1985.
- (18) SOARES, Magda. Linguagem e Escola, uma perspectiva social - Ática, 1986.
- (19) TRUDGIL, Peter. Sociolinguistics: an introduction - Penguin Books.

ANEXO II

**Íntegra do documento “Conteúdos Essenciais do Ensino
de Segundo Grau – Língua Portuguesa”**

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU
SETOR DE ENSINO

REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU

PROJETO DE CONTEÚDOS ESSENCIAIS DO ENSINO DE 2º GRAU

LÍNGUA PORTUGUESA

CURITIBA
NOVEMBRO DE 1988

A PRESENTE PROPOSTA É RESULTADO DO TRABALHO DESENVOLVIDO POR PROFESSORES DAS 22 (VINTE E DUAS) REGIÕES EDUCACIONAIS DA REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ, SOB A COORDENAÇÃO DO DEPARTAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU – SETOR DE ENSINO, DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E ASSESSORAMENTO DE CONSULTORIA.

CONSULTOR

- **PROF. CARLOS ALBERTO FARACO – UFPr**

DIRETRIZES PARA A REFORMULAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º GRAU NO PARANÁ

1. HISTÓRICO:

Este documento é resultado de um trabalho conjunto que envolveu professores de Língua Portuguesa de todos os Núcleos Regionais do Estado e que teve três etapas:

- a) um primeiro encontro realizado em Curitiba, nos dias 07 e 08 de julho de 1988, em que se apresentou a proposta do Departamento do Ensino de 2º. Grau (SEED) com vistas à reformulação daquele grau de ensino. Seguiu-se um debate sobre a situação do ensino do 2º. Grau no Paraná e, especial, sobre a situação do ensino de Língua Portuguesa. Por último, delinear-se as primeiras idéias para a reformulação dos conteúdos básicos. Das discussões desse primeiro encontro, elaborou-se uma síntese que foi encaminhada, em fins de julho, aos Núcleos Regionais;
- b) encontros em cada Núcleo Regional para o levantamento de contribuições para a reformulação dos conteúdos básicos;
- c) um segundo encontro realizado em Curitiba, nos dias 31 de outubro e 1º de novembro de 1988, em que se pôde apreciar os resultados dos encontros regionais e debater as linhas centrais do presente documento, cuja versão preliminar foi debatida num terceiro encontro em Curitiba, no dia 18 de novembro de 1988.

O trabalho conjunto realizou-se sob a coordenação dos professores **Carlos Alberto Faraco**, da Universidade Federal do Paraná (não confundir com Carlos Emilio Faraco, autor de livros didáticos publicados pela Ática) e **Paulo Venturelli**, do Colégio Medianeira (Curitiba).

2. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES:

2.1. – A Questão do ensino de português:

O ensino de português tem sido objeto de intensas reflexões críticas desde pelo menos a década de 40. Tem havido, nesses anos, uma crescente consciência da precariedade dos resultados do ensino de língua materna no Brasil: os egressos do sistema de ensino apresentam normalmente inquietantes dificuldades de expressão escrita e expressão oral em situações formais, bem como dificuldades de leitura e compreensão de textos.

Diante desse quadro, tem sido constante a denúncia da forma como costuma ocorrer o ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais. Já é quase lugar-comum dizer que nossas escolas ensinam a gramática e não ensinam a língua.

Parece que temos aqui mais uma face do conflito entre o novo e o velho, face essa que vale a pena desvelar um pouco, mesmo que em traços muito gerais. Tenta-se, assim, localizar a questão do ensino de português num quadro mais amplo que apenas os limites da escola. Para isso, é preciso rever características de nossa história recente.

A industrialização vem mudando o País (modernizou-o, se se preferir): temos passado por um intenso processo de urbanização; as formas de relações sociais vêm mudando; os valores vêm se alterando. Ao mesmo tempo, como ela tem sido um processo precário e capenga, por realizar-se sob relações historicamente inalteradas de dependência internacional, nossa industrialização tem pelo menos duas características bastante contraditórias: ela tem sido um processo que não consegue distribuir seus benefícios para o conjunto da população; e que convive com aspectos profundamente arcaicos, como a estrutura fundiária, o Estado autoritário e paternalista, a administração clientelista.

A escola parece exemplar nesse sentido: a industrialização trouxe a necessidade de maior escolarização (ampliou-se o número de vagas e o acesso à escola); ao mesmo tempo, porém, capenga como é, a industrialização consegue conviver com um sistema escolar não universalizado (não conseguimos ainda universalizar sequer a escola de 1ª. A 4ª. série) e profundamente arcaico.

Desvinculado em grande parte das mudanças trazidas pela industrialização (em consequência dos tortos caminhos da modernização econômica), o sistema escolar rapidamente se arcaizou, cristalizando práticas, conteúdos e rotinas que só se justificam por si mesmos e apenas no interior da própria escola; e para os quais a resposta mais veemente da população tem sido, no 2º. Grau, a evasão.

No caso específico do ensino de língua materna, a arcaização se caracteriza principalmente pela sobra arremedada do ensino clássico: a gramática pela gramática (perdida toda sua funcionalidade), quando não a mera gramatiquice (a repetição “ad nauseam” de temas gramaticais; a insistência em temas supérfluos; o apego à síndrome do erro); e o trato burocrático do ler, do escrever e do falar.

Deve-se reconhecer que é um arcaico poderoso (como tantos outros no Brasil): apesar de 50 anos de críticas e dos resultados cada vez mais precários, ele resiste como imagem referencial de professores, administradores escolares, autores de livros didáticos, elaboradores de provas de concurso, imprensa e público em geral. Tão referencial que quando se abre o debate para a reformulação dos conteúdos do programa de Língua Portuguesa do 2º. Grau, parte razoável das respostas não passou de mera reprodução do arcaico.

Isso não quer dizer que o novo não esteve presente nesse processo. Ao contrário: ele se manifestou e até com veemência. Isso mostra que as críticas e os debates de 50 anos, refletindo as contradições de nossa história recente, instauraram de vez o conflito entre o novo e o velho no interior mesmo da escola.

Assim, uma proposta de reformulação dos conteúdos do programa de Língua Portuguesa do 2º. Grau – comprometida que está com a reconstrução da escola pública, no interior de um projeto político que ambiciona pelo menos ampliar a modernização da sociedade – só pode optar pelo novo, pelo combate ao arcaico.

2.2. – Objetivos do ensino de português:

Trata-se de optar pelo novo; pelo ensino que – respondendo às exigências da face moderna da sociedade brasileira contemporânea e, ao mesmo tempo, às contradições postas pela face arcaica – garanta ao estudante o efetivo domínio das atividades verbais. Trata-se de superar o ensino que só sabe repassar conteúdos gramaticais fragmentados e descontextualizados e que só sabe trabalhar burocraticamente o ler, o escrever e o falar.

Quando optamos pelo novo, o fazemos pelo direito de todo cidadão à educação lingüística. O domínio das atividades verbais é uma importante dimensão da cidadania. Nesse sentido, não é demais lembrar que cada um se constitui em meio a uma intrincada rede de relações interacionais; ou – em outros termos – que a linguagem é uma prática social pela qual nos constituímos como sujeitos históricos e agimos como sujeitos históricos.

Quando optamos pelo novo, optamos também por outra forma de ver a linguagem: ela que deverá orientar nossa programação, nossa metodologia, nossos critérios e processos de avaliação. Sem o fundamento firme duma clara concepção de linguagem, não se constrói uma prática pedagógica sólida no ensino de português.

É preciso ter claro que não existe uma forma única de conceber a linguagem: alguns a tomam como uma **instituição pronta e acabada** (precisamos apenas decorar suas expressões corretas); outros a tomam como um **dom da natureza** (precisamos apenas fazê-la desabrochar); outros ainda a consideram como um **código** (precisamos apenas ser programados como máquinas de cifrar e decifrar).

Ao falarmos em direito à educação lingüística; ao vermos esse direito como dimensão da cidadania; ao destacarmos que o sujeito se constitui em meio a (e por meio de) atividades verbais, estamos rejeitando aquelas formas de conceber a linguagem e estamos nos orientando por uma concepção que a toma como **um conjunto de práticas interacionais, social e historicamente constituídas e se constituindo**. Deixamos de lado concepções que isolam a linguagem e os falantes, que tratam a linguagem como uma coisa, como uma entidade supra-humana; e adotamos um ponto-de-vista que reconhece a linguagem como uma realidade social e histórica, como uma atividade inter-humana.

É esse ponto de vista que nos desvela à plenitude a linguagem como uma multidão de discursos, uma multidão de vozes. São discursos, são vozes que revelam história, grupos sociais, práticas coletivas, visões de mundo, experiências pessoais diferentes.

Posto isso, podemos arrolar os objetivos do ensino de língua materna. O sistema escolar e os responsáveis diretos por ele têm a obrigação de garantir a todos o domínio pleno das atividades verbais, o que significa, em detalhe, garantir a todos:

- a) o domínio da leitura;
- b) o domínio da escrita;
- c) o domínio da fala em situações formais;
- d) a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem.

Alguns dirão que esses são já os objetivos tradicionais do ensino de português, o que é verdade, mas apenas em parte. Primeiro, porque na prática do dia-a-dia escolar o centro do ensino de português continua sendo o repasse de conteúdos gramaticais (para verificar isso, basta ver os livros didáticos adotados ou os conteúdos dos exames escolares). É claro que, no discurso, muitos justificam esse ensino proclamando excelências miraculosas do saber gramatical fragmentado e descontextualizado para o domínio da escrita e da fala, excelências, aliás, nunca comprovadas.

Segundo e mais importante: as palavras não têm um único e absoluto significado. Assim, as palavras leitura, escrita, fala talvez sejam as mesmas neste texto e em outras programações do ensino de português; contudo, elas ocorrem aqui e lá com significados diferentes.

Essas palavras designam realidades diferentes se tomarmos a linguagem como código, ou como dom natural, ou como instituição, ou como atividade interacional. Só nesta última perspectiva é que, por exemplo, estaremos considerando a leitura, a escrita, a fala como atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas,

tirando dessa compreensão as conseqüências para nossa ação pedagógica. Só essa última perspectiva nos garante um trato não burocrático da leitura, da escrita, da fala: não se lê texto isolado; não se lê como pretexto para exercícios gramaticais; não se lê como agulha de vitrola ou como máquina decodificadora; não se escreve para preencher linhas e muito menos como castigo para turmas irrequietas; não se escreve para repetir formas prontas de um discurso cristalizado; não se fala para preencher espaços de tempo. Leitura, escrita e fala não são tarefas escolares do arcaico, que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala – repetindo – são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas. Em qualquer atividade é, assim, fundamental reconhecer a presença do outro – quer aquele que me convida à interlocução, autor que é dos textos que leio ou escuto; quer aquele a quem convido à interlocução, destinatário que é dos meus textos orais ou escritos.

Nessa perspectiva, vale a pena desdobrar um pouco os objetivos de ler, escrever, e falar.

Ler criticamente, o que significa perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão-de-mundo, uma intenção. Ler compreensivamente, o que implica responder ao texto, concordando com ele, discordando dele, rindo dele, emocionando-se com ele, aplaudindo-o, rejeitando-o, assimilando-o, repetindo-o, redizendo-o, parodiando-o.

Escrever para alguém ler, reconhecendo que o interlocutor é um dos condicionantes de nossos textos e, em conseqüência, adequando-os às circunstâncias de sua produção. Escrever como trabalho expressivo, controlando os processos estruturadores do texto (coesão e coerência); controlando a adequação do texto às exigências sócio-culturais que circundam a escrita (norma padrão e grafia oficial); controlando os imensos recursos expressivos da língua e operando escolhas adequadas tanto à produção de um texto particular (retórica da expressão), quanto à construção de um discurso próprio (estilo); controlando a especificidade de textos ficcionais (narrativos ou poéticos) e não ficcionais (informativos e argumentativos).

Falar com fluência em situações formais (isto é, diante de um conjunto plural de interlocutores), em atividades de transmissão de informações, de exposição de idéias, de troca de opiniões, de defesa de pontos-de-vista, de representação. Falar, adequando a linguagem às circunstâncias (aos interlocutores, ao assunto, às intenções); utilizando a norma padrão oral quando for necessário; aproveitando os imensos recursos expressivos da língua. E, principalmente, praticando a convivência democrática quer pelo exercício do direito à livre expressão, quer pelo reconhecimento do direito ou outro à livre expressão.

Quanto ao último objetivo, é importante destacar que nele está confida a atividade de reflexão sobre a linguagem. Não cabe, no ensino de português, apenas agir no sentido de o aluno dominar as atividades socioverbais de fala, de leitura, de escrita. Junto com esse trabalho, é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria linguagem, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas. Pensar que envolve a compreensão não só da realidade estrutural da língua, mas também da sua realidade social e histórica, o que significa: perceber a variedade lingüística (a língua como um conjunto múltiplo de variedades) e entendê-la como correlacionada com a vida e a história dos grupos sociais; perceber a organização estrutural da língua e imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição do falante; perceber a diferença entre linguagem oral e linguagem escrita; analisar os textos como objetos verbais estruturados, reconstruindo as opções de idéias, de seqüência, de expressão feitas pelo autor; analisar textos produzidos pelos alunos, reconstruindo coletivamente sua estrutura e expressão.

Concluindo, é importante dizer que essa caracterização detalhada dos objetivos não lhes esgota a abrangência, apenas destaca aspectos básicos, o mínimo a ser atingido.

2.3 – O papel dos conteúdos gramaticais:

Delineado o quadro acima, é necessário tecer algumas considerações, mesmo que breves, sobre o papel dos conteúdos gramaticais. Essas considerações são necessárias principalmente por dois motivos: primeiro, porque os conteúdos gramaticais têm prevalecido no ensino tradicional; e segundo, porque quando se fala num ensino que privilegia o domínio da língua, muitos entendem que nele não há mais lugar para a gramática, o que é, sem dúvida, uma conclusão equivocada.

Dominar as atividades verbais não é uma prática desprovida de teoria: as atividades verbais e a reflexão sistemática sobre elas caminham juntas e se influenciam mutuamente.

Se, por isso, os conteúdos gramaticais não podem desaparecer, também não podem simplesmente permanecer arrolados e repassados como no ensino tradicional. Só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente articulados com o domínio das atividades da fala e escrita, isto é, se eles têm efetiva relevância funcional. Estudar um conjunto de temas gramaticais (normalmente listados pelo índice da gramática e postos numa seqüência desprovida de qualquer articulação funcional) pelo simples fato de estudá-los – prática corriqueira e tradicional da escola – não tem a menor razão de ser.

Estudar, por exemplo, a concordância verbal tem sentido quando claramente articulado com o uso da norma padrão (variedade preferencial em situações formais de fala e na escrita), o que pressupõe – em meio às atividades de fala e escrita dos alunos – um trabalho sistemático de contraste entre a língua falada informal, a língua falada formal e a língua escrita.

Mais ainda: como uma parte dos fatos da concordância envolve estruturas alternativas e não categóricas, seu estudo se justifica também como parte das atividades de reconhecimento da flexibilidade estrutural da língua que abre faixas de opções expressivas para o falante.

Reduzir, contudo, o estudo da concordância a uma lista de regras, cobrando sua aplicação em exercícios insossos e descontextualizados, é atividade inócua.

Estudar as conjunções tem sentido se o fizermos explorando suas funções textuais, como parte do trabalho de controle dos processos estruturadores do texto; ou se o fazemos explorando as correlações sinonímicas entre construções coordenadas e construções subordinadas, como parte do estudo dos recursos expressivos à disposição do falante.

Reduzir, contudo, o estudo das conjunções a uma lista de classes e subclasses; a distribuí-las e nominá-las é saber inútil, atividade inócua.

O estudo dos conteúdos gramaticais tem de se fazer sempre contextualizado e de forma funcional. Além disso, seu estudo deve ser feito de modo a destacar a flexibilidade estrutural da língua e a conseqüente riqueza expressiva à disposição do falante: nenhuma língua é um conjunto rígido de expressões, uma camisa-de-força. Sua organização estrutural se caracteriza – sendo como é produto e processo histórico – como um vasto universo de variantes expressivas, de formas alternativas, o que implica antes escolha que submissão.

Um ensino assim proposto dos conteúdos gramaticais não é, no momento, tarefa fácil. Primeiro, porque na escola tem prevalecido o oposto. Segundo, porque os cursos de

formação raramente têm conseguido superar a maneira arcaica de estudar a língua. Terceiro, porque as próprias gramáticas são manuais de duvidosa qualidade: são confusas em seus conceitos e contraditórias em suas afirmações; operam com uma concepção fragmentada da língua (seu objeto é a palavra solta e a frase solta) e com uma visão tosca da realidade lingüística (em geral, negando estatuto à variação social e tendo pouco a dizer quanto à variedade expressiva),

As gramáticas não são, portanto, efetivos manuais de referência como deveriam ser. E esse é um dos paradoxos da vida do professor de português: é parte de seu trabalho desenvolver uma reflexão gramatical com seus alunos; não tem, contudo, à sua disposição boas gramáticas. Desse modo, será preciso incluir, num sempre necessário programa de educação permanente do professor, formas de enfrentar esse paradoxo, garantindo-lhe a apropriação de recursos para uma boa prática de descrição lingüística.

Outra situação paradoxal presente no trabalho do professor de português diz respeito à norma padrão. Acreditamos estar claro, hoje, que o estudo da norma padrão é tarefa obrigatória do ensino de português. Basta lembrar, nesse sentido, que ela é a variedade preferencial na língua escrita e que o domínio desta é um dos objetivos centrais do ensino de português. Só isso seria suficiente para justificar seu estudo sistemático.

Contudo, vivemos aqui um pesado paradoxo: o professor deve ensinar a norma padrão, mas não dispõe de boas fontes de referência, de registros adequados da norma padrão contemporânea.

As gramáticas tradicionais não cumprem essa importante função, porque seu modelo de língua é, em boa parte, arcaico: são realidades da língua que remetem ao século XIII ou XIV, como – por exemplo – o sistema de pronomes pessoais apresentados pelas gramáticas.

Essa situação nos obriga a distinguir a norma gramatical da norma padrão, isto é, o modelo de língua das gramáticas (em boa parte arcaico) e o modelo de língua da realidade contemporânea. Dessa diferença, são exemplos fatos que envolvem a regência verbal, o sistema de pronomes pessoais, a conjunção verbal, a colocação pronominal. Nesses casos, insistir na norma gramatical produz uma expressão excessivamente formal (que é rejeitada como pedante pelo contexto social contemporâneo) e muito distante da realidade atual (isto é, da escrita e da fala formal contemporânea). Por outro lado, insistir nessas formas arcaicas costuma deixar o aluno sem o referencial da língua contemporânea, dificultando-lhe o domínio efetivo da norma padrão.

De novo, é importante destacar que um programa de formação e de educação permanente de professores precisa incluir formas de enfrentar mais esse paradoxo, garantindo-lhes a apropriação do saber que envolve a variação lingüística, o que deverá lhes permitir destrinchar adequadamente o mosaico de variedades lingüísticas que se entrecruzam na escola: a norma gramatical, a norma padrão, a variedade cotidiana do aluno e a variedade cotidiana do professor (nem sempre idêntica à do aluno).

Não é demais lembrar que só uma concepção de linguagem que a considere em sua realidade interacional nos dará os fundamentos adequados para essa tarefa, porque só ela apreende concretamente a realidade histórico-social da linguagem.

2.4 – Considerações metodológicas:

A concepção de ensino de português que vimos delineando neste documento prevê, evidentemente, procedimentos metodológicos próprios: concepções gerais e práticas

metodológicas não são realidades isoladas. Assim, o combate do arcaico não se dá apenas no terreno dos fundamentos: ele se dá também e crucialmente no terreno da metodologia.

É preciso ter claro que parte da nova metodologia precisa ser construída, criada pelo professor, o que exige, pelo menos:

- a) acesso a um saber lingüístico sólido, quer nos cursos de formação, quer por meio da educação permanente. Um saber que envolve o domínio da leitura, da escrita e da fala, e uma reflexão científica sobre a linguagem;
- b) condições de trabalho coletivo, garantidas por meio do apoio institucional a grupos permanentes de estudo, locais e regionais;
- c) a circulação de informações, garantida por meio de publicações periódicas e de encontros regionais e estaduais.

Isso tudo porque a construção de alternativas metodológicas é um constante fazer e refazer, cuja vitalidade se garante principalmente pela ação coletiva. Acreditamos que os professores já têm clareza, a essa altura, de que não há miraculosos pacotes metodológicos.

Duas observações são ainda importantes neste item. Primeira: no caso duma proposta como a presente, deve ter ficado claro que o material lingüístico articulador da metodologia é o texto. Não textos isolados, mas preferencialmente textos em confronto (ficcionais X não-ficcionais; narrativos X poéticos X informativos X argumentativos); não apenas textos de autores consagrados, mas também textos dos alunos, do ex-aluno, do professor, do jornal, da revista, do folheto de rua. As ações metodológicas devem envolver a leitura, a produção e a análise dos textos. Nesse sentido, é oportuno preconizar que as outras disciplinas do 2º. Grau modifiquem também sua metodologia, introduzindo a prática de leitura e análise de textos específicos, bem como a produção de texto: estarão assim não só trabalhando seus conteúdos próprios de forma mais consistente, mas estarão igualmente contribuindo para o desenvolvimento lingüístico dos alunos. Como bem diz o documento da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna (pg. 23): “Nada deverá impedir que um professor de História ou de Geografia ou de Matemática ou de Ciências Físicas ou Naturais auxilie seus alunos a melhorarem seu desempenho lingüístico. Entendimento desses professores com os de Língua Portuguesa, para estabelecerem processos de ação, mediante a escolha e o aperfeiçoamento de critérios comuns, oferecerão seguramente frutuossos resultados”.

Segunda: vale ressaltar que propostas metodológicas interessantes, criadas e recriadas nesses muitos anos de debates sobre o ensino de português, estão à disposição do professor. Não para uma cópia mecânica, mas como indicações do possível. Vale citar, pelo menos, as seguintes:

- a) para a prática da produção e reconstrução de texto:
 - BERNARDO, Gustavo. Redação inquieta. Porto Alegre, Globo, 1985.
 - FREINET, Celestin. O texto livre. Lisboa, Dinalivro, 1976 (2ª. Ed.)
 - GERALDI, João W. O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel-Campinas, Assoeste-Unicamp, 1984.
 - ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. In: DARI, R. A lingüística e o ensino de língua portuguesa. S. Paulo, Martins Fontes, 1985, p. 51-66.

- b) para estudo de texto:
 - MANDRYK, David & FARACO, Carlos A. Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários. Petrópolis, Vozes, 1987.
- c) para a articulação da reflexão gramatical e o controle dos recursos expressivos:
 - FRANCHI, Carlos. Gramática e Criatividade. In: Revista Trabalhos em lingüística aplicada, nº 09, Campinas, Unicamp, 1987.
- d) para o estudo descritivo dos fatos gramaticais:
 - ILARI, Rodolfo. Argumentação sintática e gramática escolar. In: ILARI, R. A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985, p. 17-32.

2.5 – Considerações sobre a avaliação:

Uma concepção diferente de linguagem e do ensino de português; práticas metodológicas renovadas, tudo isso implica alteração nos critérios e instrumentos de avaliação.

A avaliação mais condizente com os fundamentos da presente proposta é aquela que se dá contínua e acumulativamente, já que não se pode fragmentar, dividir em rígidas gavetas, o processo de domínio das atividades verbais, o qual envolve tempo e diversidade de práticas para se concretizar, além de nunca resultar da mera exposição de aluno a conteúdos (algum aprendizado se dá dessa forma, como se o aluno fosse um balde vazio a ser preenchido pelo “saber” despejado pelo professor?).

Essa perspectiva de avaliação costuma perturbar o formalismo das rotinas escolares. Logo se começa a dizer que agora vale tudo; que não se cobra nada; o que é evidentemente uma distorção (mal intencionada?) do princípio da avaliação contínua.

Por outro lado, costuma-se dizer que tal forma de avaliação é impraticável nas atuais condições, com o professor tendo número excessivo de aulas e de alunos por turma. As formas de conviver com essa realidade (enquanto não se puder mudá-la) e, ao mesmo tempo, de não trair concepções gerais e opções de princípios depende novamente de ações coletivas, de partilha de informações.

Por último, não se pode esquecer que as atividades de avaliação não se esgotam em si mesmas: elas não servem apenas para cumprir calendário e para dar nota. Elas têm de ser vistas como uma reflexão sobre o processo de ensino e seus resultados, não só para verificar o desenvolvimento do aluno, mas principalmente para verificar o rendimento das práticas docentes.

Para uma discussão sobre a avaliação de textos, ver:

- PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
 - GERALDI, João W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João W. (org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel-Campinas, Assoeste-Unicamp, 1984, p. 121-24.

3. DO PROGRAMA:

A proposta de programa que se apresenta aqui tenta ser coerente com as considerações expostas acima. Quando o núcleo do ensino de português é constituído por conteúdos gramaticais, é fácil arrolá-los, distribuindo-os por série. Normalmente, bastará transcrever o índice dos livros didáticos.

Quando o núcleo é a língua, ou melhor, as atividades socioverbais, a tarefa é mais árdua. Entendemos, nesta perspectiva, que há questões e práticas que deverão estar presentes em todas as séries. Assim, preferiu-se fazer, neste documento, uma proposta global para o 2º. Grau, sem dividir por série; e pensando que o programa de Língua e Literatura serão executados de forma integrada.

Seguimos, assim, a concepção de programa defendida pela Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna que diz (p. 15): “A unicidade de objetivos e a pluralidade de programas são, sem si, meritórias. Fixar conteúdos programáticos, previamente seriados, sem conhecer a realidade efetiva do aprendiz, seu domínio da língua culta e suas possibilidades de convívio com os bens culturais seria, hoje, uma temeridade”.

3.1 – LEITURA:

- Leitura de todo tipo de texto, envolvendo, preferencialmente, a leitura contrastiva (vários textos sobre o mesmo assunto, diferenciados por objetivos, interlocutor presumido, forma de abordar o assunto, registro e estilo).

3.2 – PRÁTICA DE ANÁLISE DE TEXTOS LIDOS:

a) compreensão crítica do conteúdo:

- perceber contrastes e/ou coincidências entre afirmações do texto e aspectos do real.
- identificar objetivo do texto e pressupostos do autor.
- manifestar-se diante das afirmações e teses dos textos.
- avaliar consistência argumentativa.

b) análise da estrutura do texto:

- reconstrução do plano do texto e dos parágrafos.
- identificação de marcadores de coesão.

d) análise das opções expressivas:

- observação de características da linguagem e de fatos de estilo.

3.3 – EXERCÍCIOS COM ESTRATÉGIAS AUXILIARES DA LEITURA:

a) planejamento da leitura;

b) identificação de informações básicas, desenvolvendo sistemas de anotação (marca de elementos-chave no texto; escrever sumário dos parágrafos na margem: assinalar divisões do texto, etc.);

c) elaborar sínteses, paráfrases e paródias de textos lidos;

d) consulta de dicionário.

3.4 – ESCRITA:

- Produção de textos, em especial de textos dissertativos;
- Redação oficial e comercial.

3.5 – PRÁTICA DE ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS (reconstrução de textos com vista à progressiva adequação aos padrões de aceitabilidade da escrita):

a) nível do conteúdo

- clareza
- coerência
- consistência argumentativa
- redundância inadequada

b) nível estrutural

- paragrafação
- adequação de recursos coesivos

c) nível expressivo

- adequação à norma padrão
- superação de marcas inadequadas de oralidade
- experimentação e avaliação de alternativas expressivas
- recursos adequados de pontuação.

3.6 – EXERCÍCIOS COM ESTRATÉGIAS AUXILIARES DE ESCRITA:

a) planejamento do texto (definição de interlocutor, assunto, objetivo, seleção de idéias; seqüenciamento do conteúdo; paragrafação);

b) prática de análise de textos lidos;

c) temas gramaticais correlacionados com a estrutura textual:

- funções textuais das conjunções, dos advérbios, dos pronomes pessoais e possessivos de 3ª. pessoa, dos pronomes
- funções textuais da elipse e da repetição.

d) temas gramaticais correlacionados com o controle da norma padrão (esse estudo deve estar articulado com a prática de análise de textos lidos; e deve ser feito com base em uma concepção clara e realista da variação lingüística, das diferenças entre a linguagem falada e linguagem escrita, entre fala informal e fala formal):

- concordância verbal e nominal (ênfase às construções com sujeito posposto)
- regência verbal e nominal (no caso da regência verbal, será importante o contraste adequado entre regências mais tradicionais e suas variantes contemporâneas; além disso, é preciso um cuidado especial com a regência em orações subordinadas adjetivas – preposições + pronome relativo)
- conjunção dos verbos irregulares mais freqüentes

- uniformização do tratamento do interlocutor e concordância pronominal.

e) temas gramaticais correlacionados com o domínio dos recursos expressivos (esses temas devem ser estudados na prática de reconstrução de texto, na prática de análise de textos lidos e por meio de exercícios de reelaboração sintática em que se explore a sinonímia estrutural entre períodos compostos; entre subordinação e coordenação, entre orações reduzidas, orações plenas e sintagmas nominais complexos):

- coordenação e subordinação
- ordem dos constituintes

f) reforço ao uso convencional e, principalmente, expressivo da pontuação

g) reforço à representação gráfica adequada (ortografia e acentuação)

3.7 – FALA:

- prática intensiva de debates, relatos orais de leituras e exposições de idéias.

3.8 – PRÁTICA DE ANÁLISE DE TEXTOS ORAIS:

a) nível do conteúdo

- clareza
- coerência
- consistência argumentativa

b) nível estrutural

- seqüenciação do conteúdo

c) nível expressivo

- adequação à norma padrão

3.9 – EXERCÍCIOS COM ESTRATÉGIAS AUXILIARES DA FALA:

a) planejamento do texto;

b) adequação da linguagem ao assunto, ao objetivo e aos interlocutores;

c) exploração expressiva da prosódia;

d) uso de apontamentos;

e) postura corporal, expressão facial e qualidade da voz;

f) estudo de temas gramaticais arrolados no item sobre a escrita.

3.10 – REFLEXÕES COMPLEMENTARES SOBRE A LÍNGUA:

a) informações sobre a história externa da língua portuguesa, correlacionando história social, variação e mudança lingüística;

b) estudo da variação lingüística correlacionando com o tema da adequação da linguagem ao contexto e ao domínio da norma padrão;

c) características do português falado no Brasil, contrastando fala forma/fala informal, fala/escrita.

3.11 – DUAS OBSERVAÇÕES QUANTO À SERIAÇÃO:

- a) sugere-se, em decorrência de proposta do grupo de trabalho que discutiu a reformulação do Curso Técnico em Contabilidade, que os temas de redação oficial e comercial sejam trabalhados preferencialmente nos primeiros meses da 2ª. série. Por outro lado, não é demais destacar que o estudo da redação oficial e comercial está subordinado ao domínio da expressão escrita: a quem tem domínio precário da escrita, de pouca valia são os procedimentos técnicos da redação oficial e comercial. Por outro lado, quem tem bom domínio da escrita facilmente controla esses procedimentos técnicos a partir da consulta a manuais específicos sobre o assunto, aspecto que deve orientar a metodologia desse item do programa.
- b) na 3ª série – enquanto as Escolas Superiores não alteraram sua programação para os exames vestibulares, o conteúdo e a qualidade das provas – cabe uma revisão dos pontos constantes do programa do vestibular.

Quanto a essa questão, vale destacar a recomendação da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna (p.28): “A Comissão empenha-se em que o ensino da língua não seja centrado na teoria gramatical, mas que esta seja considerada como instrumento de aprendizado do aluno. Os vestibulares, os concursos de ingresso em órgãos públicos e empresas de economia mista devem avaliar o desempenho lingüístico dos candidatos e não seus conhecimentos metalingüísticos (o que se justifica apenas nos concursos destinados a especialistas). Evitar-se-ão, assim, programas de ensino que, esquecendo os objetivos últimos do ensino da Língua Portuguesa, adestram candidatos somente para provas, sem buscar a formação do sujeito lingüisticamente competente.”

Assim, será importante desenvolver ações conjuntas entre Escolas de 2º Grau, Núcleos Regionais, Secretaria de Educação de um lado e Escolas Superiores, Secretaria de Ensino Superior, Secretaria de Recursos Humanos, Prefeituras e Conselho Estadual de Educação de outro, buscando uma reformulação dos programas e provas de vestibulares e concursos públicos que garanta uma adequação plena dos programas destes exames ao novo programa de Língua Portuguesa do 2º Grau.

4 . BIBLIOGRAFIA

01. FARACO, Carlos A. Concepções de linguagem e ensino de português. Escola Aberta (jornal da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba). Ano V, nº 12, Agosto de 1988, p. 3-5.
02. FONSECA, Fernanda & FONSECA, Joaquim. Pragmática lingüística e ensino de português. Coimbra: Almedina, 1977.
03. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados-Cortez, 1982.
04. GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. Rio: Fundação Getúlio Vargas.
05. GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
06. HOLLIDAY, M.A.K e outros. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Petrópolis, Vozes, 1974.
07. HAUY, Amini B. Da necesssidade de uma gramática padrão da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1983.
08. KATO, Mary. Aprendizagem da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
09. _____. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.
10. LEMLE, Miriam (org.) Sociolingüística e o ensino do vernáculo. Revista Tempo Brasileiro, nº 78179. Rio, julho-dezembro de 1984.
11. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Brasília, 1986.
12. OSAKABE, Haqira. Argumentação e discurso político. São Paulo: Kayrós, 1979.
13. PERINI, Mário. Para uma nova gramática do português. São Paulo: Ática, 1985.
14. PINTO, Edith P. A língua escrita no Brasil. São Paulo: Ática, 1986.
15. POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
16. _____ & ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos e estratégias ou alterar a imagem do professor? (mimeo), s/d.
17. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Língua: "Mundo mundo vaso mundo". Curitiba, outubro de 1987 (2ª. versão).
18. SOARES, Magda B. Linguagem e escola. São Paulo: Ática, 1986.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os professores que participaram dos diversos encontros que deram origem a este documento, destacaram – com insistência – que uma proposta como a presente só será viável se, ao mesmo tempo em que se aprova e divulga o novo programa, se inicie um processo continuado que garanta as condições para sua implantação e execução. A consultoria subscreve as preocupações e as considerações dos professores transcritas abaixo:

- a) fixar um mínimo de 5 horas semanais de Língua Portuguesa para todas as séries e habilitações do 2º. Grau (recomendação que coincide com aquela da Comissão Nacional para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, adotada pelo Conselho Federal de Educação – Parecer 638/86, de 04.09.86, cf. Documenta 309);
- b) desenvolver um amplo e permanente programa de atualização dos professores de Língua Portuguesa do 2º. Grau, envolvendo o domínio da língua, o domínio dos conteúdos, o domínio de metodologias;
- c) dotar as escolas de pessoal técnico de apoio, de material de consumo e de biblioteca;
- d) desenvolver uma política mais adequada para distribuição de aulas do 2º. Grau, estimulando o professor que prefere trabalhar neste grau (mesmo que fora de sua lotação) e fixando o professor celetista na escola;
- e) criar condições para que em todas as escolas haja coordenador de Língua Portuguesa, escolhido por seus pares, para garantir um planejamento adequado e integrado do ensino da Língua na escola;
- f) apoiar institucionalmente (Secretaria, Núcleos, Direções) grupos de estudo locais e regionais de professores de Língua Portuguesa; a realização periódica de encontros regionais e estaduais; a criação de instrumentos de divulgação de alternativas metodológicas;
- g) incentivar uma reformulação dos cursos de Letras do Paraná, buscando uma formação mais adequada dos futuros professores;
- h) reorganizar o ensino de Língua Portuguesa do 1º Grau, garantindo aos alunos, ao fim da 8ª. série, um domínio adequado da leitura, da fala e da escrita;
- i) nos cursos de Magistério (2º. Grau), buscar formas de integrar o ensino de Língua Portuguesa e a disciplina de Didática da Língua Portuguesa. Recomenda-se, inclusive, que o professor desta disciplina de Didática seja, preferentemente, licenciado em Letras.

ANEXO III

**Íntegra do documento “Currículo Básico para a Escola
Pública do Estado do Paraná – Língua Portuguesa”**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA
PÚBLICA DO PARANÁ

CURITIBA
1990

PROFESSORES

A luta intensa e contínua pela melhoria da qualidade de ensino tem-nos unido em ações concretas e efetivas, que engrandecem o Estado do Paraná. O presente trabalho é resultado dessa luta e dessa união. Temos consciência clara de que devolvemos a vocês o produto de seu esforço, construído na análise e na reflexão sobre a prática em sala de aula, tendo como meta uma sociedade mais justa, onde todos tenham acesso ao conhecimento e dele possam se apropriar. Temos também consciência clara de que o trabalho não se esgota aqui. A proposta é motivação para o desencadeamento de ações mais abrangentes e desafios maiores. A discussão mal começa, pois precisa atingir a todos. O comprometimento e a continuidade dependem, mais uma vez, de vocês, professores. A educação é ação solidária e como tal pressupõe o envolvimento de todos nós. Vocês podem e devem dar continuidade a esse trabalho. É acreditar e agir, como fizeram ao construir a proposta.

Parabéns, professores do Paraná, por mais essa produção.

Curitiba, outubro de 1990

GILDA POLI ROCHA LOURES
Secretária de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTAÇÃO GERAL

- ENSINO DE 1º GRAU: ELEMENTAR E FUNDAMENTAL

- ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESCOLA

PROPOSTAS:

- 1. PRÉ-ESCOLA**
- 2. ALFABETIZAÇÃO**
- 3. LÍNGUA PORTUGUESA**
- 4. MATEMÁTICA**
- 5. HISTÓRIA**
- 6. GEOGRAFIA**
- 7. CIÊNCIAS**
- 8. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**
- 9. EDUCAÇÃO FÍSICA**
- 10. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**
- 11. ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL**

Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás.

José Martí

INTRODUÇÃO

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira hoje.

A reestruturação curricular de pré a 8ª série é resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

A necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas tem, no Paraná, uma ampla trajetória, assentada em constantes reflexões no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento. Estudos, cursos de atualização e assessoramentos subsidiaram e possibilitaram o aprofundamento das questões relativas à concepção, aos conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação de cada disciplina. Neste processo, cabe ressaltar a valiosa contribuição de consultores nas diferentes áreas do ensino.

O trabalho de reestruturação do Currículo de 1º grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau no Paraná, constitui-se no primeiro passo. Através do envolvimento de professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, em uma seqüência de encontros, foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta.

Com a opção de um número significativo de escolas, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado em 1988. Para que isso se realizasse, foram criadas condições, tanto em nível de programação curricular quanto da própria organização da escola, que viessem possibilitar a permanência de maior número de alunos sem que houvesse interrupção do processo de aprendizagem.

O Ciclo Básico de Alfabetização permite o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou.

Em 1989 houve a sistematização dos conteúdos do Ciclo Básico de Alfabetização e, através de assessoramento e elaboração de materiais, intensificou-se o trabalho no sentido de garantir a continuidade das questões teórico-metodológicas.

O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção.

Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino.

Dessa forma, o Departamento de Ensino de 1º Grau desencadeou, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento.

O resultado desses encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto dos professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG para a sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série, para o Estado do Paraná.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná expressa o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nesta sistematização.

Nós, educadores, sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares como acervo atualizado, materiais didáticos, etc.

Cabe ao educador, a partir de seu compromisso com a educação, rever e avaliar a sua ação pedagógica, elevando ao máximo sua competência profissional, a fim de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento e instar junto à administração pública melhores condições para a real efetivação desta proposta curricular.

Cleusa Maria Richter
DIRETORA DO DEPARTAMENTO
DE ENSINO DE 1º GRAU

Carmen Lúcia Gabardo
ASSESSORA TÉCNICO-PEDAGÓGICA

(...)
LÍNGUA PORTUGUESA

Elisiani Vitória Tiepolo
Márcia Flávia Porto
Reny M. Gregolin Guindaste
Sônia Monclaro Virmond

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pensar o ensino de português significa pensar numa realidade que permeia todos os nossos atos cotidianos: a realidade da linguagem. Ela nos acompanha onde quer que estejamos e serve para articular não apenas as relações que estabelecemos com o mundo, como também a visão que construímos sobre o mundo. É via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos no mundo, é a linguagem que, com o trabalho, caracteriza a nossa **humanidade**, que nos diferencia dos animais. A atividade mental, própria do homem, é organizada pela linguagem, se se preferir. É ela que nos possibilita pensar nos objetos e a operar com eles na sua ausência. Essa capacidade de abstração, que também caracteriza o ser humano, só se tornou possível porque o homem, impelido pela necessidade de se organizar socialmente, construiu a linguagem, um conjunto de signos que são a representação do real.

Mas voltemos um pouco ao passado, façamos uma retrospectiva para compreender como se deu o início de tudo, isto é, o momento em que o homem, a partir de sua organização social, começa a acumular um saber sobre o mundo e precisa da linguagem justamente para articular este conjunto de experiências que ele vai adquirindo.

Há, de fato, várias maneiras de se explicar o início da sociedade humana. Entre elas, a explicação metafísica – a que vê na figura divina a responsável pela criação do homem – é ainda a mais presente nas reflexões do senso comum. Mas aquela que defende que a transformação do homem se deu por meio do trabalho é a que se aproxima do nosso ponto de vista. E é importante compreendê-la para entendermos, por essa via, o surgimento da própria linguagem, nosso objeto de preocupação.

Segundo alguns autores, especialmente ENGELS, a sociedade tal como a conhecemos, surge do trabalho.¹ Em outras palavras, as dificuldades de sobrevivência, de alimentação, levaram o homem a se movimentar pelo espaço e este fato incidiu na produção de uma alimentação mais variada. O homem passa, então, dos vegetais à alimentação proveniente da caça e da pesca, o que exige a fabricação de instrumentos. A criação destes satisfaz uma necessidade e cria outras, fazendo com que o homem, cada vez mais, acumule experiências que se transformam em conhecimento. Ora, a linguagem surge, então, como uma necessidade para se organizar a experiência e o conhecimento humano, no domínio da natureza. Ela surge de uma necessidade social e, portanto, ela é um fato eminentemente social.

Evidentemente, tal processo de criação e transformação se deu ao longo de milhares de anos. Porém, o mais importante nesta reflexão é ter claro que toda a produção, seja a do instrumento de trabalho, seja a da linguagem, nasceu de uma necessidade social e histórica. Em outras palavras, uma realidade que se impôs diante de nossos ancestrais e que

foi resolvida numa longa cadeia de criação e recriação. Transcrevemos abaixo as palavras de ENGELS, para explicar melhor as nossas idéias.

Numa palavra, os homens, num determinado momento de sua evolução, tiveram necessidade de dizer coisas uns aos outros. Dessa necessidade nasceu o órgão vocal: pouco a pouco, mas sem interrupção, a laringe do macaco em estágio apenas incipiente, foi se modificando através de modulações, que por sua vez produziam modulações mais perfeitas e as articulações da boca evoluíram no mesmo ritmo ampliando o número de sons articulados.²

Nesse ponto da discussão, alguns poderiam nos perguntar qual a relação possível entre a história dos primórdios da civilização e o ensino de língua. E nós responderíamos que todo o fundamento da nossa reflexão está aí, na compreensão da linguagem como uma realidade impregnada de social e de história: uma realidade construída a partir de uma necessidade humana que serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.³

Perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional. Em outras palavras, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras dirigem-se a interlocutores concretos, isto é, pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social. Mais que isso, as nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse complexo processo de interação. Vale dizer: aquilo que pensamos sobre o real está diretamente vinculado aos horizontes do grupo social e da época a que pertencemos. A partir destes pressupostos decorrem, pelo menos, três idéias básicas: 1 – O complexo universo das relações sociais determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer. 2 – Dizemos coisas para alguém que está socialmente situado. 3 – Dizemos coisas do ponto de vista do grupo social e da época a que pertencemos. Esse raciocínio nos leva a uma outra compreensão, igualmente importante: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”⁴. Com isso queremos dizer que a palavra adquire o sentido que o contexto social e histórico lhe confere; nessa perspectiva, seu sentido estará, portanto, subordinado a um determinado ponto de vista (daquele que fala e daquele que ouve), este também ideológico, porque construído no social e na história. Recorremos uma vez mais a Bakhtin para ilustrar melhor nossas idéias.

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.⁵

Nessa concepção de linguagem, a língua é resultante de um trabalho coletivo e histórico. E é esta natureza pública, social e cultural da noção de língua, já explicitada por COUDRY, que permeia esta proposta.

É importante contrapor nesse momento da reflexão esta concepção de linguagem, que vê no processo de interação verbal sua substância, sua realidade fundamental a outras visões, que têm objetivos diferentes e que, portanto, implicam em práticas pedagógicas diferentes.

Há, nitidamente, dentro do ensino do português, duas correntes preponderantes do pensamento lingüístico: uma delas vê na aprendizagem da teoria gramatical a garantia de se chegar ao domínio da língua oral e escrita; a outra, contrapondo-se à primeira, vê, no trabalho com as estruturas isoladas da língua, a possibilidade de se desenvolver a expressão oral e escrita. Embora com fundamentos bem diferentes, essas duas visões de linguagem

estão presentes e convivem sem maiores problemas na sala de aula. O livro didático, aliás, é um bom exemplo desse ecletismo um tanto inconseqüente. Retomaremos a questão do livro didático num outro momento, antes, tentaremos esclarecer os objetos de ensino de cada uma dessas correntes. Dizíamos que uma das concepções de ensino do português defende a gramática normativa como o núcleo do ensino. Para esta visão da linguagem, saber língua é saber gramática, ou melhor dizendo, teoria gramatical. Essa é ainda a grande polêmica no ensino de português, uma velha discussão que empolga aqueles defensores de uma visão mais conservadora de linguagem.

Esse ponto – a questão gramatical – merece uma atenção especial. É preciso entender a gramática numa dupla dimensão: na perspectiva da normatização da língua (o livro gramática que dita as regras do bem falar e do bem escrever) e na perspectiva de um conjunto de regras que está subjacente a todo ato lingüístico. Não há, efetivamente, quem fale sem gramática: toda variedade de língua, prestigiada ou não, possui uma organização sintática, em outras palavras, uma gramática que permite o entendimento entre as pessoas, em momentos de interlocução. Do ponto de vista lingüístico, não há como fazer julgamento sobre o maior ou menor valor de uma determinada variedade. Ao contrário, é preciso compreender a questão da variação numa perspectiva histórica e social; é preciso compreendê-la como o reflexo da experiência histórica e social de determinados grupos de falantes. Assim, as variedades lingüísticas são o próprio espelho da diversidade humana, o reflexo da heterogeneidade de experiências de grupos sociais, não cabendo, portanto, nesta linha de raciocínio, fazer uso de conceitos do tipo certo e errado. Nesse sentido, três pontos devem ficar marcados nessa discussão: 1º) a cada variedade lingüística corresponde uma gramática; 2º) todas as gramáticas da língua são igualmente corretas do ponto de vista lingüístico; 3º) todo o falante de língua materna constrói uma gramática na sua cabeça e para dominar a linguagem oral ou escrita, não precisa necessariamente estudar a gramática normativa.

Assim, o que propomos dentro da nossa visão de linguagem é que nas aulas de língua portuguesa opte-se por ensinar a ler e a escrever. O trabalho com a gramática será feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais (entraremos em mais detalhes nas considerações metodológicas). A gramática normativa, por sua vez, terá que ser do domínio do professor, este sim o responsável pela criação de situações, ao nível da prática, em que os alunos deverão incorporar de modo cada vez mais elaborado, a gramática da língua padrão. Com isso, não negamos a necessidade de se fazer apelo a algumas categorias gramaticais – quando se trabalha num texto com a repetição do nome, por exemplo, não há porque não dizer que a palavra que substitui um nome chama-se pronome. Defendemos, no entanto, que o cerne do trabalho com a língua deve se constituir na compreensão dos fatos lingüísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos.

Um outro bom argumento para se propor um ensino voltado ao desenvolvimento das atividades verbais – a fala, a leitura e a escrita – e não ao conhecimento da teoria da língua, é o próprio dado empírico. Basta analisarmos os textos dos alunos que passaram anos na escola aprendendo gramática e não sabem se servir com desembaraço da linguagem, em momentos concretos de interlocução, ou seja, não sabem, efetivamente, expressar-se com clareza, alinhar idéias num texto, defender com convicção seus pontos de vista. Há certamente algo que não vai bem neste tipo de ensino: é importante, desta maneira, deslocarmos nossos esforços, superarmos o ensino da metalinguagem (linguagem sobre a língua) e nos determos nas práticas da fala, da leitura e da escrita.

Coexistindo com este ensino, que poderíamos chamar de tradicional, há uma prática centrada não mais na gramática, mas nas estruturas de uma língua vista como um código acabado. A linguagem, aqui, é vista como um objeto autônomo, sem história, sem interferência do social, um conjunto de formas que existem independentemente do homem. Nesta visão, a expectativa que se tem é que o aluno seja capaz de estruturar frases dentro da variedade padrão (domínio da concordância verbal, da conjugação verbal, etc). Do ponto de vista pedagógico, o trabalho desenvolvido tem um caráter mecânico de treinamento, já que a língua, enquanto conjunto de formas, precisa ser internalizada via exercícios do tipo **siga o modelo, preencha a lacuna, copie**, etc. O texto é visto apenas como um pretexto ou como um bom modelo de formas acabadas e não enquanto um material que expressa um ponto de vista sobre o real, uma leitura possível da realidade.

Vimos, ao longo deste texto, visões de linguagem com perspectivas bem diferentes no que se refere à prática pedagógica. Resta-nos, agora, explicitar de maneira sistematizada os encaminhamentos metodológicos que propomos a partir de uma concepção interacionista. É ela que, neste momento, dá conta das dificuldades que se põem no ensino; é ela que responde com mais precisão aos problemas e nos dá as pistas mais adequadas para recolocarmos a questão da linguagem.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

É importante iniciarmos a discussão sobre metodologia, esclarecendo a seguinte questão: todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula são o resultado de uma opção metodológica, esta, por sua vez, estará sempre articulada a uma determinada visão que temos sobre a linguagem.

Assim, se trabalhamos com exercícios do tipo **classifique o sujeito das orações abaixo** é porque acreditamos que via teoria gramatical desenvolvemos um bom domínio da língua.

Por outro lado, se propomos questões do gênero **siga o modelo**, é porque pensamos que o trato mecânico com as estruturas da língua nos dará condições de desenvolvermos uma boa expressão oral e escrita. O que é preciso distinguir é que ensinar língua e ensinar gramática são realidades diferentes. A gramática é um estudo sobre a língua.

No que se refere ao ensino, parece que os resultados que a escola vem obtendo não são dos mais animadores, ao contrário, se levarmos em conta o desempenho em língua dos alunos que chegam ao vestibular, por exemplo, veremos claramente que a escola fracassou e, o que é pior, insiste no fracasso quando defende um ensino deslocado das reais necessidades que se colocam para nós, em termos de domínio da língua oral e escrita.

Vejamos agora, como o livro didático vem trabalhando o ensino da língua. Nele as atividades de fala, leitura e escrita são tratadas numa perspectiva profundamente artificial. Primeiro, porque os textos ali presentes, aparentemente neutros e imparciais, tratam de uma realidade que só subsiste dentro das quatro paredes da sala de aula. É por essa razão que a maioria deles são adaptações ou fragmentos de textos literários – a literatura, em princípio, não causa polêmica! Além disso, tais textos não têm valor em si, isto é, não se constituem enquanto objetos verbais significativos, reveladores de um ponto de vista sobre o mundo. Ao contrário, a **literatura** do livro didático geralmente é a de pior qualidade, com intenções

marcadamente moralistas e, mais grave ainda, muitas vezes criadas especialmente para os fins didáticos.

Algumas experiências no sentido de reverter essa situação foram levadas a efeito com a publicação de livros didáticos (*Reflexão e Ação*, em especial), nos quais os temas de caráter social predominam. Pode-se pensar, num primeiro momento, que tais inovações são interessantes. No entanto, se pensarmos um pouco mais longe, veremos que estes temas são apresentados apenas como o outro lado da moeda. Não há, nestas propostas, o contraponto entre as visões de mundo diferentes. Na realidade, trata-se de uma maquiagem nova num rosto velho. Não temos com **Reflexão e ação** uma outra proposta de ensino de língua.

No que se refere à escrita, ela também é vista, no livro didático, como uma atividade sem maiores conseqüências. Ali o ato de escrever é tomado numa perspectiva burocrática: mais importante do que ter coisas a dizer e saber dizê-las, é preencher com palavras a folha em branco. Pensamos que é esta visão de escrita – criada e sustentada pela escola – que afasta o aluno do ato de escrever.

Nesse sentido, além de não levar ao efetivo domínio da leitura e da escrita, os livros didáticos têm promovido a destruição das atividades lingüísticas ao seccionar esses elementos.

Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.

É importante percebermos agora como este pressuposto vai nos dar a chave do ponto de vista pedagógico. Em outras palavras, como construir uma nova prática na sala de aula a partir dos fundamentos teóricos que assumimos.

Em primeiro lugar, é importante ter claro que a compreensão que construímos sobre o real se dá lingüisticamente. Assim, quanto maior o contato com a linguagem e por decorrência com o real, visto na sua pluralidade, maior a possibilidade de se ter sobre o real idéias cada vez mais elaboradas.

Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contato com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva, cada vez melhor, um controle sobre os processos interacionais.

Metodologicamente, é importante trazer para a sala de aula todo tipo de texto literário, informativo, publicitário, dissertativo – colocar estas linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares ou composicionais, mas o próprio conteúdo veiculado nelas. É importante, também, ter claro que todos os textos estão marcados ideologicamente e o papel do professor é explicitar, desmascarar tais marcas e “apresentá-las ao aluno, desmontando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discursos, sensibilizando o aluno à força ilocutória presente em cada texto, tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de actuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que outros actuam sobre nós usando-a e que igualmente cada um de nós a pode usar para actuar sobre os outros”.⁶

É portanto, instaurando a polêmica, assumindo o conflito como um dado altamente positivo e necessário para as descobertas das potencialidades da linguagem que

estaremos criando situações concretas para que o aluno se aproprie da linguagem oral e escrita.

Para tanto, apresentamos a seguir os três grandes eixos sobre os quais irá se pautar o trabalho com a língua.

DOMÍNIO DA LÍNGUA ORAL

Partimos do pressuposto que quando a criança chega à escola, já é um falante de sua língua nativa e a domina numa determinada variedade.

Por outro lado, no que se refere a escola, um dos grandes problemas no ensino do português parece estar no domínio da língua padrão.

Com efeito, a população que hoje frequenta a escola, em função do processo de industrialização ocorrido no Brasil nas últimas décadas, não é a mesma de algum tempo atrás. Face a essa **democratização** no acesso à escola, esta passa a receber um público que não corresponde exatamente aos padrões de sempre. Esse novo público traz muitas coisas diferentes, especialmente a linguagem, nosso objeto de preocupação. E a escola, com sua dificuldade secular de enfrentar a diversidade, estabelece um fosso intransponível entre os que **sabem falar** e os que **falam errado**. Na vã tentativa de fazer destes últimos, falantes da norma culta, a atitude da escola, quase sempre de desdém, acaba por afastá-los da possibilidade de apropriação da variedade padrão.

Pensarmos em estratégias adequadas para tentar resolver esse impasse exige de nós clareza em alguns pontos: as variedades lingüísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente**; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias.

No que se refere às ações necessárias para se desenvolver, no aluno, a sua expressão oral, é preciso partir do seguinte pressuposto: a linguagem é uma prática social e como tal serve para articular as experiências sociais e históricas dos homens. Esta concepção de linguagem implica numa determinada opção metodológica e na criação de estratégias pedagógicas que auxiliem, efetivamente, o aluno a se apropriar da língua enquanto expressão de visão de mundo particularizada – não no sentido da criação individual, mas na perspectiva da individualização a partir do coletivo.

Para tanto, há que se transformar a sala de aula num espaço de debate permanente, num local onde o aluno deverá **escutar a voz do outro** e, ao mesmo tempo, adequar o seu discurso ao outro.

É obrigação da escola proporcionar ao aluno o domínio da variedade padrão. Talvez a estratégia mais adequada para **sensibilizar** o aluno no que se refere ao uso de determinada variedade esteja no confronto de estruturas diferentes. A partir disso, será mais fácil pensar em termos de adequação da norma a contextos específicos.

Vale reafirmar, no entanto, que o trabalho com a oralidade deve estar voltado, sobretudo, à busca da clareza na exposição de idéias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista.

DOMÍNIO DA LEITURA

A leitura tem sido na escola cumprimento de uma formalidade. Ao priorizar o processo de associar sons e letras, decodificar palavras isoladas, formar frases e períodos, afasta-se o aluno do real sentido da leitura, que é, na nossa perspectiva, a possibilidade de mergulhar no universo conceitual do outro.

Para desenvolver esta prática, é importante redimensionar o conceito de leitura, que na perspectiva teórica assumida aqui não pode ser apenas a decodificação para o domínio dos aspectos mecânicos (como a velocidade), da fluência e boa dicção. Estes são aspectos necessários mas não suficientes quando se concebe a leitura também como um processo interacional entre o leitor e o autor.

A leitura, numa concepção de linguagem interacionista, ultrapassa a compreensão da superfície; ela é, mais do que o entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito. É preciso que o aluno leia o material lingüístico mas também o implícito, o subentendido, o extra-lingüístico. É preciso também que em qualquer atividade de leitura a intenção do autor seja reconhecida.

Paulo FREIRE, numa entrevista na qual lhe perguntavam o significado da leitura, diz o seguinte: “eu vou ao texto carinhosamente. De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira e convido o autor, não importando qual, a travar um diálogo comigo.”⁷ Paulo Freire, com seu jeito poético de refletir sobre as coisas, sintetiza bem a idéia de dialogismo. O sentido, nesta perspectiva, não é algo pronto, acabado no texto, mas é conferido pelo leitor que age, com seu jeito próprio, sobre o texto e vice-versa. Assim, quanto maior o número de experiências significativas com o texto escrito, maior desenvoltura o aluno vai adquirir para dialogar com ele.

A introdução à leitura de ficção (prosa e poesia), no nosso ponto de vista, também terá esse mesmo pressuposto: a construção do sentido no momento, no ato de leitura. Aqui, é importante compreender as especificidades entre os discursos literários e os outros discursos. A linguagem informativa se propõe a explicar o mundo com uma certa objetividade; o discurso ficcional é constituído sob outros parâmetros; ele foge a qualquer tentativa de apreensão concreta, lógica. A literatura, muito mais do que um objeto portador de mensagens e ensinamentos, é um jeito particular de enxergar o mundo, onde a fronteira entre a verdade e a mentira é relativizada.

Quando se tem clareza de que a leitura (não a simples decodificação das letras) constitui uma dimensão fundamental do domínio da linguagem, torna-se urgente repensar a prática que a escola tradicionalmente vem fazendo. Os textos, na escola, servem, na maioria das vezes, como pretextos para se estruturar frases corretas, como conjunto de informações para se responder a questões de interpretações ou, ainda, como portadores de belas mensagens e bons conselhos. Essa perspectiva utilitarista e moralista reduz a leitura a mais uma formalidade, a mais um ato burocrático. Reverter esta prática implica, antes de tudo, na compreensão de que o leitor maduro não é um sujeito passivo, mas alguém que constrói, concordando ou discordando do autor do texto, a sua interpretação numa relação de diálogo íntimo com aquilo que lê. Um dos caminhos para se chegar a esse nível de autonomia – o texto escrito não é a representação da verdade absoluta – é expor o aluno a todo tipo de texto: os narrativos (romances, novelas, crônicas, fábulas, lendas, contos), os informativos (notícias, reportagens, científicos), os dissertativos (editoriais, artigos, etc.), os poéticos, os

publicitários, etc. A partir desse contato com a diversidade, é possível estabelecer o contraponto, mostrando ao aluno que cada texto tem uma especificidade (a forma) e revela uma determinada interpretação sobre o real. O relato, o debate, a exposição de idéias, a partir dos textos lidos, vão se constituir num dos pontos importantes do trabalho. Além disso, é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito: ele terá de criar critérios para analisar a construção do texto, bem como a sua consistência argumentativa.

A literatura, por outro lado, não poderá ser pretexto para se preencher fichas, completar o horário da aula, ou coisa parecida. Ela deverá ocupar um espaço privilegiado; não aquela que se propõe a **ensinar** coisas aos alunos e a organizar o mundo para eles, mas aquela que tem na dimensão do estético a sua preocupação maior.

Também o gosto pela leitura e o despertar pelo prazer de ler podem nascer através de momentos de interação entre professor e alunos e entre alunos, através de diálogo sobre textos lidos e da valorização à leitura do outro.

DOMÍNIO DA ESCRITA

A escola, por não ter claro a função da escrita, passa dela uma falsa imagem para o aluno. Assim, as atividades de escrita, na escola, têm sido simuladas e artificiais: escreve-se para o professor corrigir e dar nota ao final do bimestre. Este tipo de procedimento acaba por negar o sentido primeiro dessa atividade que é ter coisas a dizer para alguém. Escrever apenas para preencher linhas é cumprir mais uma formalidade burocrática na escola. Deste modo, pensamos que antes de propor conteúdos e estratégias que auxiliem o aluno a se apropriar da linguagem escrita, é importante desenvolver uma concepção de escrita clara e objetiva.

O ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor, virtual, que vai condicionar parte da nossa linguagem; é a imagem que fazemos dele que nos levará a fazer determinada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo. A ausência do interlocutor pode nos causar algumas dificuldades: não temos outro recurso, além da linguagem verbal, para complementar ou adaptar nossa mensagem. Neste sentido, é necessário assumirmos o papel daquele que vai ler o nosso escrito, julgando-o e reescrevendo-o sempre na busca de maior clareza.

Uma outra questão a ser levada em consideração é a compreensão das diferenças entre a linguagem oral e escrita. Na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige o uso de uma modalidade única: o registro em linguagem padrão. Na linguagem oral, estão presentes a variedade dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se unidade temática e coesão entre as partes, concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.).

Do ponto de vista metodológico, é importante articular estes conteúdos às estratégias adequadas. A produção de textos, por exemplo, deve ser uma atividade decorrente de uma discussão ou da leitura de outros textos, uma leitura preferencialmente contrastiva, isto é, aquela que apresenta pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema. A partir do debate, do levantamento de idéias, dos objetivos bem claros, é possível dar um sentido à escrita. Recomenda-se a ênfase ao trabalho com textos ficcionais nas séries iniciais, com a produção de narrativas (contos, crônicas, fábulas, lendas, experiências

personais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos); e com textos informativos, nas séries posteriores (reportagens, artigos, editoriais, científicos), sempre buscando consistência argumentativa, quando se trata de textos dissertativos. A clareza, a coerência e o nível argumentativo podem ser trabalhados a partir de textos publicados ou textos dos próprios alunos. Nesta atividade, o professor deverá **desmontar** o texto, mostrando as estratégias utilizadas na sua elaboração, julgando o nível de clareza, a partir da coerência e argumentação das idéias.

É interessante, no trabalho com o conteúdo do texto, propor exercícios no sentido de identificação de idéias principais e acessórias e, a partir disso, elaborar sínteses.

O trabalho com a estrutura do texto merece uma atenção especial: ele vai substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural. Por meio da análise lingüística, o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais (pronomes, advérbios, conjunções) se dá a costura entre as partes. Nesta atividade, é importante **dissecar** o texto, identificar os recursos coesivos, compreender sua função no texto, perceber a flexibilidade da língua. É preciso mostrar que um texto não é um amontoado de frases soltas, mas é um todo semântico onde todos os elementos devem referir-se mutuamente.

As questões relativas ao domínio da norma padrão, bem como da forma, deverão ser trabalhadas no próprio texto. O aluno deverá desenvolver esta compreensão, a partir do contraponto entre a variedade padrão e a não padrão. Tendo a compreensão de que a língua oral e a língua escrita são duas realidades diferentes, o professor deverá criar situações para que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão, sem, no entanto, fazer disso o cerne do seu trabalho.

3. CONTEÚDOS

A perspectiva que vimos assumindo não nos permitiria apresentar os conteúdos fragmentados, tal como estão nas propostas tradicionais. Deixamos bem claro que, na nossa visão de linguagem, optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, não poderiam ser fragmentados em bimestres ou mesmo em séries. Se assim fosse, teríamos que trabalhar, por exemplo, apenas com aspectos da leitura numa determinada série, deixando de lado aspectos da escrita. Ora, não há como “cortar em pedaços” o domínio da linguagem, ao contrário, ele se dá numa perspectiva crescente.

No entanto, para efeitos puramente didáticos, organizamos os conteúdos, e sugerimos o momento mais adequado para se enfatizar este ou aquele item do programa.

Mesmo assim, é preciso reafirmar que:

1º) a fala, a leitura e a escrita deverão sempre ser trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita a outra e vice-versa;

2º) os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível da experiência lingüística dos alunos;

3º) é numa gradação de complexidade, sempre crescente, que as atividades de língua são trabalhadas ao longo das séries.

Tendo o aluno, ao final do 1º grau, trabalhado efetivamente com a leitura e a escrita, nada impede o professor de sistematizar alguns conteúdos da gramática tradicional.

tem mais razão de ser, precisamos então, avaliar o domínio dessa atividade intelectual complexa de modo mais amplo.

Assim, a avaliação não pode continuar a ser mais um instrumento burocrático na escola, nem um jeito de acalmar nossas consciências (quando o aluno põe o “X” no lugar certo, cumprimos bem nossa obrigação; quando isso não ocorre, a culpa é do aluno que não estuda); ao contrário, temos que construir uma concepção de avaliação que nos dê pistas concretas do caminho que o aluno está fazendo para se apropriar, efetivamente, das atividades verbais – a fala, a leitura e a escrita.

Desta forma, só é compreensível a avaliação que contemple dois aspectos fundamentais: por um lado, há que se tomar a produção (oral e escrita) do aluno como parâmetro de avaliação dele mesmo; por outro lado, ter o próprio aluno como ponto de partida não deverá implicar no abandono do aluno ao seu próprio ritmo, ao contrário, é importante estabelecermos metas precisas para garantir o cumprimento de um conteúdo mínimo.

É comparando textos do próprio aluno que o seu progresso pode ser evidenciado, e, para isto, é necessário que o professor tenha clareza do que é bom texto, superando o critério de avaliar um texto face aos “erros” ortográficos e sintáticos. É o rendimento do aluno, nas diferentes produções escritas, que devemos levar em consideração.

Desse modo, para avaliar, o professor precisa colecionar os textos do aluno, desde o início do ano, e compará-los longitudinalmente, com base em alguns critérios.

Apresentamos a seguir, tomando como base o trabalho do professor Alcir Pécora,⁸ alguns desses critérios para a avaliação da produção escrita:

- Problemas de oração:

Refere-se ao domínio da norma padrão, ou seja, da língua escrita oficial e que envolve, basicamente, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, flexão verbal e nominal; domínio do gráfico, que compreende grafia, pontuação e acentuação.

- Problemas de coesão textual:

Refere-se ao domínio da estrutura do texto, tanto no aspecto temático (unidade temática), quanto à articulação entre as frases, os períodos e as três partes constitutivas do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

- Problemas de argumentação:

Refere-se à clareza, à coerência e consistência argumentativa que o texto precisa ter para atingir o objetivo ao qual se propõe. Nesse caso, esses elementos devem ser avaliados levando-se em conta o nível de produção do aluno, o interlocutor a que se destina o texto e o objetivo do texto.

*Parte deste texto foi retirado da proposta de avaliação em língua portuguesa do Currículo Básico de Educação de Adultos, DESU, 1989.

Ressaltamos que tais critérios são relevantes para todo o processo, desde o Ciclo Básico até a 8ª série, porém o aspecto gradativo da apropriação dos conteúdos da língua deve ser respeitado. Assim, no início do processo de escrita o mais importante é a fluência da criança para escrever, ou seja, devemos privilegiar primeiro o escrever da criança para depois nos preocuparmos com o escrever bem. Em vista disso, as primeiras produções escritas da criança não podem ser avaliadas quanto à apresentação formal, ortografia, pontuação e paragrafação. O que devemos considerar desde o início é a unidade de significado do texto da criança e gradativamente sua coerência, aspecto este garantido pela

unidade temática, seqüenciação adequada e pela “costura” entre as partes do texto, isto é, pela coesão. E isto não se avalia através de “medidas”. O professor, como falante nativo da língua, pode decidir intuitivamente se uma passagem escrita do seu aluno é um texto significativo ou um “amontoado” de sentenças desconexas, como as apresentadas nas tradicionais cartilhas.

Esclarecemos que quanto à questão da ortografia, esta não deve ser colocada na dimensão do “anarquismo” e do “vale tudo”. Os chamados “erros” ortográficos devem ser gradativamente sanados, com o contato constante do aluno com material escrito.

Nas séries iniciais, os erros ortográficos das crianças fazem parte do processo de aquisição de escrita e devem ser respeitados no processo de avaliação. Gradativamente, os próprios alunos devem “consertar” seus “erros”, primeiro através da forma correta fornecida pelo professor e mais tarde através da consulta ao dicionário. O próprio processo de “pesquisa” deve ser valorizado na avaliação e os equívocos ortográficos de palavras incomuns não devem ser motivo de desvalorização da produção escrita do aluno.

Quanto à leitura, a atitude do professor perante a avaliação deve ser também diferente.

A fluência, a entonação correta, a postura adequada para ler ou só o “entendimento da mensagem” são elementos necessários, mas não suficientes para a avaliação da leitura na escola. É preciso valorizar também a reflexão que o aluno faz a partir do texto lido. E, para uma avaliação eficaz, não basta simular a “medida” de compreensão através de um questionário sobre o texto. O professor pode, por exemplo, basear-se em textos informativos e verificar se deles o aluno é capaz de apreender as idéias relevantes. Também pode basear-se em textos literários e a partir destes, propor questões mais abertas, promover debates, permitir julgamentos e relatos espontâneos. A partir dessas atividades, estabelecer parâmetros mais amplos para avaliar a compreensão de um texto lido, superando, assim, os exercícios de “marcar X” em alternativas mal formuladas, tais como aparecem nos livros didáticos.

A quantidade de livros que o aluno lê pode ser valorizada na avaliação das atividades de leitura, em todos os níveis.

Porém, “mais importante que o número de livros lidos, ou até mesmo que a quantidade dos livros, é a atividade de compartilhar o experimentado na leitura e tudo que ela possa suscitar”.⁹ O professor também tem que ser um bom leitor, compartilhando apaixonadamente da leitura dos inúmeros livros, junto com os alunos.

Também a partir da leitura de textos informativos ou científicos, o professor pode diagnosticar a capacidade que o aluno tem de sintetizar as idéias por escrito, o que envolve a capacidade de apreender e organizar as idéias principais do texto lido.

Quanto à gramática, tendo sido considerado anteriormente que esta não deve ser banida da escola, mas repensada e redirecionada, também a avaliação deste aspecto deve mudar de rota. Se o texto do aluno se constitui no cerne da avaliação, não se justifica mais a avaliação fragmentada de conteúdos gramaticais.

O aspecto gradativo pelo qual o aluno domina o conteúdo da língua não deve ser visto apenas na leitura e na escrita, mas também a oralidade deve ser avaliada progressivamente, devendo-se considerar: a participação individual do aluno, a sua exposição de idéias de modo claro, a fluência de sua fala, a participação organizada, o seu desembaraço, as suas contribuições e principalmente a consistência argumentativa de sua fala. Para isso, o bom senso do professor é sempre válido.

Importante para o professor é não perder de vista a função diagnóstica da avaliação, ou seja, ela deve ser usada como subsídio para revisão do processo ensino-aprendizagem, como instrumento de diagnóstico do próprio trabalho. Para tal, são diversos os tópicos a serem avaliados e, respeitando a gradação do processo, o professor pode considerar, por exemplo:

- debates orais: exposição clara de idéias, fluência, participação organizada e nas séries finais, bom nível argumentativo;
- capacidade de recontar o que foi lido ou ouvido;
- prática de leitura, quantidade de livros, proficiência do leitor, capacidade de estabelecer relações com outros textos;
- capacidade de síntese (oral e escrita);
- encadeamento de idéias;
- uso adequado de recursos coesivos (repetições, elipses, referência e elementos anteriores através de pronomes, uso de conjunção para encadear orações);
- eliminação de redundâncias;
- domínio de concordância verbal e nominal;
- domínio dos aspectos formais: paragrafação, pontuação, ortografia, letras maiúsculas.
- capacidade de expandir idéias;
- capacidade de reestruturar parágrafos e textos;
- capacidade de substituir palavras e expressões;
- capacidade de transformar diálogo direto em indireto e vice-versa;
- refletir sobre os elementos coesivos do texto e usá-los adequadamente;
- capacidade de perceber a flexibilidade da língua, ou seja, de reconhecer as diversas possibilidades que a língua oferece de permitir que se diga a mesma coisa de várias maneiras;
- capacidade de julgamento.

A avaliação é uma atividade ampla e complexa. É importante que, ao exercê-la, o professor tenha sempre em vista mais que um instrumento de dar nota: o domínio gradativo das atividades verbais por parte dos seus alunos.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** São Paulo: Globo, 1986. p. 2.

² _____, p. 1.

³ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1986, p.89.

⁴ _____, p. 81.

⁵ _____, p. 81.

⁶ FONSECA, F., FONSECA, J. **Pragmática lingüística e ensino de português.** Coimbra: Almedina, 1977. p. 149.

⁷ FREIRE, P. **Leitura: teoria e prática.** Campinas, São Paulo: UNICAMP, Mercado Aberto, 1985. p.8.

⁸ PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

⁹ PERROTTI, E. A escola não tem formado leitores críticos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 41, p. 21, 1990.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1976.
- BERNARDO, G. **Redação inquieta**. Porto Alegre: Globo, 1985.
- COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA (Curitiba). **Projetos de ensino**. Curitiba, 1989. Mimeografado.
- COUDRY, M.H.I. **Diário de Narciso**. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Globo, 1986.
- FARACO, C. A. Concepções de linguagem e ensino de português. **Escola Aberta**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 3-5, ago. 1988.
- _____, MANDRIK, D. **Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.
- FONSECA, F., FONSECA, J. **Pragmática lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1977.
- FRANCHI, C. Gramática e criatividade. **Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 9, 1987.
- FRENET, C. **O texto livre**. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, /s.d./.
- GERALDI, J. W. **A destruidora didática dos livros**. (S.n.t.). Mimeografado.
- _____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste/Campinas: UNICAMP, 1984.
- GREGOLIN, G. R. M. Leitura e produção de texto na escola de 1º grau. **Fragmenta**, /s.l./, n. 4, p. 3-15, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K. et al. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HAUY, A. B. **Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.
- ILARI, R. Argumentação sintática e gramática escolar. In: _____. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: M. Fontes, 1985, p. 17-32.
- _____. Uma nota sobre redação escolar. In: _____. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: M. Fontes, 1985, p. 51-66.
- KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Aprendizagem da leitura**. São Paulo: M. Fontes, 1986.
- LEMLE, M. (org.) Sociolingüística e o ensino do vernáculo. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 78719, jul./dês. 1984.
- MATEUS, M. et. Al. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1983.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Brasília, 1986.

- OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kayrós, 1979.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERINI, M. **Ensinar gramática: sim ou não?** /S.n.t./. Mimeografado.
- _____. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.
- PERROTTI, E. A escola não tem formado leitores críticos. **Nova Escola**. São Paulo, n. 41, p. 21-9, 1990.
- PINTO, E. P. **A língua escrita no Brasil**. São Paulo: Ática, 1986.
- POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes: 1988.
- _____, ILARI, R. **Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos e estratégias ou alterar a imagem do professor?** /S.n.t./. Mimeografado.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Língua: mundo, mundo vasto mundo**. Curitiba, 1987. 2. versão.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba, 1988.
- SOARES, M. B. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1986.

ANEXO IV

Íntegra do artigo “Concepções de linguagem e ensino de português”, de Carlos Alberto Faraco.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE PORTUGUÊS

CARLOS ALBERTO FARACO

Apesar dos muitos anos de discussão, das várias publicações feitas e dos inúmeros seminários realizados sobre o ensino de Português, parece que a questão central para os professores continua sendo ensinar ou não a gramática.

Da mesma forma, na alfabetização, parece que a questão central continua sendo, que método usar.

Quanto ao dilema "ensinar ou não gramática", a resposta positiva é certamente a mais fácil para o professor. A escola tem trabalhado historicamente nessa perspectiva; os programas de ensino e os livros didáticos são organizados tendo essa perspectiva como referência. Mais: existe um forte respaldo do próprio estamento escolar (diretores, supervisores, orientadores) para que o ensino da língua caminhe nessa direção, porque se entende tradicionalmente na escola que ensinar português é ensinar gramática.

Os temas de gramática, na medida em que se trata de um conteúdo pronto e acabado, facilitam a elaboração de exercícios e a própria avaliação.

Se buscamos, então, tranquilidade e segurança, o melhor é prosseguir com o trabalho de sempre. É bem verdade que muitos professores de Português que se identificam com essa visão do ensino, costumam manifestar uma dificuldade meio paradoxal: afirmam não conhecer gramática.

Mas, essa dificuldade, embora paradoxal (afinal a escola sempre ensinou gramática), é certamente superável por um curso de aperfeiçoamento. É mais fácil aprender gramática e ensiná-la do que querer ter idéias diferentes.

Assim, qualquer outra resposta ao dilema apresentado acima representará maiores dificuldades para o professor. Se ele, professor, já percebeu que o ensino centrado na gramática não funciona (os alunos, apesar das sucessivas retomadas dos mesmos temas, não aprendem; ou, se aprendem, não percebem nenhuma função para esse conhecimento), talvez sinta o desejo de se aventurar pelo desconhecido, buscando um ensino que traga resultados mais positivos.

A questão que normalmente se apresenta ao professor disposto a percorrer outros caminhos é: como fazer, então, um bom trabalho em Português sem se centrar no ensino da gramática?

Parece haver duas alternativas. Uma é adotar um método, adquirir um pacote metodológico pronto e aplicá-lo; outra é construir uma ação pedagógica própria.

Na alternativa dos pacotes metodológicos, é interessante fazer referência a alguns conhecimentos das últimas décadas, para tirar deles algumas lições importantes.

Nos anos 70, ficou famosa, ao menos no Paraná, a "linha" ou o método do prof. Eurico Back. Seus livros didáticos tiveram grande sucesso e venderam muito bem. Ele transformou-se numa espécie de missionário de uma cruzada anti-gramatical, percorrendo o Estado, com apoio oficial, para divulgar seu "método".

Do mesmo modo que se espalhou como fogo em campo seco, esse pacote logo caiu em descrédito, fracassando como proposta, embora tivesse levantado certas alternativas concretas para o ensino de Português. Seu descrédito, se de um lado

valeu como reforço para os tradicionalistas, criou também um grande vazio entre os professores dispostos a trilhar caminhos diferentes dos tradicionais.

Na verdade, está aí um dos males desses pacotes metodológicos: eles se apresentam como a grande e definitiva solução para nossos problemas. Seus propagadores divulgam a resposta (quando não fazem pior, simplesmente a impondo) como algo pronto e acabado. Normalmente não se preocupam em divulgar o suber que sustentou a elaboração da proposta. Numa velha e cansada metáfora, fornecem o peixe, mas não ensinam a pescar.

Na década de 80, o grande pacote parece ser o "método" do Prof. João Wanderley Geraldi. Não que ele pessoalmente veja sua proposta como um pacote. As circunstâncias, porém, acabam transformando-a nisso. A precária formação dos professores, a ausência de discussões mais amplas sobre o assunto, a periódica febre ativista do estamento burocrático (em geral, incapaz de criar qualquer coisa), isso tudo gera uma situação favorável a que se transforme a proposta do prof. Geraldi num novo pacote, daqueles miraculosos e infalíveis.

Certamente a proposta Geraldi, fundamentada numa concepção da linguagem como atividade interacional, é melhor que a proposta Back, fundamentada numa concepção da linguagem como instrumento de comunicação e pensamento.

Essa visão instrumental vê a linguagem como se fosse algo separado do homem, algo que se usa quando se quer

comunicar ou pensar e fica em repouso na caixa de ferramentas quando não se precisa dela.

A concepção interacionista, ao contrário, vê a linguagem como uma atividade social, histórica e constitutiva do homem, isto é, homem e linguagem são realidades inseparáveis.

Além disso, a proposta Back se fundamenta numa psicologia behaviorista, aceitando que se aprende a linguagem peça criação de hábitos. Organiza, então, um ensino centrado na repetição e em mecânicos exercícios estruturais.

A proposta Geraldi, por seu turno, se fundamenta numa concepção que aceita o aprendizado da linguagem como ocorrendo em meio a uma ação coletiva, a um processo interacional. O ensino se organiza centrado na leitura, discussão e produção de texto.

Assim, se o professor não pretende centrar seu ensino na gramática e procura uma alternativa para seu trabalho, a proposta Geraldi parece ser bastante razoável.

É claro que o professor com o passar do tempo acaba manifestando suas inseguranças e, tal como aquele que afirma não conhecer gramática, numa concepção mais tradicional de ensino de português, este dirá, por exemplo, que não sabe fazer análise lingüística (um dos eixos da proposta Geraldi); ou solicitará, cheio de angústia, listas de livros para poder constituir sua biblioteca de sala (outro eixo da proposta Geraldi) ou ainda, levantará o problema da avaliação, já que agora ele não tem conteúdos tão bem delimitados como na perspectiva tradicional.

Não seria difícil responder a estes problemas técnicos. Um curso de aperfeiçoamento, um

seminário poderiam resolver momentaneamente essas e outras costumeiras dúvidas dos professores. Contudo, a questão de fundo parece permanecer inalterada. Quando apenas se dá paternalisticamente o peixe e não há a preocupação em ensinar a pescar, quando se divulga um "método" e não se vivencia o que ele pressupõe de concepção de língua, de escola, de educação; quando se difunde um "método" e não se difunde o saber que o gerou e o sustenta, é o fracasso que se semeia, porque se deixa de fornecer ao professor as condições para uma ação autônoma.

Assim, se o professor não quer centrar o seu trabalho no ensino de gramática, se não quer também apenas assumir um "método" pronto e acabado, infalível e miraculoso; se ele tem objetivos um pouco mais ambiciosos, sua tarefa será certamente mais complexa.

O professor que chega nesse estágio de exigência, percebe que as coisas não se resumem a escolher este ou aquele método. Da mesma forma, percebe que método não existe por aí, solto no espaço, independente de tudo: a criação e a reelaboração de alternativas metodológicas pressupõem opções coordenadas em vários níveis. Opções que envolvem concepções de ensino, de escola, de professores, de aluno, de linguagem, de mundo. É a conjunção dessas concepções que vai gerar e sustentar nossas propostas metodológicas; que vai dar sentido a nossa ação docente.

É importante que o professor perceba essas correlações para entender as propostas que lhe são apresentadas como alternativas (para entender, por exemplo, as diferenças entre Eurico Back e João Wanderley Geraldi); e, se ele quer criar alternativas metodológicas, é importante ele

perceber que precisa explicitar suas próprias concepções, principalmente, no caso do ensino de Português, sua concepção de linguagem.

Informalmente, é possível mostrar como nossas ações diárias estão pautadas por concepções diferentes, mesmo quando não temos muita consciência dessas ligações. Vejamos alguns exemplos.

a) **a escolha do texto:** os professores de Português em geral admitem que o texto é um material indispensável para suas aulas. Cada um, porém, orienta a escolha de textos por critérios diferentes. Alguns dirão que escolheram um texto qualquer, porque consideram aquele texto como acessível ao aluno. O critério utilizado é, nesse caso, a imagem que se tem do aluno e de sua capacidade de compreensão de texto.

Outros dirão que escolheram um determinado texto porque ele é bom para se fazer exercícios sobre a classe das palavras (tem muitos verbos, advérbios, adjetivos); ou porque ele tem frases boas para análise sintática. Nesse caso, o texto é escolhido a partir do critério de priorização da gramática. A escolha está vinculada ao tipo de ensino que o professor faz, centrado na gramática ou numa coisa chamada "gramática aplicada". O texto surge como pretexto para exercitar conteúdos gramaticais.

O professor poderá dizer que escolheu alguns textos, porque eles são críticos. O critério é, nesse caso, o conjunto de valores que o professor possui e gostaria, no fundo, que o aluno incorporasse.

Outro professor poderá dizer que escolheu um certo texto porque é gostoso ler. O critério é, então, o prazer.

Um outro ainda escolheu um texto para poder confrontá-lo com outros textos que tratam do mesmo assunto, mas de pontos de vista diferentes; ou para mostrar como o mesmo assunto foi tratado num poema e numa notícia de jornal. O critério desse professor é o princípio de que as pessoas vêem o mundo de forma diferente e, em consequência, o que elas dizem e como dizem é também diferente. E o professor quer que seus alunos percebam justamente essas diferenças.

b) **as atividades realizadas a partir do texto:**

Depois da escolha, de que maneira o texto é trabalhado?

Em muitos casos, o professor lê e, em seguida, faz um questionário com perguntas sobre os personagens, sobre os eventos. Há aqui uma concepção de que o texto é alguma coisa dada, a leitura é uma atividade de mero reconhecimento. Nessa perspectiva o importante é apenas ler o texto, verificar se o aluno entendeu a história, se identificou os personagens e eis tudo.

Algumas vezes, o questionário envolve questões de valores. Com efeito, ao aluno é solicitado dar sua opinião sobre o personagem "x", e, via de regra, os valores expressos no exercício transitam na dualidade "certo/errado" ou "concordo/discordo". Há aqui uma concepção de ensino como doutrina que, não raramente descamba para uma relação autoritária quer no sentido de reforçar valores e crenças hegemônicas, quer para criticá-los.

Pessoalmente, quando trabalho a questão do texto, costumo propor sua leitura e o componho com outros,

ficcionais ou não. Solicito que o aluno os compare com seus próprios textos, a fim de observar as diferenças de linguagem, de vocabulário, de tratamento do assunto, buscando compreender as raízes dessas diferenças. Além disso, tento trabalhar com eles certas propriedades do texto, de maneira a perceber como suas partes se amarram, como se articulam, de que modo se dá sua sequência.

Não se trata, nessa perspectiva, de ver a leitura como uma atividade de mero reconhecimento. Nem apenas de uma passagem doutrinária de valores. Ao contrário, tal abordagem de texto procura, além de apreender as propriedades do texto como objeto verbal, trabalhar com as diferenças e percebê-las na perspectiva da interação socioverbal.

c) **a alfabetização:** também aqui é possível perceber como a ação docente está articulada a concepções diferentes. Alguns professores costumam começar o processo com um período chamado de preparatório em que os alunos cumprem algumas tarefas mecânicas. Em seguida, desenvolvem-se as lições de identificação e produção das letras, acompanhadas de exercícios de fixação.

Há uma concepção aqui de que a linguagem escrita é uma espécie de código e que o importante é aprender a reconhecer seus sinais e produzi-los.

É claro que o aspecto gráfico é importante: como o aluno vai se alfabetizar sem aprender a reconhecer e produzir o alfabeto; ou sem perceber a composição silábica e a dos vocábulos; ou sem aprender a controlar o lápis e o espaço do papel; ou sem fazer exercícios de leitura?

A questão, porém, é saber se

se faz tudo isso de forma mecânica e centralizada no domínio do gráfico; ou se embute tudo isso num processo fundado numa outra concepção de linguagem escrita: numa concepção em que o aluno trabalha com material escrito vivo. A sala está forrada de textos; os alunos coletam coisas escritas em seu ambiente: manipulam jornais, revistas e livros; o professor lê para eles textos de vários tipos desde o primeiro dia de aula. E, em meio a essas atividades, inicia-se o domínio do alfabeto e do sistema gráfico num contexto em que o aluno já percebeu o que é ler e escrever, para que serve a leitura e a escrita; e está disposto a dominar a linguagem escrita para também poder ler e ter acesso a um amplo universo de conhecimentos; para poder escrever e, registrando sua experiência, ampliar sua compreensão dela e do mundo.

A escrita é concebida, nessa perspectiva, não como um código mecânico, mas como uma atividade histórica e socialmente produzida e utilizada.

d) a literatura na escola: na mesma linha que estamos seguindo até agora, é possível, também com a literatura, exemplificar como concepções diferentes determinam ações docentes diferentes.

O professor que lê e já desenvolveu uma concepção ampla da literatura; o professor para quem a literatura já tem sido um sentido em sua própria vida; este professor certamente desenvolve um projeto de leitura permanente, norteado pelo princípio do prazer e pela descoberta das dimensões desse mundo especial (em termos de representação simbólica do real, de conhecimento de relações

culturais) que é o mundo da literatura e da arte.

Se, porém, a literatura é algo estranho para o professor, ela raramente entrará em sua programação de ensino; e, quando entra, trata-se de uma apropriação burocrática da literatura: lê-se, então, para cumprir uma penosa e maçante tarefa, em geral seguida de preenchimento de fichas de leitura.

e) a redação: se verificarmos como cada professor age diante da redação do aluno, novamente vamos surpreender diferentes formas, condicionadas por diferentes concepções.

Para alguns, dominar a escrita é saber acentuar, pontuar e usar certas regras de gramática. A eventual correção do texto do aluno limita-se a apontar problemas nesses três níveis. Entende-se que uma boa redação é aquela que não tem grandes problemas de acentuação, pontuação e gramática. E só.

Claro que esses são aspectos importantes do texto escrito. Contudo, escrever bem deve satisfazer a outras exigências e os aspectos de acentuação, pontuação e gramática deverão estar subordinadas a essas outras exigências. Mas isso, para se concretizar no trabalho do professor com bons resultados para o aluno, vai depender daquilo que entra na concepção de texto do professor.

Por exemplo, ele considera que, na vida real, escrevemos para alguém ler e que, neste sentido, o interlocutor é um dos condicionantes de nossos textos, devendo ser claramente identificado pelo aluno ao compor o seu próprio texto? Por outro lado, o professor percebe o texto como um objeto

verbal que tem características que transcendem os limites da frase, garantindo uma amarração entre as partes, uma boa sequência de seu conteúdo, coerência entre cada parte?

O professor que tem essa compreensão, trabalha numa perspectiva diferente daquele que entende como apenas o texto sem problemas de acentuação, pontuação e gramática. Transcreve, por exemplo, um parágrafo no quadro e discute com a turma, a fim de que ela perceba, por exemplo, que a repetição de certas expressões é inadequada; ou que uma idéia poderia ter sido expressada de outra maneira, considerando o interlocutor; ou que é necessário amarrar as partes, e assim por diante.

Mais ainda: se o professor tem compreensão de que a linguagem se realiza numa multidão de discursos diferentes, de que, como falantes, nosso discurso é uma conjunção de muitos discursos diferentes: de que, nessa conjunção, pode predominar a mera repetição de discursos hegemônicos (o lugar-comum): de que é tarefa da escola criar condições para o aluno perceber a realidade linguística criticamente e amadurecer um discurso próprio: esse professor desenvolve seu trabalho num nível mais sofisticado que pressupõe uma concepção muito mais abrangente da linguagem; pois, na medida em que auxilia o aluno a detectar a multidão de vozes dos discursos, bem como as dimensões do discurso repetido, também tenta ajudá-lo a formular um discurso singular e próprio. Com efeito, o professor que assim procede está preocupado em chamar a atenção do aluno para a quantidade de lugares-comuns presentes no texto, mostrando ao aluno que há mais que apenas forma na lin-

guagem escrita.

É bem verdade que há muitos professores que não perceberam ainda essas dimensões discursivas dos textos. Entretanto, é possível ir além, isto é, extrapolar a concepção de linguagem mais tradicional da escola e começar a entender a linguagem também como expressão duma visão de mundo. Perceber que se meu discurso é o discurso do lugar-comum é porque, no mínimo, minha visão de mundo é a do lugar-comum.

Postos estes exemplos, acredito que podemos avançar nessa discussão. Dizíamos antes que o professor que deseja trilhar caminhos pedagógicos próprios e não quer simplesmente adotar um pacote pronto, precisa explicitar e refinar suas concepções de escola, de ensino, e, no caso do professor de Português, sua concepção de linguagem.

Nesse sentido, a contribuição que acredito poder dar aqui é apresentar em mais detalhes a concepção de linguagem com a qual tenho trabalhado, procurando organizar meu ensino a partir dela.

Ela não é a única concepção de linguagem, nem necessariamente a melhor para todos. Apresentá-la pode ajudar, pelo contraponto com outras concepções, o professor a explicitar sua concepção e melhor ordenar seu trabalho docente.

Não se trata de uma concepção conservadora da linguagem, já que não aceita centralizar o ensino de Português na gramática; nem trabalha com uma divisão maniqueísta dos fatos de linguagem em certos e errados.

A visão conservadora é a que sustenta o ensino tradicional. Chamo-a de conservadora,

porque, no fundo, cultiva o valor do falar bonito, do escrever bonito, resquício de sua origem elitizante.

Numa sociedade industrializada, às portas do século XXI, já não é mais possível conviver com valores que eram próprios das elites de uma sociedade escravagista. A educação tem de ser democratizada, não para cultivar valores de erudição gratuita, mas para ampliar o exercício da cidadania.

Não se trata também de uma concepção liberal de linguagem, para a qual tanto faz a forma de falar ou escrever; tudo vale, tudo é relativo; o que importa é que o aluno se expresse. É um ensino de português que se preocupa com algo que chamam criatividade e que, no fundo, é um oba-oba festivo, colorido e inconsequente.

Duas críticas a essa concepção: a primeira diz respeito a sua pressuposição de que o indivíduo - isolado de suas características sociais e históricas - é o centro do mundo e o importante é que ele se expresse. Esse reducionismo apaga as condições reais da existência do indivíduo (não percebe, por exemplo, que a realidade de um aluno de classe média é histórica, social e culturalmente diferente de um aluno da periferia) e esconde atrás de uma pseudocriatividade sua função de reforço do estabelecido.

Uma segunda crítica diz respeito à própria idéia de que tanto faz como o aluno fala e escreve, o importante é que ele se expresse. Está aí, no fundo, uma espécie de relativismo linguístico que esconde a real complexidade da variação linguística e dos valores sociais que lhe permeiam. Nesse

relativismo, não se percebe que a forma de falar ou escrever não depende apenas de opções individuais.

Por outro lado, não acredito também numa concepção doutrinária de ensino. Ocorre muitas vezes que um professor observa nos textos dos livros didáticos compromissos ideológicos bem definidos com a visão socialmente hegemônica e, em vista disto, toma uma posição: varre-os da sala de aula e os substitui por outros textos que apresentam valores contrários àqueles. Dessa forma, o material a ser trabalhado enfatiza antivalores e as redações, por exemplo, são sempre norteadas por temas de crítica social. Defende-se ainda nessa perspectiva, que a chamada linguagem padrão é valor da classe dominante e, portanto, deve desaparecer do ensino qualquer preocupação com ela.

No fundo, esta é uma perspectiva de linguagem maniqueísta.

O professor percebe haver uma relação entre linguagem e visão de mundo, percebe a linguagem ligada a uma estrutura social e, em última análise, a uma forma de poder. Entretanto, a resposta de tal professor é substituir uma prática tradicionalmente homogênea e monológica por outra também monológica, embora comprometida com a crítica e a mudança social.

Com efeito, nessa concepção que estou chamando de doutrinária não são os pressupostos da crítica nem do compromisso com a mudança que incomodam, o que incomoda é o discurso homogêneo, único. Além disso, esta tendência favorece o oportunismo: a crítica social passa a ser moda.

Em síntese, é difícil conviver com uma visão conservadora pelo seu monolitismo. Também é

difícil aceitar a visão liberal de língua, na medida em que tem por pressuposto o relativismo absoluto e a organização de tudo centrada numa concepção de indivíduo desprovido de história. É difícil também aceitar uma visão doutrinária, porque, além de ser monolítica, favorece os oportunistas de um lado, e, de outro, faz o aluno assumir o discurso que o professor espera que ele assuma, contentando-se o professor com a ilusão de que assumido o discurso, mudou-se o aluno

Não sei como adjetivar a concepção com a qual me identifico mais. Talvez possa chamá-la de uma concepção mais libertária. Não libertadora, porque este adjetivo costuma qualificar uma postura que descamba também para o discurso monolítico e para uma ação autoritária, com que não concordo.

Prefiro chamá-la de libertária, por ser uma perspectiva que tem como objetivo fornecer ao estudante uma experiência com a linguagem pela qual possa se entender melhor: para que possa localizar-se no universo de discursos que permeia nossa experiência social e tenha condições de se libertar das amarras da linguagem que falam por ele, que lhe são impostas e que assumiu historicamente com naturalidade. É uma concepção que entende como importante que o aluno supere os discursos repetidos e, da mesma maneira, vivencie e entenda a pluralidade das vozes, no sentido de que cada voz tem uma história e um compromisso com uma visão de mundo.

De fato, a língua é uma multidão de vozes que revela história, grupo social, visão de

mundo, experiência pessoal diferentes e não pode ser reduzida a um simples conjunto de formas corretas. Portanto, não é a palavra solta a constituir a linguagem, nem a frase ou o texto isolados, mas uma multidão de discursos diversos, amarrados a diferentes visões de mundo

Ter consciência de tal pluralidade implica reconhecer que nós, sujeitos, neste contexto, somos formados, incorporando e repetindo sem consciência essas vozes.

Desse modo, é tarefa do professor trabalhar com o aluno a fim de que ultrapasse a voz repetida e construa a própria voz. O significado subjacente a este processo é o domínio da expressão oral e escrita. Significa, enfim, ter a capacidade de responder aos outros, concordar com os outros, aplaudi-los, criticá-los, questioná-los, rir deles. Significa ler pelo prazer de ler, ler pelo prazer de descobrir o mundo que a literatura e a escrita podem revelar; ler sem ingenuidade e perceber que por trás de cada texto há um sujeito e uma intenção. Por último, o domínio da língua por parte do aluno o faz capaz de transitar com autonomia, desde uma linguagem que se repete até outra absolutamente inovadora, seja numa notícia de jornal, numa entrevista, num poema, num conto, numa narrativa ou em qualquer tipo de texto.

Efetivamente, o texto é o organizador do ensino de Português, qualquer tipo de texto: literário ou não, rançoso ou saboroso, do aluno ou do ex-aluno, do professor ou de grande escritor.

Tal projeto não é de fácil execução para o professor, pois exige dele uma experiência e, muitas vezes, que mude

aspectos de sua cosmovisão. Tal proposta requer que o professor seja bem informado - o que os Cursos de Magistério e de Letras não fazem: exige um certo tempo para preparar aula, leitura, prevê uma certa ação coletiva da escola; pressupõe que o professor se torne um leitor voraz e que tenha como projeto a construção de sua própria voz.

Para a conquista de tal avanço, é importante que em momentos de discussão, como este, haja um diálogo mais produtivo, de modo a que os professores possam colocar em questão suas dificuldades e suas expectativas. É fundamental que possam fazer um confronto mais permanente de cada uma das visões do ensino de Português.

Não significa que todos devem pensar da mesma maneira. Este procedimento é contraditório com a própria visão de linguagem ora defendida. Mas é preciso haver concordância em certos aspectos essenciais, já que esta é uma fase de elaboração e criação de método.

Realmente, é possível mostrar alternativas a quem está disposto a buscá-las. Não são alternativas fechadas, prontas e acabadas, apresentadas como as únicas corretas e definidas.

Em conclusão, é criar na diversidade a capacidade de confrontar diferenças e criar opções metodológicas, tendo bem claro que as mesmas estão sempre amarradas a outras opções.

(Publicado em *Em aberto*, jornal da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Agosto de 1988, p.3-5.)