

Cláudia Regina Sell de Miranda

**RETRATO DE UMA ARENA BAKHTINIANA: a compreensão e
os usos dos gêneros do discurso na escola**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado em Educação da UCP – Universidade Católica de Petrópolis – como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisol Barenco de Mello.

Petrópolis - RJ

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLÁUDIA REGINA SELL DE MIRANDA

**RETRATO DE UMA ARENA BAKHTINIANA: a compreensão e
os usos dos gêneros do discurso na escola**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, pela Banca Examinadora formadas pelos professores:

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marisol Barenco de Mello (orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Pedro Benjamin Garcia
Universidade Católica de Petrópolis

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas
Universidade Federal de Juiz de Fora

Petrópolis

2006

A minha mãe Íria e à dindinha Onda, que me ensinaram a gostar de ler e de estudar; ao meu marido, Edson, que com amor e companheirismo torna os caminhos dessa vida mais felizes; aos meus filhos, Luísa e Daniel, motivo de aprendizagens diárias, uma razão de viver.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Marisol Barenco de Melo, orientadora da dissertação, pelo diálogo constante;

À Ana Elisa Delage, pela companhia nas viagens e pela amizade transformada em incentivo diário;

A toda a equipe do Programa de Mestrado da UCP, pela oportunidade de aprendizagem e crescimento proporcionada;

Ao Prof. Dr. Antônio Flávio Moreira Barbosa, pela disposição de ensinar e compartilhar leituras;

Aos professores do Programa de Mestrado da UFJF, pelo acolhimento e pelo espírito de colaboração permanente;

À Profª. Drª. Maria Teresa de Assunção Freitas, pelo privilégio da convivência;

À Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora – especialmente à Equipe Pedagógica representada pelas professoras Elizabeth Queiroz de Paula Zancanella, Eliane Siqueira Santos, Sônia Regina da Silva, Lucimar Fernandes Grégio, Viviane de Souza Rocha, Elisângela Aparecida de Oliveira Gonçalves – pela parceria e pelo acolhimento desta pesquisa;

Ao Prof. Dr. Pedro Benjamin Garcia, pela disposição ao diálogo;

A minha família – marido, filho e filhas, mãe, sogra, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos – pela paciência em tantas horas indisponíveis para eles.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Cap. 1 – Introdução | 9 |
| 1.1 – A trajetória da pesquisa | 16 |
| 1.2 – A abordagem metodológica | 19 |
| 1.3 – A estrutura do trabalho | 21 |
| Cap. 2 – A concepção de gêneros do discurso: dialogando com Mikhail Bakhtin ... | 24 |
| 2. 1 – Os gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa | 29 |
| Cap. 3 – O ensino de Língua Portuguesa no currículo | 42 |
| 3.1 – O currículo em questão | 44 |
| 3.1.1 – Currículo e significação social | 48 |
| 3.2 – As diretrizes curriculares nacionais | 55 |
| 3.2.1 – PCN: uma contextualização histórica | 55 |
| 3.2.2 – As diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa | 63 |
| 3.3 – Os PCN e as diretrizes curriculares locais | 78 |
| 3.3.1 – As propostas curriculares no Estado de Minas Gerais | 79 |
| 3.2.2 – As propostas curriculares no município de Juiz de Fora | 92 |
| 3.3.3 – As propostas curriculares - algumas considerações | 107 |
| Cap. 4. A concepção de ensino no discurso docente | 109 |
| 4.1 – Uma questão metodológica | 109 |
| 4.2 – O dialogismo como proposta metodológica | 119 |
| 4.3 – Quem são esses alunos, esses sujeitos-aprendizes? | 124 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.1 – O estigma da dificuldade de aprendizagem | 124 |
| 4.3.2 – Carência ou identidade cultural? | 126 |
| 4.3.3 – A capacidade de aprendizagem | 129 |
| 4.3.4 – O discurso monológico da escola | 134 |
| 4.4 – Uma imagem da escola | 139 |
| 4.5 – O papel do professor | 143 |
| 4.5.1 – O professor e os cursos de atualização | 149 |
| 4.6 – O que é ensinar a ler e a escrever? | 153 |
| 4.6.1 – As vivências dos alunos como ponto de partida | 154 |
| 4.6.1.1 – Que textos escolher? | 157 |
| 4.6.1.2 – O texto como pretexto | 164 |
| 4.6.2 – O nome como unidade de ensino | 168 |
| 4.6.3 – A silabação em julgamento | 170 |
| 4.6.4 – O apoio do livro didático | 177 |
| 4.6.5 – A aprendizagem dos sujeitos | 180 |
| 4.7 – A questão dos gêneros do discurso | 187 |
| 4.8 – Quem são esses outros professores? | 202 |
| Cap. 5 – Considerações finais | 233 |
| Cap. 6 – Referências bibliográficas | 243 |

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar a concepção que os professores de ensino fundamental têm da teoria dos gêneros discursivos aplicada ao ensino de Língua Portuguesa preconizada pelas diretrizes curriculares nacionais. Participaram dessa investigação professoras da rede estadual de ensino da cidade mineira de Juiz de Fora; professoras do ciclo introdutório de alfabetização e de 1º e 2º ciclo, inseridas no processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos, para atender crianças desde os 6 anos. A teoria enunciativa da linguagem – desenvolvida por Mikhail Bakhtin – sustentou a perspectiva dialógica e polifônica desta pesquisa, realizada por meio de grupos focais. Essa metodologia foi escolhida pela dimensão social que a caracteriza: no diálogo estabelecido durante os debates, os sentidos são criados no processo de interlocução, e as concepções docentes se manifestaram marcadas pelos horizontes espaciais e históricos dos sujeitos em interlocução. Além dos pressupostos teóricos sobre a Teoria dos Gêneros, esta pesquisa realizou estudo documental, tendo sido analisadas as diretrizes curriculares nacionais e as propostas de ensino do Estado e do Município de Juiz de Fora, documentos que norteiam o trabalho docente. Constatou-se que, nos anos iniciais, as professoras não concebem o trabalho com textos com “crianças que ainda não sabem ler”; assim, focam a silabação como forma de os alunos se apropriarem do sistema alfabético de escrita. Percebeu-se, também, que a didatização da teoria dos gêneros descontextualizou o uso social do texto, distanciando-o do dinâmico universo da enunciação bakhtiniana. No discurso docente, assim como nas diretrizes curriculares, o conceito de gêneros passa a equivaler a diversidade textual. Entretanto, a concepção de gêneros do discurso pressupõe entender os múltiplos discursos construídos na cultura: uma cultura que constrói ideologias e práticas sociais, legitimando algumas manifestações e sobrepunhando outras. Nesta pesquisa, flagra-se um momento dessa compreensão pelos docentes que sinaliza para a necessidade de discussão sobre a circularidade dos discursos analisada nesta investigação.

Capítulo 1 – Introdução

Desde o final dos anos 80, os estudos lingüísticos têm dado ênfase à importância de o ensino de língua portuguesa se voltar para uma reflexão sobre as características dos diferentes gêneros discursivos que circulam no dia-a-dia. Dessa forma, acredita-se que o desenvolvimento da leitura e da escrita nas escolas compromete-se com a formação de leitores e escritores, significando importante instrumento de participação social.

Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, a concepção de língua como meio de comunicação decorrente da Teoria de Informação da década de 50 foi revista, passando-se a entender texto como uma unidade do discurso (Bakhtin, 1979). Os estudos da filosofia da linguagem fizeram com que a abordagem textual tivesse como ponto de partida a heterologia, que entende o caráter dialógico dos discursos pelos diferentes elementos que o constituem e o caracterizam. Dessa forma, os textos se manifestam concretamente em diferentes situações cotidianas e interagem com o contexto sócio-histórico de sua produção.

Esse movimento teórico se expressa nas reformulações curriculares para que se possa efetivar como prática pedagógica. Assim, a publicação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais –, em meados dos anos 90, segue essa concepção: o documento propõe “práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem” (PCN - Língua Portuguesa, p.22). Para essas diretrizes curriculares, produzir linguagem significa produzir discursos, que se manifestam por meio de textos. Esses se organizam dentro dos gêneros, “famílias” de textos geradas pelos usos sociais

que se faz deles e a eles dão forma. Portanto, ensinar Língua Portuguesa entendendo que seu domínio é um passaporte para a plena participação social é criar estratégias de compreensão dos discursos a partir dos diferentes textos que circulam socialmente.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar esse movimento – dos estudos teóricos às diretrizes curriculares e à prática pedagógica –, analisando a concepção de gêneros discursivos e os usos desse princípio no ensino de Língua Portuguesa, a partir do discurso docente de educadores que trabalham no ensino fundamental no município de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Parte-se das seguintes questões: como se manifesta essa concepção de ensino da leitura e da escrita no currículo? Que apropriação os docentes fazem dos estudos teóricos sobre os gêneros do discurso? De que modo essa teoria da linguagem, mediada pelos currículos nacional e local, se manifesta na prática pedagógica?

Segundo Bakhtin (1979), a palavra se revela, no momento de sua expressão, como produto de uma arena em que se manifestam vozes sociais diversas, sendo, portanto, fruto de uma interação social viva dessas forças sociais. Nessas condições reais de enunciação é que são determinados os gêneros discursivos, uma manifestação lingüística única e concreta que se materializa por meio de uma enunciação.

Essa concepção é assumida pelo ensino de Língua Portuguesa, delineando-se como hegemônica tanto para os estudos sobre linguagem como para as diretrizes que norteiam as propostas educacionais. Por mais que ela esteja presente na legislação – por meio dos Parâmetros, das propostas curriculares locais e até mesmo nos livros didáticos distribuídos

sistematicamente para as escolas públicas brasileiras –, será que os professores conseguem atingir os objetivos estabelecidos? E, quando acontece essa prática, como isso se realiza?

Para os PCN, a escola é apresentada como “espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (BRASIL. MEC, 1997, v. 1, p. 34). Assim, ao mesmo tempo em que os Parâmetros consideram a escola “o mais importante nível da sua concretização” (BRASIL. MEC, 1998, v. 1, p. 85), atribuem ao professor uma enorme responsabilidade sobre o que efetivamente será feito em sala de aula.

Já nas “Considerações Preliminares” do volume introdutório, destaca-se:

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira. (BRASIL. MEC, 1997, v. 1, p. 13-4)

Apple & Beane (1997, p. 31) afirmam que, na perspectiva de uma escola democrática, são os professores que “vivem com a tensão constante de proporcionar um ensino significativo para os jovens, ao mesmo tempo em que transmitem os conhecimentos e as habilidades esperados pelas poderosas forças educacionais, cujos interesses são tudo, menos democráticos”. São os professores, afinal, que implementam o currículo na sala de aula.

Nos PCN, pode-se perceber a consciência dessa implicação complexa entre professores e qualidade do ensino:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.” (BRASIL. MEC, 1997, v. 1, p. 30-1)

Teixeira (2004: p.43), no Relatório de Pesquisa “Os Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas públicas de Juiz de Fora”, destaca que o professor deve realmente ter seu papel recuperado. Lembra também que sucessivas reformas educacionais realizadas em todo o mundo centraram no aluno o processo de ensino-aprendizagem, porém resultados de avaliações mais recentes voltam a apontar a necessidade de resgatar a figura do professor como não apenas um facilitador ou gestor, mas um especialista em instrução.

Para a pesquisadora, o professor deve voltar a ter um papel de dirigente do que acontece na sala de aula. Ele não só colabora com o desenvolvimento de habilidades e competências de seus alunos, mas é quem os leva pelo caminho do conhecimento. Teixeira (2004: p.43) define: “Parece que voltamos à antiga, mas quem sabe muito atual figura do mestre, como a propunha Gusdorf (1987)”.

Essa perspectiva, entretanto, esbarra em obstáculos amplamente estudados em pesquisas atuais. A Anped (1996, p. 91) alerta para o fato de que uma das dificuldades que podem ser enfrentadas na implementação dos PCN advém justamente da formação que os professores recebem, considerada inadequada e insuficiente para que dêem conta da tarefa a eles atribuída.

Também Santos (2002) faz as seguintes considerações sobre o fracasso de reformas educacionais em artigo que discute os PCN e o SAE – Sistema Nacional de Avaliação:

Quando discutimos as políticas públicas hoje para o ensino fundamental, o que parece mais surpreendente nessas políticas não é o grau de alienação que elas produzem, não é o fato de estarem formando sujeitos passivos ou em conformidade com os critérios de mercado ou com os interesses das elites. O mais surpreendente é seu baixo impacto na realidade escolar. Seria justo pensar que, definido o currículo nacional, selecionados os livros didáticos a serem adotados pelas escolas, treinados professores de forma mais operacional, com vistas ao desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para o exercício da docência, houvesse uma melhora no desempenho do sistema público do ensino básico, uma vez que esse desempenho também é avaliado, com base em normas e princípios definidos pelo próprio sistema. (p.350)

Outra advertência vem da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (Siqueira, 1995, p. 6), que subsidiou a elaboração dos Parâmetros. A análise das reformas curriculares realizadas nos estados e municípios de capitais consideradas pela pesquisa revelou que a re-elaboração didática teve que vencer obstáculos justamente no nível da sua concretização nas salas de aula, devido à formação dos professores, que não os capacitava para as novas exigências colocadas pelos currículos. Dessa forma, não se poderia esperar que os PCN vivessem situação muito diferente.

Teixeira (2004: p.44) argumenta:

Ainda que nos PCN seja reconhecida a necessidade de que a formação de professores seja transformada num processo contínuo (BRASIL. MEC, 1997, v. 1, p. 29-31), e se dê em níveis cada vez mais elevados de escolarização, hoje não podemos saber ao certo que direção vai tomar. Se havia o entendimento de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) previa a formação em nível superior para os professores de infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e isso deveria se tornar realidade num prazo de dez anos a partir da publicação da Lei, o Parecer nº 3/2003, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), dá nova interpretação ao texto legal (BRASIL. MEC. CNE, 2003).

Ainda nesse Relatório de Pesquisa, Teixeira (2004: p.44) abre espaço para um balanço feito por Helena Freitas (2002) da formação de professores durante a década de 1990. Na avaliação de Freitas, o quadro não é nada animador:

A necessidade de expansão da escolarização, a impossibilidade de o Estado – em seu novo papel de Estado mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão da educação superior pública, em particular na formação de seus professores, e, em consequência, a impossibilidade de garantir uma formação qualitativamente superior – universitária, nas condições atuais – para todos os professores, fundada na investigação e na pesquisa e sobre novas bases de produção do trabalho docente nas escolas públicas, têm direcionado o esforço do Poder Público no sentido de expandir o ensino superior privado como mecanismo de intensificação/massificação da formação de professores de caráter técnico-profissional, instrumental, ampliando as formas de avaliação, objetivando a regulação e o controle do trabalho dos professores na implantação do conteúdo da reforma educativa e do projeto de educação e sociedade excludente. (p. 160-161)

Freitas (2002) enfatiza, ainda, que essa postura do Estado de não assumir para si a responsabilidade pela formação superior relega aos professores uma condição desprivilegiada. Para a pesquisadora, essa postura certamente provoca consequências profundamente negativas para o ensino fundamental e médio:

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (p. 160-161).

A partir das questões destacadas, pergunta-se: como os professores dialogam com os PCN? De que modo se realiza o ensino de língua portuguesa na perspectiva de que essa aprendizagem pressupõe um trabalho com os gêneros discursivos que circulam socialmente? Que concepção os professores têm dessa teoria da linguagem?

Esta pesquisa busca compreender a prática de ensino de Língua Portuguesa entrecruzando essas diferentes vozes que compõem a atuação na prática escolar.

Entende-se aqui compreensão como um processo ativo de re-significação, o germe de uma resposta, nas palavras de Bakhtin (1985, p.131):

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (p.132)

Portanto, busca-se compreender, interagindo com a palavra do outro. “A compreensão concebida como transmutação em alheio-pessoal” (Bakhtin, 1992, p.412), capaz de ajudar a formar minha palavra pessoal sobre essas questões.

Tendo como objetivo principal compreender a concepção dos professores situados nesse contexto, esta pesquisa pretende colaborar com as reflexões acadêmicas que têm insistentemente tentado entender o momento histórico por que passa a educação básica no Brasil nesse início de um novo século.

1.1 - A trajetória da pesquisa

“As coisas são prenhes de palavra.” (Bakhtin, 2000: p.405)

Quando iniciei esta pesquisa, minha maior motivação nascia de minha atividade profissional. Sou professora de língua portuguesa desde 1980 e vivenciei, logo no início de minha vida profissional, a emergência de discussões no campo da educação que procuravam repensar a escola tecnicista dos anos de ditadura militar no novo ambiente de abertura política do Brasil. Em 1990, publiquei minha primeira coleção de livros didáticos, inaugurando uma atividade profissional que segue até os dias atuais, quando tenho cerca de 30 livros – entre didáticos, paradidáticos e de literatura infanto-juvenil – publicados.

A publicação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – e a compra sistemática de livros pelo governo por meio do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático –, trazendo à tona a análise prévia do material didático a ser comprado por uma equipe de excelência montada pelo MEC, criou, para muitos autores, um impasse, dentre os quais me situo.

Explico: as diretrizes curriculares nacionais – cuja “aplicação” passou a ser cobrada nos livros analisados – definem a concepção de ensino de língua portuguesa pela perspectiva do letramento, o que pressupõe ter os textos e os diversos gêneros discursivos em que se agrupam como ponto de partida para o ensino. Por outro lado, minha experiência, principalmente em cursos de atualização/formação de professores ministrados por todo o território brasileiro durante pelo menos dez anos, fazia-me crer que havia um abismo entre a

proposta governamental e a sala-de-aula, pois era insipiente o conhecimento dos professores quanto à teoria dos gêneros.

Eu tinha, então, dentre meus interlocutores, alguns extremos, como os especialistas do MEC e os professores que usariam o material didático por mim escrito (isso sem falar nos estudantes que receberiam esses livros!), para os quais teria que destinar O MESMO TEXTO.

Esse dilema do escritor/professor me levou a querer transformar minhas pressuposições em dados científicos, conduzindo a escolha da questão que me propus a estudar no curso de Mestrado em Educação: as concepções de professores do Ensino Fundamental sobre os gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa e sua prática de sala-de-aula.

Então, quando no início de 2005 fui convidada para ministrar uma série de cursos sob essa perspectiva de ensino para professores da rede estadual, elegi esses sujeitos para o processo de investigação.

Segundo a Equipe Pedagógica da Superintendência Regional de Ensino que me fez o convite, esses professores estavam, há muitos anos, distantes dos cursos de aperfeiçoamento, pois não havia anteriormente uma política de atualização profissional consistente no governo do Estado. Assim, a proposta dos cursos seria trabalhar com reflexões teóricas e práticas de ensino que instrumentalizassem esses profissionais para o trabalho em sala-de-aula.

Apesar de esses professores – segundo a Equipe – não estarem sendo preparados por meio de ações gerenciadas pelo governo estadual, não se deve ignorar outras fontes de informação com que os docentes dialogavam.

Um exemplo disso é a publicação e a divulgação dos PCN; por mais críticas que o processo tenha recebido, houve tentativas de criar mecanismos

de envolvimento dos professores da rede pública de ensino, com o envio dos documentos para a residência dos docentes e a implementação de cursos e discussões organizados também em instância municipal. Além disso, as novas diretrizes federais estabeleceram estreito diálogo com os livros didáticos distribuídos para o ensino fundamental, que passaram a ser analisados e avaliados a partir das concepções de ensino preconizadas pelo currículo nacional. Nesta pesquisa, constata-se também que grande parte das professoras, na época, cursava ou tinha concluído recentemente curso superior, outra importante referência em sua formação.

Dessa forma, o convite para ministrar os cursos para os professores da rede estadual tendo como base teórica essa nova perspectiva de ensino surgiu como grande oportunidade de eleger sujeitos inseridos nessa arena que se configurou a partir da publicação dos Parâmetros.

Para os cursos, foram montados 3 grupos, cada um com 30 educadoras. As professoras foram separadas de acordo com a fase com que trabalhavam: Grupo 1, com professoras da fase introdutória, o que equivale a salas de alunos com 6 anos de idade, preparatórias para a sistematização da alfabetização; Grupo 2, com professoras das fases 1 e 2, 1º ciclo do Ensino Fundamental, segundo os PCN; e Grupo 3, com professoras das fases 3 e 4, equivalente a 2º ciclo.

Antes de dar início ao curso propriamente dito, no primeiro dia de aula de cada turma, propus às professoras que participassem da pesquisa. Também expliquei como seriam organizados os grupos focais e os objetivos dessa dinâmica metodológica de pesquisa.

Passada a natural inibição do início, o que se deu foi um rico diálogo sobre a prática de ensino e o entendimento que as professoras tinham da questão do gênero. Esta pesquisa foi fruto do diálogo que começou a ser construído nesse “primeiro dia de aula”.

1.2 - A abordagem metodológica

“A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo.” (Amorim, 2001: p.26)

Esta é uma pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica, tendo como base as reflexões de Mikhail Bakhtin sobre uma metodologia adequada à investigação para as ciências humanas.

Bakhtin (1992) destaca a importância de se observar a relação que se estabelece entre pesquisador e objeto pesquisado. Nas ciências humanas, investigador e investigado são dois sujeitos em processo de interação, em relação dialógica.

O dialogismo bakhtiniano remete-nos a abordagem qualitativa ao entender que, durante a pesquisa, investigador e investigado são sujeitos que re-significam o campo no processo de interação construído. Nos estudos qualitativos, enfocam-se não somente os resultados, mas a compreensão dos acontecimentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan, Biklen, 1994, p.16).

A abordagem qualitativa é, portanto, adequada às ciências humanas. Nessa perspectiva, o trabalho de campo se realiza com o encontro com o outro, o que lhe dá um caráter específico: a alteridade é humana. O objeto do pesquisador é também seu interlocutor.

Esta pesquisa – qualitativa, e de abordagem sócio-histórica – consiste em que o investigador se concentre no processo de observação, e não no produto. Dessa forma, busca-se compreender a concepção e os usos docentes da teoria dos gêneros discursivos, sendo os eventos investigados em suas relações contextuais, integrando a voz individual às vozes sociais.

Foi definida a técnica do grupo focal pela coerência com a abordagem qualitativa: o grupo focal é uma técnica não-diretiva, em que o investigador coordena a discussão de um grupo de pessoas, criando um processo de interação dialógica. Dessa forma, investigador e investigados se re-significam no diálogo, quando os sentidos são criados num processo de interlocução marcado pelos horizontes espaciais ocupados pelos sujeitos que interagem.

Para os cursos – ministrados a convite da Superintendência Regional de Ensino –, foram organizadas 3 turmas, cada um com 30 educadoras, formando-se, a partir daí, os 3 grupos focais: Grupo 1, com professoras da fase introdutória; Grupo 2, com professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental; e Grupo 3, com professoras do 2º ciclo.

No dia do primeiro encontro – quando deveria ser iniciado o curso e antes, portanto, do início das atividades, quando as professoras ainda não se conheciam –, após a explicação do que é um grupo focal, 10 professoras voluntariamente se apresentaram para fazer parte da pesquisa. As professoras sentaram-se à frente, em forma de semi-círculo, ficando as outras observando na platéia. A partir da pergunta deflagradora, houve participação ativa e constante, instaurando-se o debate pretendido.

As gravações foram feitas em VHS e duraram, em média, 90 minutos. Elas ocorreram nos seguintes dias: GF1, em 16/03/2005; GF2, em 31/03/2005;

e GF3, em 27/04/2005. A transcrição do material bruto resultante das discussões dos grupos focais está colocada em anexo, com as seguintes indicações: anexo 1 – GF1; anexo 2 – GF2, anexo 3 – GF3.

Inicialmente foram analisados os dados obtidos nos grupos focais 1 e 2, de professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental; em seguida, o discurso das professoras do GF3, de 2º ciclo. Essa organização foi estabelecida no momento em que começaram a ser eleitas as categorias de análise, quando se perceberam diferenças significativas entre os grupos.

Essas categorias compõem duas partes: a primeira enfoca a visão de criança, de escola e de professor manifestada nos grupos, contextualizando o lugar social desses professores investigados. A segunda remete mais diretamente às concepções de linguagem e de ensino, como os critérios de seleção de textos dos professores, as atividades elaboradas para sistematização da alfabetização nos ciclos iniciais, as atividades de leitura e os estudos normativos da gramática e, finalmente, o trabalho com os gêneros do discurso. Os resultados obtidos nessa análise constituem o capítulo 4 deste trabalho.

1.3 - A estrutura do trabalho

“Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (Bakhtin, 1979: p.95)

Este trabalho estrutura-se da seguinte forma.

O primeiro capítulo é a Introdução, em que se situa a investigação no contexto das propostas de ensino de língua portuguesa, assim como se

justifica a opção pelas questões investigadas, parte do processo de reflexão pedagógica de minha formação profissional.

No capítulo 2, realiza-se estudo sobre a concepção de gêneros discursivos a partir dos textos de Mikhail Bakhtin e de outros estudiosos. Por meio desse diálogo, pretende-se compreender não só a fundamentação teórica dada à questão ainda nos estudos bakhtinianos, como também os olhares de alguns pesquisadores da atualidade sobre a pertinência da questão do gênero para o ensino de língua portuguesa na escola.

Nesse capítulo, então, a concepção de gêneros do discurso é enfocada para que possa compreender a manifestação dessa teoria no currículo e a apropriação feita pelos docentes.

O capítulo 3 traça um panorama das diretrizes curriculares que permeiam a atividade profissional das professoras investigadas, refletindo-se no ensino em sala-de-aula. Primeiro são analisadas as diretrizes curriculares nacionais – os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil –, documentos que destacam a importância de adaptação das diretrizes nacionais pelos currículos locais. Em seguida, são abordadas as propostas curriculares estaduais e municipais. Realiza-se estudo dessas propostas de ensino de Língua Portuguesa estabelecidas no currículo, ora confrontando, ora aproximando essas diferentes vozes, tanto nacionais quanto locais.

Assim, no capítulo 3, destinado à análise documental, resgata-se o discurso curricular com que se pretende dialogar a partir do discurso docente.

Os capítulos 2 e 3, portanto, são os alicerces teóricos que servirão de base para se compreender a questão desse estudo: a concepção docente

sobre essa perspectiva de ensino de língua portuguesa e sua manifestação na prática pedagógica.

No capítulo 4, é analisado o discurso docente a partir da transcrição do debate realizado nos grupos focais. Nas discussões, as professoras expõem e discutem a prática escolar e suas concepções de ensino de Língua Portuguesa quando questionadas sobre as propostas curriculares que assumem a perspectiva da teoria dos gêneros do discurso.

Assim, nesse capítulo, configura-se o processo de compreensão do movimento realizado pelo discurso oficial estabelecido pelas diretrizes curriculares até as práticas docentes cotidianas.

No capítulo 5, serão feitas as considerações finais do trabalho.

Capítulo 2 – A concepção de gêneros do discurso: dialogando com Mikhail Bakhtin

Neste capítulo, será realizado estudo sobre a concepção de gêneros discursivos a partir dos textos de Mikhail Bakhtin e de outros pensadores. Esse diálogo tem por objetivo compreender a fundamentação teórica que rege as novas diretrizes curriculares, além de resgatar estudos de alguns pesquisadores da atualidade que refletem sobre a importância do trabalho com os gêneros discursivos para o ensino de língua portuguesa na escola.

Compreender a linguagem nos trabalhos desenvolvidos por Bakhtin – como também nas publicações do Círculo bakhtiniano – começa por refletir sobre as bases de uma teoria marxista para toda criação ideológica.

Faraco (2003) afirma que, para o Círculo, IDEOLOGIA era palavra que designava “o universo dos produtos do ‘espírito’ humano” (p.46), fruto da manifestação da consciência social. Sendo assim, a criação ideológica é essencialmente axiológica, pois, nas diversas áreas em que normalmente se manifesta – como arte, religião, ciência, filosofia, política, direito -, todo enunciado se constitui de um posicionamento valorativo.

Freitas (2002) destaca a importância dessa percepção do homem social e histórico, inserido na cultura:

Bakhtin considerou que o homem, fora das condições sócio-econômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Só como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. O nascimento físico não é suficiente para esse ingresso na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem, portanto, precisa de um segundo nascimento: o nascimento social. (p.126-7)

Sendo o homem produtor de cultura, os frutos de sua criação ideológica são objetos materiais produzidos na realidade prática. São signos, porque significam. Estão corporificados em material semiótico definido, sendo criados e interpretados no interior das relações sociais:

Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação. (Faraco, 2003: p.48)

Daí a dimensão essencialmente axiológica dos signos e, conseqüentemente, de toda criação ideológica: sendo as relações sociais mediadas semioticamente, são atravessadas de valores, corporificando esse mundo de linguagens em que vivemos.

Bakhtin (1979) adverte que, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, há um universo particular, o universo dos signos, no qual cada elemento adquire um sentido que ultrapassa suas próprias particularidades:

*Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. **Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.** (p.32, grifo do autor)*

É nesse sentido que os textos do Círculo afirmam que os signos não apenas refletem o mundo, mas – e principalmente – o refratam, na medida em que estão atravessados por quadros axiológicos. Sua significação se dá em atos sociais concretos de enunciação e está ancorada numa voz social que lhe atribui diferentes valorações a partir das experiências historicamente vividas.

O autor destaca:

*Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades e mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.** (p.95, grifo do autor)*

Para Bakhtin (1979), a palavra – “material privilegiado da comunicação na vida cotidiana” (p.37) – é material semiótico da vida interior, da consciência individual, que se constitui como “unidade da consciência verbalmente constituída” (p.38). Para ele, a expressão se forma no psiquismo para exteriorizar-se objetivamente para outrem por meio de códigos de signos exteriores. Porém a relação entre essa faceta interior da expressão e sua objetivação exterior para outrem (ou para si mesmo) é dialógica, o que faz com que toda atividade mental seja uma expressão semiótica.

Insistindo em que não há fronteiras entre o psiquismo e a ideologia, o autor afirma:

Repetindo: todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (1979: p.57)

Em outras palavras, “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (p.112). Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação, este será determinado pelas condições reais da enunciação, pela situação social mais imediata. Esta situação é que dá forma à enunciação. A enunciação, por sua vez, é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

Para Bakhtin (1979, p.89), a enunciação é ato individual da fala. Apesar de não se fazer, neste trabalho, distinção entre enunciado e enunciação, é importante destacar que essas condições reais de enunciação é que, segundo o autor, determinam os gêneros discursivos.

O Círculo bakhtiniano destaca que os signos refletem e refratam o mundo. Bakhtin (1979) representa metaforicamente a refração como uma arena, em que um emaranhado de vozes sociais se entrecruzam numa intrincada cadeia de responsividade, manifestando-se por meio de linguagens.

É nesse sentido que o Círculo apresenta a linguagem não como um sistema de categorias abstratas, mas como materialidade axiologicamente saturada; um fenômeno sempre estratificado, o que se tem designado como heteroglossia. Dessa forma, confronta-se abertamente com as análises estruturalistas de Ferdinand de Saussure, cujos estudos lingüísticos classificam a língua como um sistema abstrato de normas, com existência objetiva.

O Círculo enfatiza, ainda, que o verdadeiro ambiente de um enunciado é o plurilingüismo dialogizado, ou seja, o entrecruzamento sociocultural dessas vozes que continuamente se encontram e se confrontam, formando novas vozes sociais:

Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como um produto da interação viva das forças sociais. (p.66)

É importante entender diálogo aqui como algo que está além da conversação face-a-face. Para Faraco (2003), o Círculo de Bakhtin vê diálogo como um documento sociológico, que representa o “espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação de vozes sociais” (p.59).

É nesse jogo de forças - de poder - que se insere o universo da criação ideológica e, portanto, todas as materializações lingüísticas mediadoras das relações sociais.

Machado (2001) define:

Dialogismo entendido, sobretudo, como visão de mundo construída com a linguagem através dos sistemas de signos. Conseqüentemente, dialogismo constituído como ciência das relações, fundamental para se compreender a representação estética como construção de sentido. (p.229)

Diálogo, para Bakhtin, é a dinâmica que se estabelece entre diferentes vozes sociais nas relações sociais – polifonia –, portanto, nos processos mediados por linguagem. O autor afirma que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (1979: p.41)

Freitas (2002) conclui:

Para ele (Bakhtin), o ato de fala e seu produto, a enunciação, não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele prescindir. Tendo a enunciação uma função social, para compreendê-la seria necessário entender que ela se dá sempre numa interação. Bakhtin via o homem não como um ser biológico abstrato, mas histórico e social. Assim como via o homem na sua realidade histórica, também historicizava a linguagem, enraizando-a na existência histórica e social dos homens.” (p.134)

Assim, no processo de interação verbal, originam-se diferentes formas de comunicação, que adquirem um perfil individual e se materializam em diferentes gêneros discursivos. Sua gênese e sua diversidade, decorrentes da crescente complexização das atividades da vida humana e suas relações sociais, é o que veremos a seguir.

2. 1 - Os gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa

Para Bakhtin, a realidade da fala-linguagem não é um sistema abstrato de formas lingüísticas, não é um enunciado monológico isolado, mas um evento social de interação verbal. O texto, unidade do discurso, resulta de uma teia de vozes que debatem entre si.

Os estudos da filosofia da linguagem apontam para uma abordagem textual que tenha como ponto de partida a heterologia, uma abordagem que perceba o caráter dialógico dos discursos pelos diferentes elementos que o constituem e o caracterizam. Os textos se manifestam concretamente em diferentes atividades humanas no cotidiano, inserindo-se no contexto sócio-histórico de sua produção e manifestando-se por meio de diversos gêneros

discursivos - tipos relativamente estáveis de enunciados marcados pela especificidade de seu uso na esfera da comunicação.

Partindo da constatação de que a atividade humana está sempre relacionada à utilização da língua, Bakhtin (1992) aponta para a diversidade de caráter e modos dessa utilização como geradora de uma grande variedade de textos/discursos.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (p.279)

A fusão desses elementos compõe o todo, enunciados “estáveis” presentes nas diversas esferas da comunicação oral e escrita. Entende-se enunciado não como uma unidade convencional, mas como uma unidade real de comunicação verbal em que há alternância dos sujeitos falantes.

Nessa atividade comunicativa, traçam-se fronteiras entre os enunciados nas diversas situações de uso, e a enunciação assume diferentes atribuições da língua em variadas condições de comunicação, adotando, portanto, formas variadas.

Bakhtin (1992) define e explica, assim, os gêneros do discurso:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (p.279).

Assim, todos os discursos (orais e escritos) dispõem de formas sistemáticas de usos da língua e constituem os gêneros do discurso.

Dessa forma, eles organizam e modulam os enunciados, de acordo com as finalidades e as especificidades pretendidas.

Para o autor,

se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 1992, p.302).

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso passam a fazer parte do repertório discursivo dos falantes, da mesma forma que ocorrem na aquisição da língua materna, através das diversas interações e do contato dos sujeitos com os enunciados concretos veiculados nas deferentes esferas sociais.

Bakhtin (1992) assim define a natureza dos gêneros discursivos e sua relação com as atividades humanas:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (p.284)

Neste sentido, conclui que haverá, sempre, uma intensa renovação dos gêneros, na medida em que se originam historicamente, para satisfazer necessidades comunicativas nas mais diferentes esferas da atividade humana.

Essa concepção sócio-histórica se contrapõe, fundamentalmente à lingüística do século XIX, que não nega a função comunicativa da linguagem,

mas a caracteriza como algo acessório, abstrato, havendo um locutor *ativo* que se dirige a um destinatário *passivo* que se limita a compreendê-lo.

Para Bakhtin (1992), trata-se de uma visão equivocada sobre o real papel da linguagem como mediadora das atividades humanas:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (p.282)

Na perspectiva daquela lingüística, o papel ativo do outro na comunicação fica minimizado, distorcendo a situação comunicativa real e seus princípios fundamentais. Para Bakhtin (1979), ao contrário, o ouvinte adota, simultaneamente, uma *atitude responsiva ativa* – concorda, discorda, completa, adapta, polemiza, prepara-se para responder - num processo de elaboração e troca constante com o locutor -, originando uma cadeia de responsividade.

A palavra, segundo o autor, é uma espécie de ponte orientada em função de um interlocutor. Comporta duas faces: procede de alguém e se dirige a alguém. Essa palavra-ponte é o que constitui o produto da interação verbal locutor e ouvinte.

A variedade de gêneros do discurso se dá na medida em que variam as intenções de quem fala ou escreve, sendo cada enunciado, na verdade, uma manifestação da teia complexa formada pela comunicação humana. Bakhtin (1992) destaca:

*O próprio locutor como tal é, em certo grau, um **respondente**, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (p.291)*

A intencionalidade de uma enunciação é que vai medir o acabamento de um enunciado e determinar a forma, a escolha do gênero em que ele será estruturado. Essa escolha é determinada em função das especificidades da situação comunicativa, quando o intuito discursivo do locutor, sem renunciar ao estilo pessoal, constitui-se na forma de um gênero determinado.

Bakhtin (1992) define enunciado como uma “*unidade real* da comunicação verbal” (p.293). Assim, a delimitação estrutural das fronteiras de um enunciado concreto se dá com a alternância dos sujeitos falantes, em atitude responsiva constante (réplicas):

*O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a **posição do locutor**, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma **posição responsiva**. (p.294)*

Machado (2001) explica o conceito de exotopia em Bakhtin como um dos “elementos a partir dos quais ele formula a lei do posicionamento que o levou a entender tudo o que é dito como determinação rigorosa do lugar de onde se diz” (p.226).

Exotopia é o excedente de visão, algo que a própria visão não alcança devido à posição que ocupa no espaço. Cronotopo é a visão de mundo enunciada de um determinado ponto no tempo, o contexto sócio-histórico em

que se está inserido: “Entendido como unidade do espaço-tempo, o cronotopo é princípio organizador dos fenômenos artísticos, que são assim oferecidos como construção, definidos pelo confronto das relações”. (p.229-230)

Essa atividade comunicativa é espontânea e resulta do repertório de gêneros orais e escritos adquiridos nas interatividades cotidianas, na convivência com enunciados concretos ouvidos e reproduzidos durante a comunicação verbal viva, assim como se aprende a língua materna. Bakhtin (1992) afirma que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas).” (p.302)

Para Machado (1997), os gêneros do discurso em Bakhtin devem ser entendidos como um conceito plural. Essa concepção se relaciona às diversas produções de linguagem, às diferentes visões de mundo e aos sistemas de valores configurados pelos diversos pontos de vista produzidos a partir das esferas e das relações sociais.

Por isso, diante de tal diversidade, Bakhtin (1992) reconhece a dificuldade de se trabalhar com o traço comum entre os enunciados, fazendo conceituação formal de gênero. Dessa forma, ele critica as classificações tradicionais dos gêneros, já que essas não absorvem a totalidade das formas discursivas a que pertencem os enunciados. Para o autor, o equívoco dessas classificações é resultante de “uma incompreensão na natureza dos gêneros dos estilos da língua” (p.285).

Apesar de não fazer uma tipologia, o autor distingue os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros do discurso primários possuem uma relação imediata com o contexto existente e com a realidade dos enunciados alheios, constituindo-se, assim, na interação verbal espontânea da vida cotidiana. São aparentados com a oralidade e tendem a ser mais interativos, embora incluam muitos gêneros da escrita informal, de circulação privada, como cartas e bilhetes.

Já os gêneros secundários se constituem “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita, artística, científica, sócio política” (Bakhtin, 1992, p.281). Ele explica que os gêneros secundários repousam sobre as instituições sociais e tendem a explorar e a recuperar os discursos primários, que perdem, desde então, sua relação direta com o real, tornando-se mais complexos.

Bakhtin (1992) destaca que a diferença entre os gêneros primários e secundários não é funcional, mas histórica:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal e espontânea” (p.281).

Os gêneros discursivos, embora relativamente estáveis, estão sujeitos às mudanças sociais decorrentes das transformações produzidas no contexto histórico-social no qual estão inseridos. Essas mudanças ocorrem devido a transformações do interlocutor ou mesmo à incorporação de novos procedimentos de organização do texto verbal. Isto contribui para a renovação ou extinção de um determinado gênero do discurso.

O autor aponta para a natureza relacional ou dialógica do discurso, remetendo, indiretamente, ao equívoco dos estudos lingüísticos voltados para o estudo da oração como uma unidade da língua. Essa concepção não pressupõe uma atitude responsiva ativa, isolando-a de uma situação comunicativa real.

Bakhtin (1992) afirma que o contexto da oração seria – hipoteticamente - o de um discurso de um único e mesmo falante, desprovido da situação concreta e circunstancial concreta.

A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado [...]. A oração, como unidade da língua, é desprovida dessas propriedades; não é delimitada em suas duas extremidades pela alternância dos sujeitos falantes, não está em contato imediato com a realidade (com a situação transverbal) e tampouco está em relação imediata com os enunciados do outro. (p.297)

Porém, logo em seguida adverte que, na verdade, no processo de comunicação verbal o que existe é o enunciado completo e acabado que potencializa a réplica no diálogo:

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações [...].(p.297)

Ao contrário, a oração, para Bakhtin (1992), é um elemento significativo do todo enunciado e só adquire sentido dentro desse todo. A enunciação se dá quando se dirige a alguém objetivando uma finalidade qualquer que é, na verdade, um elo real na cadeia de comunicação verbal de uma determinada esfera da vida humana.

A constituição desses enunciados está diretamente relacionada à intenção comunicativa, ao “querer-dizer” do locutor. Esse intuito discursivo determina não só a escolha do conteúdo, mas também a escolha da forma – gênero – em que o enunciado será estruturado:

O intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. [...] O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero de discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. (p.300-1)

O que remete a outra questão: a neutralidade da palavra. Nem a oração nem a palavra podem ser consideradas uma unidade da língua, pois não têm existência isolada. Sua significação está relacionada à realidade que se efetiva nas condições reais de comunicação verbal, na medida em que seu “colorido expressivo” lhe vem do enunciado. Nesse sentido, percebe-se a intencionalidade como determinante do enunciado e a expressividade como uma particularidade constitutiva.

A escolha de palavras ou orações, portanto, é determinada pelo que se quer expressar e passa por um processo de seleção que dialoga com o repertório de gêneros orais e escritos do locutor. Entretanto, esse dialogismo torna-se ainda mais complexo na medida em que se percebe o enunciado como “um elo da cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera” que não é indiferente aos outros enunciados, pois refletem-se mutuamente, pressupondo elos anteriores:

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra resposta é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (Bakhtin, 1992: p.316)

Entretanto, o enunciado está relacionado não só a elos anteriores, mas também aos que lhe sucedem. Na cadeia comunicativa, a visão de mundo, a opinião, constitui o discurso do outro que, na interação verbal, repercute no enunciado. Dessa forma, o enunciado está voltado tanto para o objeto comunicativo quanto para o discurso do outro a respeito desse mesmo objeto, criando uma ressonância dialógica na medida em que se efetua em função de uma eventual reação-resposta. A produção do enunciado, então, tem uma concepção padrão de destinatário, o que determinará a escolha do gênero e dos recursos lingüísticos/estilísticos do enunciado.

Bakhtin (1992) destaca:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (p.321)

Cabe retomar, aqui, o conceito de exotopia, segundo o qual a enunciação é presumida, determinada pela intencionalidade do locutor e pelo “excedente de visão” que tem em relação ao interlocutor. Outra particularidade constitutiva do enunciado, portanto, é ter um destinatário, dirigir-se a alguém, o

que determina as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

O autor conclui: “É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita.” (p.326)

Em “Estética da criação verbal”, Bakhtin (2000) insiste nesse paralelo entre o conceito de enunciado e as concepções lingüísticas do século XIX, destacando a visão reducionista desses últimos em relação à comunicação verbal:

A lingüística do século XIX – a começar por W. Humboldt –, sem negar a função comunicativa da linguagem, empenhou-se em relegá-la ao segundo plano, como acessório; passava-se para o primeiro plano a função formadora da língua sobre o pensamento, independente da comunicação. (p.289)

O autor afirma, ainda, que a lingüística centrava-se no papel do locutor como se ele estivesse sozinho, não só ignorando a forçosa relação dele com o outro como também o processo responsivo ativo que se forma na comunicação verbal. Referindo-se a essa visão lingüística, ele destaca:

*Na lingüística, até agora, persistem funções tais como o “ouvinte” e o “receptor” (os parceiros do “locutor”). Tais funções dão uma imagem totalmente distorcida do processo complexo da comunicação verbal. Nos cursos de lingüística geral (até nos cursos sérios como o de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema de processos **ativos** da fala do locutor e dos processos **passivos** de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. (p.290)*

Por isso, Bakhtin (1992) enfatiza que é fundamental entender o papel ativo do outro no processo de comunicação, pois a fala só existe, na vida real, na forma de um enunciado.

Para o autor, a fala-linguagem é uma manifestação lingüística concreta, única e reiterável, que se materializa por meio de uma enunciação. Essa realidade se constitui não de um ato de fala monológico e isolado, mas um evento social de interação verbal. Daí a concepção de texto como uma unidade do discurso, resultado de uma teia de vozes que debatem entre si.

O discurso não é individual: não só se constrói entre pelo menos dois interlocutores, mas no diálogo com os demais discursos. O texto é polifônico - “tecido de muitas vozes” – e ideológico por excelência. A linguagem é campo de batalha social, local onde os embates políticos são travados, tanto pública como intimamente.

As diretrizes curriculares estudadas neste trabalho manifestam essa orientação lingüística bakhtiniana que percebe a complexidade da comunicação verbal e o papel da linguagem nessa arena social.

Na introdução dos PCN, constata-se que, desde o início dos anos 80, o ensino de língua portuguesa tem passado por uma série de reorientações curriculares que visam à revisão das práticas tradicionais docentes. (BRASIL MEC, 1997: p.19) Em décadas anteriores, o ensino era orientado, principalmente, para uma visão mecanicista do uso da língua, em que predominavam os estudos normativos da gramática.

O documento destaca ainda que, no ensino fundamental, a questão do fracasso escolar sempre foi associada à questão da leitura e escrita, o que motivou efetivamente a procura por novas práticas pedagógicas. Dessa forma, pretende-se que sejam repensadas as atividades com texto inspiradas nas teorias lingüísticas baseadas no monologismo da relação locutor – mensagem – ouvinte, ampliando-se a visão de texto para o dialogismo dos gêneros.

Silva (1999) confirma a presença desse movimento no currículo.

O autor afirma que, nos anos 90, os estudos curriculares marcam o aparecimento da chamada virada lingüística, que modifica radicalmente algumas concepções de ensino, dando centralidade ao papel da linguagem e do discurso nas relações sociais. Esse movimento teórico, portanto, busca expressão na prática social por meio da implementação de políticas públicas que se voltam para a reformulação curricular.

Os PCN refletem esse movimento. O documento enfatiza que, se o domínio da língua oral e escrita é passaporte para a participação social plena e efetiva, para que a Escola não se omita de sua função social, é necessário redimensionar as aulas de língua portuguesa. Eles indicam, ainda, a importância de dialogar com uma concepção sócio-interacionista de linguagem, imprimindo transformações significativas no processo ensino-aprendizagem.

É nesse contexto que os estudos lingüísticos começam a se apropriar das reflexões de Bakhtin e suas contribuições sobre a concepção de texto como discurso ou enunciado. Parte-se da constatação de que, para muitos professores, o texto ainda é mero pretexto para o estudo de formas gramaticais descontextualizadas; estudam-se palavras e frases como unidades isoladas da língua, distantes de sua real situação de uso. Assim, o ensino de Língua Portuguesa que tem a língua por objeto de estudo deveria ser repensado, para voltar seu olhar para o texto e a diversidade de gêneros em que se materializa.

Nessa dimensão textual-discursiva, o discurso é de natureza dialógica e se constitui de atos de enunciação, o que pressupõe que a abordagem do texto não pode ser feita de forma indiferenciada. Ao contrário, deve levar em conta o

reconhecimento das diferentes formas de textualização presentes nas diversas situações de interlocução da vida social.

Dessa maneira, as reformas curriculares buscam ampliar os limites da competência lingüística dos alunos para além da frase, voltando-se o ensino de Língua Portuguesa para a reflexão de algumas categorias que estão na base da composição desses “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Capítulo 3 – O ensino de Língua Portuguesa no currículo

“O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (BRASIL MEC, 1997: p.15, vol.2)

Neste capítulo, faz-se um exercício de compreensão das diretrizes curriculares que norteiam o trabalho dos professores investigados nesta pesquisa. Por meio da leitura de alguns documentos que se configuram como referências curriculares para a prática escolar – e confrontando-os com as diretrizes nacionais estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais –, será feita a análise do processo de re-significação elaborado pelos docentes sujeitos desta investigação no que se refere às propostas curriculares.

Quando comecei a freqüentar o mestrado na UCP – Universidade Católica de Petrópolis –, nas aulas de “Educação, Construção de Conhecimento e Tecnologia”, manifestei à então Prof^a Dr^a. Marisol Barenco de Mello uma questão que me incomodava: como autora de livros didáticos, eu era desafiada a “praticar” os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais –, escrevendo livros destinados a professores que, a meu ver, tinham restrito conhecimento sobre a teoria dos gêneros discursivos, elemento central para essas diretrizes curriculares. Incentivada por ela – que se tornou, mais tarde, orientadora desta pesquisa –, comecei a ler Bakhtin e outros teóricos do ensino de língua portuguesa que nele se baseavam .

Ao freqüentar o curso “Teorias do currículo”, ministrado pelo Prof. Dr. Antônio Flávio Moreira da Silva, tive oportunidade de iniciar diálogo com as questões que permeiam a elaboração de uma proposta curricular. Paralelamente, freqüentei o curso “Processos de Pensamento e Linguagem”,

ministrado pela Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas na Universidade Federal de Juiz de Fora, quando foram desenvolvidos detalhados estudos dos escritos do Círculo bakhtiniano – Bakhtin, Volochinov, Medvedev – sobre o poder da linguagem como mediadora das relações sociais.

Dessa forma, configurou-se um encontro significativo com meu objeto de pesquisa, que parte da ênfase que as propostas curriculares nacionais e locais dão à importância de o ensino de língua portuguesa se voltar para uma reflexão sobre as características dos diferentes gêneros discursivos que circulam na cultura (Bakhtin, 1992). Esta pesquisa pretende estudar o processo de re-significação dessa proposta a partir do discurso docente.

A publicação dos parâmetros nacionais – em 1997 – manifesta essa concepção lingüística quando propõe “práticas de ensino que têm tanto como ponto de partida quanto de chegada o uso da linguagem” (PCN - Língua Portuguesa, p.22). Nessa perspectiva, ensinar português entendendo que seu domínio é um passaporte para a plena participação social significa criar estratégias de compreensão de textos a partir dos diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente.

Para Bakhtin (1992),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (p.279)

Assim, segundo os Parâmetros, ensinar a ler e a escrever significa investir na ampliação do repertório trazido para a sala-de-aula pelos alunos, conhecimento adquirido nas relações sociais fora da escola e mediadas por textos – enunciados concretos –; portanto, por diferentes gêneros discursivos.

Para investigar a apropriação dos gêneros por meio do discurso docente, neste capítulo serão recuperadas as diretrizes curriculares nacionais e locais que buscam contextualizar as novas práticas pedagógicas propostas a partir dos anos 90.

3.1 - O currículo em questão

“O que agora se acentua é a importância de se interrogar a conexão entre linguagem e poder, a fim de se compreender como a teoria curricular, como forma de autoridade textual, legitima determinada prática discursiva.” (Moreira, 2001: p.11)

Para BAKHTIN (1993), cada palavra evoca o contexto no qual ela viveu sua vida socialmente tensa. As palavras são prenes de sentido: “nos lábios de outrem, no contexto de outrem e a serviço das intenções de outrem” (p.100). Então, compreender a arena em que se insere o processo de elaboração curricular é fundamental para que se tenha clareza do jogo de forças que o caracterizou.

Moreira (1997) afirma que o currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico. Com essa crescente valorização, não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo, ele passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelos estudantes sob a orientação da escola. O próprio ambiente em ação é uma experiência que deve ser considerada como atividade pedagógica que promove o crescimento individual e social.

O autor enfatiza, ainda, que essa tendência nasce nos anos 70, quando se abriram novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem mais crítica da questão curricular e a

superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante. O conhecimento escolar, então, tornou-se foco central das análises.

Também os estudos de Silva (1999) insistem na importância da discussão sobre currículo na sociedade atual: um mundo em que emergem novas identidades sociais e culturais que são, ao mesmo tempo, transgressoras de tabus e proibições separatistas, e preconizadoras de um processo de hibridização crescente.

O autor contextualiza seu estudo no tempo atual; para ele, um tempo ambíguo, em que convivem, lado a lado, a expansão das possibilidades vitais – como conhecimento, comunicação – e a ampliação da exclusão, da segregação social.

Para Silva (1999), o discurso oficial fixa e naturaliza o sentido e o significado social, político e educacional. E o trabalho da educação reduz-se à produção de dois tipos de sujeito: o sujeito otimizador do mercado – triunfante, predador dessa nova ordem mundial – e a massa de trabalhadores, treinada a operar simplesmente:

O trabalho da significação entra em curto-circuito, se encerra numa trajetória circular para repetir incessantemente, indefinidamente, que não há salvação fora da mercadoria, que o funcionamento da 'boa' sociedade é homólogo ao bom funcionamento do mercado, que a identidade pública da esfera da cidadania se confunde com a identidade privada da esfera do consumo. (p.8)

Nesse contexto, destaca o papel dos educadores, “moralmente obrigados” a se questionar sobre seu papel social, sua função e responsabilidades profissionais, nessa sociedade que faz triunfar o pensamento único, o consenso fabricado que fecha o campo da significação.

Por isso, para ele, é tarefa da educação – e dos estudiosos do currículo – abrir o campo social e político para a polissemia, a multiplicidade na produção de sentidos, ajudando a instaurar um debate coletivo sobre o que seria essa “boa sociedade” e quais os melhores meios de alcançá-la.

Silva (1999) afirma, ainda, que a tradição crítica – que se afirma no campo educacional brasileiro no final do século XX – compreende o currículo como corporificação das relações entre saber, poder e identidade. No campo curricular, nas políticas educacionais, concentram-se e desdobram-se as lutas sobre os significados sociais e políticos que se dão entre diferentes grupos sociais. Nesse campo, expressam-se visões de mundo, “verdades”, especialmente dos grupos dominantes.

Portanto, a política curricular existe como um signo social que “autoriza” certos grupos em detrimento de outros e se manifesta como um discurso monologizante, atribuindo ações e papéis específicos – dentro e fora da escola – e fabricando objetos epistemológicos, na medida em que determina que conhecimentos são válidos e quais as melhores formas de adquiri-los. Dessa forma, o currículo é também capaz de produzir os sujeitos sociais aos quais fala, de produzir identidades.

Quando revê a teorização curricular, o autor indica três concepções. A tradicional, que se baseia numa visão conservadora da cultura – como estável, herdada – e do conhecimento – como informação a ser transmitida. A tecnicista, muito similar à tradicional, que imprime uma dimensão instrumentalista e utilitarista à educação. E a concepção sócio-histórica: para Silva (1999), com a “Nova Sociologia da Educação” e a teorização crítica, nasce o currículo que tem como princípio fundador o caráter histórico e

socialmente construído do conhecimento, o que resulta de uma abordagem marxista de ideologia.

O autor aponta, ainda, outros movimentos que passam a dialogar com essa nova visão de currículo, como os estudos culturais, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo. Além desses, destaca o que denomina “a virada lingüística”, que modifica radicalmente as concepções iniciais de currículo e dá centralidade ao papel da linguagem e do discurso nas relações sociais.

Na concepção sócio-histórica, a cultura é vista como “um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (p.14). Dessa forma, contrapõe-se radicalmente às teorias tradicionais, que viam a cultura como fruto da criação humana, mas produto acabado, abstraída de seu processo de produção. Nessa concepção, a prática humana fica restrita ao registro e à transmissão de significados fixos, e o conhecimento, um mero reflexo da realidade.

Também Moreira (1997) enfatiza que o compromisso de construção de uma sociedade mais justa requer uma visão de futuro que norteie a luta e os esforços envolvidos nessa construção. Então, destaca, é importante manter uma perspectiva utópica, mas é necessário que ela se explicita e se enuncie em termos compatíveis com a teorização que se vem construindo.

Assim, se pretende-se a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, desafiando os limites do estabelecido, pois essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social.

3.1.1 - Currículo e significação social

*“O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação.”
(Silva, 2001: p.200)*

Silva (1999) afirma que, para os pós-críticos, a cultura não é vista como produto, mas como produção, como processo constante de construções, desconstruções e reconstruções que se dão nas relações sociais, num contexto de negociação, conflito e poder.

Nessa perspectiva, o currículo – como criação ideológica, assim como a cultura, – é compreendido como uma prática de significação produzida nas relações sociais e de poder, produtora de identidades sociais.

Portanto, há uma estreita relação entre cultura e produção de sentido, na medida em que ela é uma forma de se compreender a realidade. Essa prática de significação se dá em campos e atividades diversos, como a ciência, a política, a religião, a educação, que são, na sua essência, culturais, na medida em que as práticas de significação são parte de sua existência.

O autor destaca, ainda, que esses sentidos não são produzidos de forma isolada, como unidades independentes, e nem fora do ato de enunciação; ao contrário, são práticas discursivas:

*Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações. Esses sistemas, essas estruturas, essas relações, por sua vez, organizam-se como marcas lingüísticas materiais, como tramas, como redes de significantes, como tecidos de signos, como textos, enfim.
(p.18)*

Assim como a cultura, o currículo é prática discursiva; e, como a cultura, produtor de sentidos. A cultura é criação, ação humana, trabalho sobre alguma coisa, produzida na interação social.

Vistos, assim, como fenômenos produzidos, cultura e currículo podem ser encarados, na dinâmica da sociedade, como relações sociais, já que procuram produzir significados e obter efeitos de sentido no interior dos grupos sociais. Os significados são produzidos relativamente aos significados dos outros indivíduos ou dos outros grupos.

Desde a sua gênese – como macrotexto de política curricular – até se transformar em microtexto – em sala-de-aula –, vão ficando marcados, no currículo, os traços das disputas por domínio cultural, as negociações por representação de pequenos grupos e de tradições culturais diversas, assim como as lutas entre os saberes dominantes e os desprezados socialmente. Dessa forma, currículo é relação social que sofre processo de re-significação constante, no contexto das relações sociais.

Esta pesquisa, portanto, tem como finalidade fazer a ponte entre esses dois universos: o macrotexto teórico – que subsidia a prática educacional – e o microtexto da sala-de-aula – que se percebe vivo por meio do discurso docente analisado a partir dos grupos focais. Os relatos das professoras representam esse processo de re-significação dos documentos que norteiam as atividades escolares – e que, dessa forma, re-significam a própria teoria.

Baseando-se na teoria marxista, Bakhtin analisa que o universo ideológico e as práticas concretas encontram referência nos meios de produção. O autor afirma: “A consciência individual é um fato sócio-ideológico” (p.35).

Assim, nesta pesquisa, o universo teórico da teoria da linguagem se revela no universo das práticas concretas de ensino da língua manifestadas no discurso docente e tendo o currículo como mediação – ou modo de produção.

Para o Círculo bakhtiniano (1979):

a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos. (p.36)

Para analisar esse movimento, a presente investigação partirá de um resgate histórico das diretrizes curriculares que contextualizam essa prática. Também será elaborada uma retrospectiva histórica da situação político-educacional que precedeu a elaboração curricular, com a finalidade de trazer à tona as tensões e os conflitos que demarcaram o discurso nesses documentos.

Essa produção de sentido se insere numa arena, em que diferentes grupos sociais – não situados de forma simétrica no processo de produção cultural – tentam fazer valer seus significados particulares.

Silva (1999) conclui:

Em suma, as relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação. Significação e poder, tal como o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados. (...) As lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder. (p.23-24)

Analisando as reformas sociais na América Latina, Martinic (2001) também retrata essa “arena bakhtiniana”. O pesquisador chileno afirma que os anos 90 – década de implantação dos PCN – assistem a uma grande ênfase nas políticas educacionais, que apresentam como preocupação central a escola e a qualidade do ensino.

O estudioso afirma, ainda, ser importante ressaltar que a implementação dessas reformas se trava num amplo processo social e comunicativo:

Com efeito, as reformas educacionais têm por objetivo produzir mudanças culturais que afetam os conteúdos, as práticas e as interações dos atores que se relacionam com o sistema educacional. Esse processo de mudanças realiza-se por meio de um complexo sistema de relações em que os atores intervêm com seus próprios marcos de referência, a partir dos quais pensam e definem seus interesses e as estratégias coletivas de ação. Nessas interações, produzem-se consensos, dissensos, espaços de incerteza, estabelecendo-se compromissos e modalidade de cooperação. (p.31-2)

No Brasil, também os estudos de Moreira & Silva (2001) enfatizam esse território de contestação em que se inserem as políticas curriculares, terreno de disputas e incertezas, argumentação e negociação.

Percebe-se, então, que essas reflexões que concebem o currículo como uma prática de significação dialoga com alguns conceitos amplamente desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin a respeito da linguagem, vista como mediadora das relações sociais e produtora de discursos. É interessante cruzar essas leituras que ambos fazem sobre as relações entre linguagem e poder, pois ajudam a compreender a significação social do currículo.

Silva (1999) aponta o currículo como criação ideológica, como signo materialmente produzido e interpretado no interior das relações sociais. Sobre a natureza dos signos, Faraco (2003), em capítulo sobre o conceito de dialogismo em Bakhtin, afirma:

Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação. (p.48)

Isso explica a dimensão essencialmente axiológica dos signos e, conseqüentemente, de toda criação ideológica, como o currículo: sendo as relações sociais mediadas semioticamente, são atravessadas de valores, corporificando esse mundo de linguagens em que vivemos.

Para Silva (1999), a “virada lingüística” dá centralidade ao papel da linguagem e do discurso nas relações sociais. Os estudos pós-críticos entendem a cultura como um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social.

Essa concepção contrapõe-se radicalmente às teorias tradicionais, que viam a cultura como fruto da criação humana, mas produto acabado, abstraído de seu processo de produção.

Bakhtin (2002) aponta essa interação dialógica das várias inteligibilidades sócio-verbais como um complicador das relações com o mundo real.

Em *O discurso no romance*, Bakhtin representa metaforicamente esse processo como uma arena em que um emaranhado de vozes sociais entrecruza-se numa intrincada cadeia de responsividade, manifestando-se por meio de linguagens.

Também nos estudos sobre currículo, Silva (1999) destaca que os sentidos não são produzidos de forma isolada, como unidades independentes, e nem fora do ato de enunciação; ao contrário, são práticas discursivas.

O autor também entende a cultura não como produto, mas como produção, como processo constante de construções, desconstruções e reconstruções que se dão nas relações sociais, num contexto de negociação,

conflito e poder. E como a cultura, as propostas curriculares são produtoras de sentidos, fruto da interação social.

Essa concepção também encontra eco em Bakhtin quando este explica o que denomina processo de *reflexão e refração*:

A cultura nunca é consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação.” (p.19-20)

Então, para Bakhtin, todo enunciado é semiótico, ideológico e axiológico, pois construído na dinâmica da história e marcado pelas experiências dos grupos humanos, pelo dialogismo inerente às interações socioculturais. E essa dinamicidade da criação ideológica estará sempre subjugada às vontades sociais de poder, marcadas pela tentativa de submeter a heterogeneidade do discurso ao signo monovalente, pela intenção de finalizar o diálogo.

Silva (1999) também sinaliza para esse monologismo quando afirma que o discurso oficial fixa e naturaliza o sentido e o significado social, político e educacional, fazendo triunfar o pensamento único, o consenso fabricado que fecha o campo da significação. E destaca a tarefa da educação – e dos estudiosos do currículo – no sentido de tornar polissêmica essa discussão.

Publicações de Silva (1999), Silva & Moreira (2001), Martinic (2001) e de Bakhtin (2002) contêm estudos que revelam uma estreita ponte entre linguagem e poder, cujo sentido social ajuda a compreender com mais clareza o jogo que se estabelece tanto na elaboração de diretrizes curriculares quanto seu reflexo na prática educacional docente.

3.2 – As diretrizes curriculares nacionais

3.2.1 – PCN: uma contextualização histórica

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro.” (BRASIL MEC, 1997: p.9, vol.1)

Os documentos que serão analisados nesta pesquisa datam de meados dos anos 90 até 2005. Entretanto, partindo do princípio de que o currículo é uma construção histórica (Moreira & Silva, 2001), esta pesquisa contextualiza essas diretrizes desde os anos 60.

Primeiramente, por se tratar de um período de profundas mudanças para a vida social brasileira; ao mesmo tempo porque, por volta dos anos 70, ampliam-se os debates teóricos que visam dar novos rumos ao campo do currículo em todo o mundo.

Moreira (2002), ao abordar o campo do currículo no Brasil a partir de trabalhos construídos no Grupo de Trabalho – GT – de Currículo da ANPEd, afirma que a insatisfação com os rumos do campo do currículo, desde sua emergência nas primeiras décadas do século XX até o início da década de 70 do mesmo século, produziu um movimento – inicialmente nos Estados Unidos e posteriormente também no Brasil – que levou pesquisadores a se engajarem na promoção de sua reconceitualização.

Assim, segundo o autor, nos vinte anos que se seguiram à eclosão desse movimento, frutificaram os debates sobre questões de currículo. Promoveram-se práticas curriculares progressistas e desenvolveu-se o diálogo entre pesquisadores universitários, professores de escolas e membros participantes de movimentos sociais.

Moreira (2002) relata desta forma o processo:

Nos Estados Unidos, cuidadoso mapeamento do campo, realizado nos anos 90 do século XX, permitiu que se identificasse, nos textos sobre currículo, uma profusão de novos problemas, novas tendências e novas perspectivas. De duas tendências presentes na emergência do campo – uma voltada para os interesses da criança e outra para a formação do adulto supostamente necessário à sociedade – chegou-se, em 1995, a um total de onze diferentes modalidades de textos – políticos, raciais, de gênero, fenomenológicos, pós-modernistas e pós-estruturalistas, biográficos e autobiográficos, estéticos, teológicos, centrados nas instituições escolares, históricos e internacionais. A preocupação com o desenvolvimento curricular praticamente desapareceu do cenário, passando a predominar o propósito de compreender o processo curricular (Pinar et al., 1995).

Ainda segundo o pesquisador, esse movimento terá o seguinte paralelo no Brasil:

No Brasil, estudos recentes têm procurado traçar o panorama atual de nosso campo. Como nos Estados Unidos, identificou-se uma sensível diversificação das influências teóricas nas pesquisas entre nós (Macedo, Fundação, 1996). Discutiu-se a situação de crise da teoria curricular crítica, sugerindo-se, para sua superação, um empenho maior na investigação da prática curricular, bem como a promoção de freqüentes diálogos no campo do currículo (Moreira, 1998). Acentuou-se, ainda, com base em entrevistas com renomados pesquisadores da área, a necessidade de uma definição mais clara dos contornos do campo, de um maior diálogo entre a universidade e a escola, bem como de revisão dos métodos e dos conteúdos ensinados nos cursos de currículo no país (Moreira, 2000).

Infelizmente, no Brasil, essa efervescência de idéias foi precedida pela instauração de um regime burocrático-autoritário com o Golpe Militar de 1964.

Segundo Azevedo (1994), nesse período, aceleraram-se as características excludentes e seletivas que marcaram o modelo de desenvolvimento brasileiro. Apesar disso, procurou-se ampliar o acesso à escola, sem, entretanto, produzir-se um projeto de melhoria da qualidade de ensino.

O autor afirma que

os baixos níveis de escolaridade da população não se constituíram em obstáculos para o movimento da acumulação seguindo os padrões traçados (...). Não obstante, não podemos desconhecer que houve incrementos nos níveis de escolaridade da população e aumento de ofertas de vagas nos diversos níveis de ensino. Ao final dos vinte anos de regime, o crescimento da oferta de vagas no primeiro grau atingiu índices superiores a mais de 100% e no primeiro grau maior chegou a 700% (p.461).

Para o autor, paralelamente ocorreu uma política de otimização de recursos que reduziu a jornada escolar, aumentou o número de turnos, deu continuidade às classes multisseriadas e unidocentes, achatando os salários dos professores e estimulando a absorção de professores leigos.

Para Azevedo (1994), mesmo com o fim do Governo militar, os problemas se mantiveram e até mesmo se acirraram.

O autor destaca:

O atendimento das necessidades mais imediatas deixou a escola em segundo plano. Tais ingredientes conjugaram-se com a inadequação, para a clientela, dos ritos e práticas em que se desenvolvem os processos ensino-aprendizagem. A sua baixa qualidade foi característica marcante, em face das condições precárias em que era ofertado [o ensino]. Foi nesse contexto que se produziram os altos índices de reprovação e, por conseguinte, os parcos níveis educacionais que atestam a negociação do direito universal à escola básica (p. 462).

Como uma forma de resposta à crise educacional instaurada, as políticas educacionais começaram a tomar o rumo, ainda que de maneira incipiente, do projeto neoliberal, cujas recomendações eram a humanização do desenvolvimento e a busca da qualidade como uma necessidade social. Também foram propostas outras políticas de cunho social, como de distribuição de renda, atendimento à pobreza e incentivo à participação social, a fim de que

fossem amenizadas as diferenças sociais vistas como uma das fontes da crise educacional.

Segundo Alencar (2001), o século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educacional latino-americano; mudaram as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas escolares. Modificaram-se, também, a própria organização escolar, os currículos, a formação docente e a avaliação.

Ainda segundo o autor, o discurso neoliberal conduziu à lógica de que a educação funciona mal, porque gasta mal, o que levou à recorrente redução dos gastos públicos na área educacional e a freqüentes reformas na legislação do ensino, na estrutura curricular e na orientação teórica das práticas pedagógicas.

Concretamente, essas políticas educacionais visaram à descentralização do ensino, transferindo decisões administrativas e financeiras do plano federal, cujas funções eram desenvolvidas anteriormente pelo MEC, para os estados e municípios.

Ainda no governo Collor, foi implementada reforma na área da Educação com o Programa Setorial de Ação. Esse plano educacional visava livrar o Estado da obrigação de financiamento do ensino público universitário e da necessidade de aumentar o volume de recursos para o ensino fundamental.

Em seguida, foi publicado o Plano Decenal de Educação (1993 – 2003), além de aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), que ampliou o dever do poder público com o Ensino Fundamental e reforçou a necessidade de propiciar a todos a formação básica comum, e a formulação de um conjunto de diretrizes

curriculares nacionais a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino (BRASIL, 1998, p.1).

Assim, a elaboração dos PCN se deu em meados dos anos 90, momento marcado, tanto na conjuntura internacional quanto no Brasil, pelo fortalecimento do neoliberalismo e pela globalização:

Assim, em termos de conjuntura nacional, os PCNs foram propostos, num momento em que vários fatos se interligam a ações concretas de políticas educacionais advindas dos poderes constituídos ou empresariais: a aprovação da nova LDB, a reforma do ensino médio e profissionalizante, aliada ao interesse do empresariado pela qualificação técnica do trabalhador, o repasse direto de verbas às escolas de ensino fundamental e médio, os investimentos em equipamentos de educação à distancia, a autonomia universitária, a avaliação dos cursos médios (ENEM) e superiores (“Provão”) e outros. (COSTA, 2002, p.54).

Para elaboração do documento, o MEC se amparou na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de/1996 (BRASIL, 1996).

Definindo-se como de “natureza aberta”, a proposta destaca que não se pretende um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas catalizadora de ações na busca de melhoria da qualidade da educação brasileira.

Para a criação de uma base comum para a educação nacional, projetasse da seguinte forma:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL MEC, 1997: p.13, vol.1)

Apesar de diversos estudos atuais questionarem o processo de elaboração dessas diretrizes nacionais, segundo o MEC, a publicação do documento foi precedida de ampla discussão a partir das práticas curriculares vigentes dos sistemas estaduais e municipais de educação, dos dados sobre o desempenho dos alunos e da experiência curricular de outros países. Afirma-se, ainda, que, durante dois anos, em 1995 e 1996, a proposta foi exaustivamente examinada por educadores, autoridades de ensino e organismos especializados. Desse trabalho, resultaram nada menos que 700 pareceres. A partir deles, os documentos originais puderam ser referidos, chegando-se, assim, à versão atual. (BRASIL MEC, 1997: p.17, vol.1)

De acordo com o MEC, além da análise desses pareceres, foi também considerado o estudo da Fundação Carlos Chagas, que apresenta abordagem histórica sobre o ensino fundamental e os currículos nos Estados e Municípios desde do ano de 1970.

Antes que o documento final viesse a público, foi elaborada uma *Versão Preliminar* (BRASIL. MEC, 1995) que daria início ao debate sobre o conteúdo dos Parâmetros Curriculares. Entretanto, vários pareceristas e instituições – como a Anped (1996) – questionaram os curtos prazos dados para essa análise, que não permitiriam os aprofundamentos necessários.

Em artigo baseado em seu parecer, elaborado a pedido da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, Luiz Antônio CUNHA (1996, p. 60-61) tece críticas ao processo de produção dos PCN: considera-o apressado, atropelando a pesquisa encomendada pelo próprio ministério à Fundação Carlos Chagas sobre as Propostas Curriculares Oficiais, além de ter marginalizado a universidade brasileira na sua elaboração.

Dentre as críticas dirigidas ao processo de elaboração dos Parâmetros está o fato de não ter havido participação ampla dos próprios professores de Ensino Fundamental.

Alves (1998, p. 46) argumenta que, se não é viável consultá-los, por ser um processo longo e complexo, então não seria possível também estabelecer um currículo nacional. Dessa forma, o currículo oficial e o currículo real se distanciam, por não haver participação efetiva dos agentes.

Também o parecer da ANPEd (1996, p. 86) destaca que, sem a efetiva participação do professor, os PCN estão fadados à “ficção pedagógica”.

Saviani (1996, p. 7) afirma que o processo de formulação dos PCN segue um modelo científico racional, que prioriza a ação de técnicos e especialistas, relegando ao professor o papel burocrático no fim da linha e à margem das grandes decisões. Para a autora, as consultas aos especialistas e instituições selecionados, *a priori*, tidos como “competentes”, apenas forjam uma elaboração democrática.

A própria criação de um programa de orientação sobre os PCN – os *Parâmetros em Ação* (2004) –, organizado pelo MEC, parece uma tomada de consciência da dificuldade encontrada pelos professores para se compreenderem os PCN e utilizá-los na prática escolar.

Outra crítica que se destaca é o fato de as diretrizes terem sido marcadas por forte influência de reformas educacionais estrangeiras. No volume introdutório, há referências às experiências da educação no México, na Inglaterra, na Argentina, na França, destacando-se, nesse contexto, a reforma curricular espanhola.

Para Moreira (1995, p. 206), o Brasil tem sido fortemente influenciado por reformas educacionais estrangeiras – seja pela servilidade histórica brasileira, pela dependência econômica diante dos países desenvolvidos ou pelo inegável avanço no campo curricular alcançado pelos países desenvolvidos. O autor aponta, ainda, o processo de globalização como facilitador da interação das propostas curriculares, o que de certo modo explica a influência estrangeira no currículo brasileiro.

Aos pareceres e às críticas da Anped (1996), de Cunha (1996), de Moreira (1995), de Saviani (1996) e de Alves (1998), poderiam se juntar os de Azanha (s/d), Aguiar (1996), Teixeira (2004) e muitos outros pesquisadores, que ainda hoje retomam o documento como ponto de partida para compreender a prática do ensino atual, naquilo que ela reflete e refrata a convivência com as diretrizes nele estabelecidas. A presente pesquisa se insere nessa arena, na crença de que essas análises se revertam em novos delineamentos para as políticas curriculares futuras.

3.2.2 – As diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa

“Produzir linguagem significa produzir discursos.” (BRASIL MEC, 1997: p.25, vol.2)

Os PCN – Língua Portuguesa, publicados em 1997, apresentam os conteúdos escolares como meio para atingir as capacidades propostas nos objetivos gerais do ensino fundamental.

Para isso, propõem

uma mudança no enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como um fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. (BRASIL. MEC, 1997: p.73, v. 1)

O texto constata que predomina a tendência de abordagem dos conteúdos sob a perspectiva de transmissão e memorização de fatos, por isso destaca que, nessa nova perspectiva, eles se tornam instrumento de participação social e política.

Nesse sentido, apresenta três grandes categorias de conteúdos: “conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; os conteúdos procedimentais (o saber fazer) e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes” (BRASIL. MEC, 1997, v. 1, p. 74).

Segundo o documento, esses conteúdos devem estar presentes tanto nas áreas (equivalentes às disciplinas tradicionais oferecidas na escola) como nos Temas Transversais.

Essa nova concepção já se manifesta na abertura do volume destinado à Língua Portuguesa: são destacados não os objetivos específicos da área, mas os “Objetivos gerais do Ensino Fundamental” (BRASIL. MEC, 1997, v. 2, p. 7-8):

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas;

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Em seguida, na “Apresentação”, define-se o domínio da linguagem – enquanto atividade discursiva e cognitiva – e o domínio da língua - enquanto um sistema simbólico utilizado por uma determinada comunidade lingüística – como condições de possibilidade para a plena participação social do cidadão. (BRASIL. MEC, 1997, v. 2, p. 15)

Portanto, a escola tem a responsabilidade de garantir aos alunos o domínio da língua oral e escrita, pois ela é o instrumento que lhes dá acesso a

uma vida social plena. A língua é uma forma de comunicação necessária para o exercício da cidadania, pois amplia as possibilidades de partilha de informação e conhecimento. Nesse sentido, as atividades de leitura, na escola, devem visar à formação de leitores competentes.

Segundo os PCN - Língua Portuguesa,

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL. MEC, 1997, v. 2, p.54).

Qual a importância dessa abordagem para a formação de leitores e escritores?

Kleiman (1992) afirma que o processo por meio do qual se compreende um texto utiliza o conhecimento prévio, ou seja, o leitor interage com o texto a partir do conhecimento adquirido ao longo da vida. Há engajamento do conhecimento prévio para que se faça a construção do sentido do texto.

Essa interação se dá com diferentes níveis de conhecimento: o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo. Conhecimento lingüístico é o conhecimento implícito que se tem de uma língua e que torna possível a comunicação. Já o conjunto de conceitos e noções sobre texto é chamado de conhecimento textual; quanto maior for o contato dos leitores com os diferentes tipos de texto, mais fácil será sua compreensão. Também o conhecimento de mundo é relevante para a leitura de um texto; sua ativação é que tornará possível a interação entre o universo textual e o leitor.

O leitor só será capaz de fazer inferências para relacionar as diferentes partes de um texto transformando-as num todo coerente se esses diferentes níveis de conhecimentos prévios forem ativados no momento da leitura. Segundo a lingüista, evidências experimentais mostram que se lembra posteriormente das inferências que se fez durante a leitura, e não do texto em si.

Se os alunos se tornarem conscientes da necessidade de fazer da leitura um processo em que o conhecimento prévio esteja presente, aprenderão a ler entendendo que não pode haver uma recepção passiva, e só isso garantirá a eficiência do processo. Também é relevante entender que o conhecimento adquirido representa a possibilidade de os leitores interagirem com o texto, fazendo inferências. Desta forma, o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para ampliar as possibilidades de compreensão; será o momento em que as partes se juntam para dar significado ao todo. O leitor não é mero receptor passivo, a leitura implica um ato voluntário, interatividade.

Portanto, no ato da leitura, o leitor antecipa idéias sobre o texto, utiliza o conhecimento prévio, daí a importância de formação de repertório.

Por isso, as atividades de leitura diárias devem ser constituídas de reflexões sobre o perfil dos variados gêneros (conteúdo temático, finalidade, estilo verbal, ou seja, recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, construção composicional) e sua presença nas diversas esferas comunicativas da vida social.

Na estratégia de abordagem da leitura, potencializa-se a formação de um escritor.

Segundo os PCN – Língua Portuguesa,

um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso de realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (...) Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função de seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. (BRASIL. MEC, 1997, v. 2, p.65-66)

O documento enfatiza que pesquisas na área de aprendizagem da escrita constataam que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever.

Destaca, ainda, que o domínio da linguagem escrita é adquirido muito mais pela leitura do que pela própria escrita.

Uma dimensão discursiva de texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem, o que só será viabilizado numa escola que preconize a interação e o diálogo como estratégia de aprendizagem. Tomando de empréstimo os estudos bakhtinianos, uma escola de natureza polifônica, que ensine a contra-palavra como forma de exercício da cidadania.

A crença de que produzir linguagem é produzir discursos que se materializam por meio de textos sinaliza para a importância de se apresentar aos alunos uma multiplicidade de textos que envolvam diferentes respostas ao “por quê” e “para quê” a prática de leitura se faz tão necessária. (BRASIL. MEC, 1997, v. 2, p.25-6).

Se a função da escola é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos que estão à sua volta, para garantir sua plena participação

como cidadão brasileiro, é preciso organizar o planejamento pedagógico de maneira que os alunos possam vivenciar as diferentes modalidades de leitura: ler para informar-se, estudar, escrever ou revisar o produz, para resolver problemas do cotidiano, para divertir-se...

Portanto, aprender a ler e a escrever, isto é, tornar-se letrado, significa adquirir não só a capacidade de decodificar textos (ler) e utilizar esse código escrito para se comunicar (escrever), mas apropriar-se da leitura e da escrita.

Significa, então, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, conforme cada situação em particular.

Sobre a importância de se trabalhar essa diversidade de textos, o documento afirma:

A importância e os usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida, e os textos, como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (BRASIL. MEC, 1997, v. 2, p.30)

Bakhtin (1992) afirma que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois nascem da variedade virtual da atividade humana, que é inesgotável: cada esfera dessa atividade comporta um repertório de

gêneros do discurso que vai se ampliando de acordo com a complexização das ações humanas.

Assim, ensinar a ler e a escrever significa investir na ampliação do repertório trazido pelos alunos para a sala-de-aula – conhecimento adquirido nas relações sociais fora da escola – criando competência de leitura e escrita dos mais diversos textos que nascem nas ações efetivas do cotidiano.

Os PCN – Língua Portuguesa (BRASIL MEC, 1997, v. 2) enfatizam a relação entre linguagem, discurso e textualidade.

Define-se *linguagem* como “ação interindividual”, “processo de interlocução” (p.23), enquanto *língua* é entendido como “sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (p.24). Assim, língua é o instrumento por meio do qual se produz linguagem.

E o que é produzir linguagem? “Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico.” (p.25) Discurso que se materializa, lingüisticamente, por meio de textos, de determinados gêneros discursivos:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. [...] Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (p.26)

Os trechos citados acima confirmam que a base teórica que norteou a concepção de ensino de Língua Portuguesa nas diretrizes nacionais foram os estudos bakhtinianos sobre a linguagem e a teoria dos gêneros por ele desenvolvida. No próprio documento, há uma nota de rodapé com a seguinte

afirmação: “O termo gênero é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly”. (p.26)

Para Bronckart (1999), todas as formas discursivas finitas, acabadas e produzidas em uma dada interação verbal, em uma determinada situação e em uma condição concreta, são textos ou gêneros textuais.

Dolz & Schneuwly (2004) estudam a transposição didática da teoria dos gêneros para as atividades de sala-de-aula.

Para eles, os gêneros podem ser utilizados no contexto escolar como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares, devendo contextualizar o ensino da leitura e da produção de textos orais e escritos.

Os autores partem da seguinte tese: “o gênero é um instrumento” (p.23). Ampliando essa concepção, destacam os gêneros como instrumentos mediadores:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (p.26-7)

Retomando os estudos bakhtinianos, os pesquisadores distinguem os gêneros primários – que se constituem em circunstâncias de comunicação verbal espontânea –, e os gêneros secundários – que aparecem em circunstâncias de uma comunicação verbal mais complexa, e, portanto, mais evoluída, como manifestação artística, científica ou sociopolítica.

Assim, enquanto os gêneros primários manifestam-se por reflexo ou automatismo, os gêneros secundários pressupõem “um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na ‘imediatez’” (p.31).

Por isso, esses gêneros precisam ser “ensinados”:

Isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais. (Schneuwly, 2004: p.33)

Dessa forma, concluem:

Pode-se mesmo dizer que a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. (p.36)

O fato de os gêneros serem heterogêneos e variados cria um problema de escolha na sua seleção para uma transposição didática. Entretanto, as diferenças de complexidade e as semelhanças entre as “famílias de textos” que circulam numa mesma esfera social de comunicação podem ser um importante auxílio para o planejamento das atividades escolares de ensino da leitura e da escrita.

Dolz & Schneuwly (2004) partem da crença de que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”. Para isso, é necessário “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. (p.51)

Então, organizam e propõem uma progressão didática com agrupamentos de gêneros ou capacidades de linguagem dominantes, definidos

pelo seu domínio social , aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes.

São eles:

a) Relatar: contextualizado no domínio social da comunicação, voltado à documentação e memorização das ações humanas; representação, pelo discurso, de experiências vividas situadas no tempo, como em relatos de experiência vivida, biografias, relatos históricos, diários íntimos, diários de viagem, notícias.

b) Narrar: contextualizado no domínio social da cultura literária ficcional, caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil, como em romances, contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica e narrativas de enigma.

c) Argumentar: contextualizado no domínio social da comunicação voltado à discussão de problemas sociais; pressupõe tomada de posição, negociação com o interlocutor, sustentação, refutação, como nos debates, editoriais, ensaios e diálogos argumentativos.

d) Expor: contextualizado no domínio social da comunicação voltado à transmissão e construção de saberes; manifestação, no discurso, como apresentação textual de diferentes formas dos saberes, como em conferências, seminários, resenhas e artigos.

e) Descrever: contextualizado no domínio social da comunicação voltado às instruções e prescrições, como em receitas, regulamentos, regras de jogo e instruções de uso e de montagem.

Os agrupamentos de gêneros, segundo os autores, devem ser tomados como instrumento para construir uma progressão didática e um currículo que se constituam como base do trabalho escolar. Eles concluem: “sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”. (p.57)

Soares (2001) também afirma que não basta a alfabetização, é preciso atingir o letramento, que é assim por ela definido:

Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. (p.34)

Apesar da inegável pertinência dos estudos desenvolvidos pelos autores, creio que os agrupamentos em que se baseiam para a transposição didática da teoria dos gêneros bakhtiniana terminam por cair no formalismo das tipologias textuais tão criticadas pelo próprio Bakhtin.

A didatização da teoria dos gêneros revela um olhar reducionista em relação ao amplo espectro de textos que os usos sociais de textos cria. Além disso, acabam dando um tom estruturalista e formalista ao ensino da língua.

O dinamismo dos gêneros de acordo com os estudos bakhtinianos pode ser confirmado pela declaração de Machado (1997).

A autora destaca:

A vida do gênero é marcada pela capacidade de renovar-se em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual. Os gêneros discursivos criam verdadeiras cadeias que, por se reportarem a um grande tempo, acompanham a variabilidade de usos da língua num determinado tempo. (p.155).

Apesar do perfil não-diretivo destacado na proposta dos PCN, o trabalho com os gêneros assume um caráter prescritivo em relação ao ensino dos gêneros na escola, assim distribuídos de acordo com os ciclos:

PRIMEIRO CICLO

- Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:
 - contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
 - poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
 - saudações, instruções, relatos;
 - entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
 - seminários, palestras.
 - Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:
 - receitas, instruções de uso, listas;
 - textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
 - cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
 - quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
 - anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
 - parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
 - contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
 - textos teatrais;
 - relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).
- (BRASIL MEC, 1997: p.111-112)

SEGUNDO CICLO

- Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:
 - contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
 - poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
 - saudações, instruções, relatos;
 - entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
 - seminários, palestras.
 - Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:
 - cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.), quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
 - anúncios, cartazes, folhetos;
 - parlendas, canções, poemas, quadrinhos, adivinhas, trava-línguas, piadas;
 - contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
 - textos teatrais;
 - relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declaração de diretores, etc.
- (BRASIL MEC, 1997: p.128-129)

As diretrizes curriculares para ensino de Língua Portuguesa, portanto, se apropriam da concepção de agrupamento de gêneros dos teóricos suíços, orientando os professores para seu ensino em sala-de-aula.

Em 2001, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Em carta introdutória, o então Ministro Paulo Renato Souza afirma que o documento, destinado a creches, entidades equivalentes e pré-escolas, visa integrar-se aos PCN, servindo de guia de reflexão de cunho pedagógico para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos.

O Referencial é organizado em 3 volumes: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo – que situa e fundamenta concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, definindo os objetivos gerais da educação infantil –; Identidade e Autonomia – que reflete sobre a formação pessoal e social – e Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática – que faz referências aos eixos de trabalho com diferentes objetos de conhecimento.

Dessa forma, no volume 3 (BRASIL MEC, 2001: p.120), no capítulo dedicado a “Linguagem Oral e Escrita”, o documento resgata uma série de idéias e práticas correntes na educação infantil – desde os exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora até a cópia de vogais e consoantes associada à memorização de sílabas –, para enfatizar a importância de se encarar a criança como ser ativo na construção de conhecimento e de se transformar, substancialmente, o processo de ensino e aprendizagem da fala, da leitura e da escrita.

Essas diretrizes curriculares para a educação infantil estabelecem a seguinte concepção de linguagem:

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. (BRASIL MEC, 2001: p.120)

O documento destaca, ainda:

Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita é concebida como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição de fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL MEC, 2001: p.122)

Percebe-se, portanto, que esse olhar sobre a linguagem aponta para as mesmas perspectivas teóricas dos PCN, cujas fontes principais são os estudos bakhtinianos. O Referencial corrobora com as diretrizes estabelecidas para o 1º e o 2º ciclo quando entende que a aprendizagem da leitura e da escrita na escola de educação infantil deve superar a visão mecanicista e “significar” a alfabetização.

Neste estudo, por meio do discurso docente, será analisado não só o conhecimento que esses professores têm sobre os gêneros discursivos, como também os usos que fazem dessa perspectiva de ensino em suas aulas de língua portuguesa, seja no ciclo introdutório de alfabetização, seja no 1º ou no 2º ciclo.

3.3 - Os PCN e as diretrizes curriculares locais

O documento do MEC sugere a articulação de sua proposta com a de secretarias estaduais ou municipais de educação. Dessa forma, pressupõe-se que se daria um segundo nível de concretização das diretrizes estabelecidas nacionalmente:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e as experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material para a prática dos professores. (BRASIL MEC: 1997, p.36, vol.1)

O documento ministerial afirma que a aplicação de suas orientações se dará em quatro níveis de concretização. O primeiro seria o próprio MEC, com a elaboração dos PCN; o segundo seriam as secretarias estaduais e municipais de educação, dialogando com as propostas já existentes nessas instâncias; o terceiro seria representado pelo uso dos PCN na elaboração do projeto pedagógico de cada escola; o quarto nível seria o professor, aquele que efetivamente realiza o currículo dentro da sala de aula (BRASIL. MEC, 1998, v. 1, p. 51-52).

Será que as propostas curriculares nacionais se articulam com as orientações especificamente desenvolvidas para as escolas estaduais e municipais?

3.3.1 - As propostas curriculares no Estado de Minas Gerais

Para formar seres humanos, o currículo implementado pela escola deve estar em permanente sintonia com a vida. (MINAS GERAIS, 2001a, p. 16).

Em 2001, A Escola Sagarana era a política educacional vigente para Minas Gerais.

O projeto foi apresentado como uma primeira proposta de diretrizes e prioridades elaborada a partir da Carta dos Educadores Mineiros, formulada no Fórum Mineiro da Educação em 1998 (MINAS GERAIS, 1999, p. 5-6). A educação mineira, segundo o documento dessa proposta (MINAS GERAIS, 2001), deveria se pautar pela participação democrática e pela construção da cidadania, considerando as transformações da cultura local, regional e nacional para a produção do projeto pedagógico das escolas.

A Escola Sagarana é assim definida no site da Secretaria de Educação do Estado:

"Escola Sagarana". Inspirado na obra do escritor mineiro João Guimarães Rosa, este foi termo escolhido pela Secretaria da Educação de Minas Gerais para denominar a política educacional implantada no Estado a partir do início de 1999. Mais que uma marca, ela define os princípios que norteiam o planejamento, as ações e programas da Secretaria da Educação. O termo "Sagarana", criado por Guimarães Rosa como título de um livro de contos publicado pela primeira vez em 1934, contém expressão do regionalismo típico do estado, definidor da identidade e das raízes do povo mineiro. Significa a ligação do homem com a sua terra e a sua cultura, sem perder os vínculos com a universalidade própria do ser humano, expressa por convicções, crenças, atos e pensamentos. [...] Com base nesta idéia, a "Escola Sagarana" define uma política que busca levar a toda Minas Gerais uma educação que se espelhe nos sentimentos e na cultura tão singulares do povo mineiro e, ao mesmo tempo, tão universal, própria do sentimento humano, seus sonhos, suas aspirações e seus ideais, nos planos individual e coletivo. (<http://www.educacao.mg.gov.br/see/escolasagarana.htm> - consultado em 20 de setembro de 2005)

A proposta mineira insiste em sua opção regionalista, quando estabelece como meta fortalecer a escola pública em Minas Gerais, com “a valorização da cultura mineira, com fortalecimento da mineiridade a partir da atuação das escolas nos campos pedagógico, científico, cultural, social e econômico.”

Essa “abertura” para as adaptações regionais é também enfática no documento do MEC:

Por sua natureza aberta, (os PCN) configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos [...]. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL MEC, 1997: p.13, vol.1)

Outras aproximações podem ser percebidas com clareza. Já nas “Considerações preliminares” do volume introdutório, define-se que “os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país.”(BRASIL MEC, 1997: p.13, vol.1)

Assim como nas diretrizes nacionais, as metas mineiras estabelecidas repetem o discurso da qualidade do ensino e da educação cidadã:

*As metas da Escola Sagarana:
Implantar e desenvolver a política de educação de qualidade para todos os mineiros, contribuir para a formação do cidadão do próximo milênio com educação integral voltada para o exercício da cidadania e o desenvolvimento pessoal, profissional do cidadão, da comunidade, do estado e da nação.*

Tanto nos PCN quanto nas diretrizes estaduais, a qualidade esperada da educação está posta pela própria função da escola, que deve se configurar

não só como instituição de ensino, mas constituir-se pelo compromisso educacional de formação para a sociedade democrática que politicamente se elege como meta. Para isso, ambos os documentos prevêem a mobilização de todos os recursos necessários ao desenvolvimento dessa tarefa.

A proposta insiste, ainda, num compromisso com as transformações sociais, sendo este um desafio para a escola democrática:

A "Escola Sagarana" procura também organizar e prestar, com critérios de equidade e justiça, serviços educacionais de qualidade e desenvolver ações para implantar um modelo que visa a transformação social e a formação de cidadãos capazes de viabilizar a própria ascensão cultural, preparados para atuar como elementos ativos do processo de construção de uma sociedade mais justa.

Também nos PCN, destina-se esse papel para a escola:

É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (BRASIL MEC, 1997: p.33, vol.1)

Na introdução deste trabalho, foi destacada uma característica presente nas recentes reformas educacionais: a ênfase dada ao professor, como elemento fundamental na mediação do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na concretização das metas educacionais estabelecidas. Essa co-responsabilidade dos docentes é também definida enfaticamente pelas diretrizes mineiras:

O educador precisa entender o ritmo de seus alunos, conhecer suas habilidades e suas circunstâncias para ter condições de proporcionar uma educação de qualidade. E precisa preparar-se para essa missão, mantendo-se em permanente aprendizado, atento a todas as mudanças, em constante aperfeiçoamento, comprometendo-se com os objetivos sociais da educação.

Cabe ao Estado proporcionar aos profissionais da educação os instrumentos necessários ao desempenho de missões tão ambiciosas (MINAS GERAIS, 2001, p. 12).

Os Parâmetros propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares. Insiste-se em que eles não devem ser vistos como um fim em si mesmos, mas como “meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos”. Por meio dos conteúdos curriculares, são operacionalizadas as ações pedagógicas que visam atingir não somente fatos e conceitos, mas valores e atitudes. (BRASIL MEC, 1997, p.73, vol.1)

Sobre os conteúdos escolares, a proposta da Escola Sagarana também define essa preocupação com uma formação cidadã:

Para formar seres humanos, o currículo implementado pela escola deve estar em permanente sintonia com a vida. Temas como cidadania, ética, ecologia, sexualidade e outros devem estar presentes em todo o currículo. A definição de eixos temáticos, integradores do projeto político-pedagógico, pode ser o mecanismo operacional para garantir a discussão desses temas em todas as atividades curriculares (MINAS GERAIS, 2001, p. 16).

Ao contrário dos PCN, que indicam os temas transversais a serem trabalhados junto com os conteúdos curriculares, a proposta Sagarana deixava uma margem maior de escolha às escolas para definirem seus temas.

A pesquisadora Beatriz de Basto Teixeira, coordenadora de um processo de investigação sobre a apropriação dos PCN em escolas públicas de Juiz de Fora – pesquisa desenvolvida no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, com apoio de FAPEMIG e PIBIC/CNPq

–, faz o seguinte balanço sobre a Escola Sagarana, em relatório apresentado para a UFJF e para as outras entidades apoiadoras da pesquisa:

Cabe como uma consideração final a afirmação de que seria possível sim articular os PCN com a proposta da Escola Sagarana. Mas indispensável seria que esse processo se desse nas escolas, com a participação da comunidade escolar exercendo sua autonomia. No entanto, assim como em relação aos PCN, a proposta da Escola Sagarana mais parece ter virado letra morta do que realidade. Escola Sagarana foi uma marca utilizada pela SEE-MG, numa orientação de política educacional que procurava se diferenciar da política que marcou a década de 1990 no Estado – o ProQualidade (MINAS GERAIS, 1994a; D. OLIVEIRA, 2000). Os materiais divulgados pela SEE-MG na Fase Sagarana, como os Guias de Estudo do PROCAD, dirigidos ao Projeto de Capacitação de Dirigentes (MINAS GERAIS, 2001b), falavam de uma escola comprometida com a formação para a cidadania, com a participação da comunidade na escola, com uma escola democrática. Mas o que esta pesquisa encontrou nas escolas em que teve contato com os docentes foi um enorme distanciamento em relação à proposta da Escola Sagarana. Pode ser que, tendo a pesquisa sido iniciada em 2002, já tivesse achado um certo clima de final de governo e de expectativa em relação à futura política estadual para a educação. Os professores sabiam do que se tratava a Escola Sagarana, em linhas gerais, mas não era uma proposta que os mobilizava. (Teixeira, 2004: p.67-8)

Em abril de 2003, a Secretaria de Estado de Educação editou o documento “A Educação Pública em Minas Gerais – 2003/2006 – o desafio da qualidade”, contendo as diretrizes gerais para a educação no Estado nesse período e apresentando os principais programas que seriam implementados.

Teixeira (2004) faz o seguinte relato sobre a transição dos governos e, conseqüentemente, a introdução de nova política educacional:

Em 2003, quando acontecia o convívio diário da equipe de pesquisa com as comunidades das escolas, os problemas eram outros. Mudanças propostas pelo Governo Estadual na regulamentação do trabalho do funcionalismo público estadual colocaram os professores em “operação tartaruga” durante quase todo o primeiro semestre daquele ano. E a Escola Sagarana se tornou uma marca impressa em materiais da SEE-MG que estavam nas escolas há um ano ou mais. (p.68)

Ao definir as novas diretrizes, o documento de 2003 afirma: "a plataforma de governo parte da premissa de que a educação e a disseminação do conhecimento são fatores decisivos para o desenvolvimento" (MINAS GERAIS, 2003: p.2). Essa premissa, entretanto, apresenta-se contraditória em relação às diretrizes curriculares nacionais, que insistem em tirar da escola esse estigma de mera "transmissora de conhecimentos". Porém, ao longo do documento, algumas aproximações revelam a tônica que as reformas educacionais dão à busca de qualidade na educação como o compromisso maior das instituições de ensino, ampliando esse compromisso para além da "disseminação de conhecimento" inicialmente destacada como papel da escola.

Logo na introdução do texto, dirigindo-se "aos educadores de Minas", a Secretária de Estado de Educação – Vanessa Guimarães Pinto – convoca a comunidade escolar para engajamento na proposta de recuperação da qualidade da educação pública do Estado, enfatizando a importância de participação de todos:

Nossa intenção, ao publicá-lo, é a de reafirmar nossos compromissos e, ao mesmo tempo, deixar claro que eles só serão efetivados se forem assumidos por todos que temos responsabilidades com a educação pública: a Secretaria de Estado da Educação, as Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação, em primeiro lugar, mas fundamentalmente as próprias escolas, por suas diretorias, corpo docente e pessoal administrativo. (MINAS GERAIS, 2003: p.1)

Essa introdução permite perceber a correspondência com as políticas educacionais do governo federal no que diz respeito à descentralização do ensino, transferindo obrigações para os municípios e as próprias escolas.

O documento também destaca em tom de preocupação:

Minas perdeu o primeiro lugar histórico que tinha na qualidade da educação pública e o desempenho dos estudantes mineiros, em 2001, piorou em relação à sua própria performance de quatro anos atrás. (MINAS GERAIS, 2003: p.3)

Essa constatação é fruto dos resultados dos exames do SAEB/2001 – Sistema de Avaliação do Ensino Básico –, quando o Estado perdeu a posição de 1º colocado no país, passando à 4ª colocação.

No documento, além da perda de posição nacional, enfatiza-se, ainda, que a avaliação de 2001 mostra piora dos alunos em relação às avaliações realizadas quatro anos antes e resultados também inferiores aos da rede privada de ensino. Enquanto isso, no contexto nacional, destaca-se que a educação tem registrado significativos avanços desde que começou a se expressar uma nova mentalidade da administração pública a partir da Constituição Federal de 1988.

Assim, assume-se o compromisso de apontar caminhos a ser trilhados para enfrentar esse desafio e superar o momento de dificuldade, salientando que a reforma é um “aparato institucional do Estado, com a introdução de verdadeiro ‘choque de gestão’ nas estruturas administrativas.” (MINAS GERAIS, 2003: p.2)

A metáfora que se cria com esse ‘choque de gestão’ é a própria imagem da arena bakhtiniana, em que vozes sociais se entrecruzam numa intrincada cadeia de responsividade. Por meio dela, manifesta-se disputa por um lugar social, luta pelo poder. Esse destaque feito no texto revela que, mais do que uma tentativa de implementação de uma política educacional de qualidade, o documento representa uma posição política contrária ao governo anterior, a

quem, de certa forma, se responsabiliza pela precária situação do ensino no Estado.

A nova gestão, então, define sete programas considerados básicos: racionalização e modernização da administração do sistema, universalização e melhoria do ensino médio, atenção à educação de jovens e adultos, ampliação e melhoria do ensino fundamental, manutenção de programas em andamento, qualificação docente e ouvidoria educacional.

A ampliação e a melhora do ensino fundamental a que o texto se refere significa a extensão desse nível de ensino de 8 para 9 anos, sendo matriculadas crianças de 6 anos para o que se denomina ciclo introdutório de alfabetização.

A medida é assim explicada:

Segundo dados do SAEB, na Região Sudeste, o tempo médio de permanência dos alunos do Ensino Fundamental é de 9,2 anos (em função da repetência e evasão escolares). O atendimento precoce poderá, ao mesmo tempo, evitar o desgaste decorrente da reprovação escolar, preparando o aluno para realizar seu percurso escolar com sucesso. A medida será implementada gradativamente a partir de 2004 e não significará a criação de despesas novas, pois serão utilizados espaços, recursos e professores que estão ficando ociosos, em decorrência da redução da matrícula do Ensino Fundamental.

Simultaneamente à inclusão da criança na escola pública aos 6 anos, será buscada a ampliação da jornada educativa dos alunos oferecendo a eles, em outro turno, experiências pedagógicas, culturais e esportivas (...).

Ambas as medidas deverão apoiar especialmente alunos que vivem em situação de risco social na periferia da capital e das grandes cidades do Estado. Seus resultados devem também refletir diretamente na elevação dos índices obtidos pelo Estado junto ao SAEB. (MINAS GERAIS, 2003: p.10)

Assim, pretende-se que o encaminhamento da criança mais cedo para a escola garanta-lhe melhores condições de aprendizagem e ajude o governo do Estado a superar a perda de posição no exame nacional de avaliação do

ensino básico. Essa concepção volta a ser enfatizada no artigo escrito pelo governador Aécio Neves e publicado no jornal O Estado de São Paulo, em 10/02/2004:

O ingresso de uma criança na escola é, ao mesmo tempo, um momento mágico e cheio de tensões. Segundo os educadores, um dos mais delicados de sua vida. O sucesso inicial do aluno pode definir seu futuro como pessoa e cidadão. Quanto mais precoce ocorre seu ingresso na escola, melhor para seu aproveitamento escolar e para seu desempenho educacional pelos anos seguintes.

No artigo, o discurso do governador volta a trazer à tona a arena política em torno da qual essa proposta de reforma educacional se insere. Primeiramente, o governador destaca o pioneirismo de seu governo:

Embora previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, só em 2011 se completará a universalização em todo o território brasileiro do ensino fundamental de nove anos. Minas está fazendo isso com quatro anos de antecedência, antes de qualquer outra unidade federativa. Estamos recebendo este ano, no ensino público fundamental, 305 mil novos alunos, sendo 89.874 aos 6 anos de idade e o restante aos 7 anos.

Em seguida, manifesta-se contrário à política de repasse de verbas do governo federal:

É um esforço também do Tesouro estadual, porque só a partir de 2005 esses novos estudantes serão considerados para efeito de repasses do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). Nesse sentido, faço um alerta sobre a decisão do Ministério da Educação, em dezembro passado, de reter 10% do salário educação que deveria ser repassado para os Estados e municípios, transferindo também a responsabilidade integral do custo do transporte escolar dos alunos para os governos estaduais e prefeituras.

A regulamentação da proposta ocorreu em dezembro de 2003, com a Resolução SEE nº 469/2003. Seguiu-se a ela a publicação do documento

“Ensino Fundamental de 9 anos – em busca do sucesso escolar”, com a finalidade de orientar sua implantação.

Nesse outro documento, constam informações importantes sobre a proposta. Relata-se que o texto resultou de um processo amplamente democrático:

A Resolução consolida os debates realizados ao longo de 2003, com ampla participação de todo o sistema e consultoria do Centro de Alfabetização, leitura e escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG. Os dois principais momentos desse debate foram o Seminário realizado em outubro e o Congresso Estadual de Alfabetização, realizado em dezembro e que reuniu em Belo Horizonte cerca de 1.500 professores alfabetizadores de escolas públicas do Estado. (MINAS GERAIS, 2003: p.3)

Esses dados comprovam a análise de Silva (1999) sobre a elaboração curricular, quando cria a imagem do currículo como a corporificação das relações entre saber, poder e identidade. A Resolução SEE nº 469/2003 é, neste caso, o palco em que se desdobram lutas de grupos sociais, em que se legitima o discurso de grupos dominantes em detrimento de outros – como é o caso do Ceale, centro de pesquisa da UFMG. Dessa forma, o governo do Estado dá autoridade e poder àqueles que determinarão as diretrizes educacionais que elegem os conhecimentos considerados válidos e as formas de adquiri-los.

A análise do documento traz para esta discussão um elemento importante: a relação entre as diretrizes curriculares mineiras e os parâmetros nacionalmente estabelecidos.

No capítulo II, “Da organização curricular”, o art. 7º apresenta com clareza esse vínculo: “A Secretaria de Educação definirá, para cada fase e

ciclo, os objetivos relativos aos conteúdos curriculares, tomando como referência as diretrizes curriculares nacionais.”

O reflexo dos PCN na proposta mineira volta a se explicitar quando se faz referência à relação entre deficiência de aprendizagem e grau de letramento.

A Resolução mineira faz a seguinte constatação:

Apesar de mais escolarizadas, nossas crianças não têm apresentado um grau satisfatório de alfabetização e letramento, seja para prosseguir na vida escolar, seja para integrar-se na vida social. (p.14)

Na Introdução dos PCN – Língua Portuguesa, a constatação é semelhante:

Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (p.19)

Nessa introdução, segue-se, ainda, afirmando que o domínio incipiente da leitura e da escrita cria repercussões negativas para o ensino universitário e a vida social, de maneira geral.

Em ambos os documentos, segue-se, a essas constatações, a proposta de ensino de língua portuguesa que enfatiza a opção pelo letramento.

Nas diretrizes mineiras, declara-se:

A urgência de intervir na realidade da escola pública mineira é que justifica, nesse momento, as medidas que a Secretaria de Educação vem adotando em relação ao ensino fundamental, especialmente em relação aos anos iniciais:

- *ampliação do ensino fundamental para 09 anos, com atendimento das crianças de seis anos;*
- *organização dos anos iniciais em ciclos, com ênfase nos processos de alfabetização e letramento. (p.14)*

Também os PCN afirmam:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que (...) cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (p.23)

Nos Parâmetros, destaca-se, ainda, uma nota no fim da página que conceitua letramento:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCN, vol.2: p.23)

Essa consciência de que os estudantes trazem um conhecimento prévio para a sala-de-aula que deve ser respeitado é também enfatizada na Resolução criada pelo governo mineiro: “O professor não pode se esquecer de que o aluno não começa ‘do zero’ quando depara com um novo conteúdo a ser aprendido, seja este um fato, um conceito, um procedimento ou uma nova atitude.”(MINAS GERAIS, 2003: p.17)

E assim como os PCN – Língua Portuguesa, as diretrizes curriculares mineiras apontam para o trabalho com os gêneros discursivos:

Em todas as fases do Ciclo inicial, o processo de alfabetização será privilegiado, esperando-se que, ao final de três anos, os alunos apresentem o seguinte desenvolvimento: (...)
- conhecimento dos usos e funções sociais da escrita; (...)
- capacidade de compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções em diferentes gêneros;
- capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. (p.19)

Segundo a Resolução, essa proposta de ampliação do repertório de leitura e escrita dos alunos voltada para a convivência com os diversos gêneros que circulam na cultura desde ter início na fase introdutória, classes destinadas ao atendimento das crianças de 6 anos, com a implementação de um “ambiente alfabetizador”:

Um ambiente alfabetizador deve ser organizado para as classes de seis anos, como recurso facilitador dos contatos das crianças com a escrita. Nele, diferentes portadores de texto – livros, revistas, jornais, cartazes, panfletos... – devem estar presentes, bem como diferentes possibilidades para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas que propiciem um contato prazeroso e enriquecedor com o mundo das palavras (...). (p.22)

As professoras que participaram desta investigação estavam inseridas no processo de implantação da Resolução SEE nº 469/2003. Como relatado anteriormente, os grupos focais foram realizados no primeiro dia dos cursos que foram por mim ministrados para os três grupos: GF 1, para professoras da fase introdutória; GF 2, para professoras das fases 1 e 2; e GF 3, para professoras das fases 3 e 4.

3.3.2 - As propostas curriculares no município de Juiz de Fora

“Precisamos avançar neste caminho que recupera a unidade necessária entre teoria e prática, que faz da reflexão um ponto de partida e de chegada para a ação, num movimento em que a teoria oxigena a prática e é por esta reelaborada.” (Cadernos do Professor, março de 2004)

Para dar início à pesquisa sobre as diretrizes curriculares norteadoras do trabalho dos professores da rede municipal de ensino, foi realizada uma entrevista exploratória com a ex-Secretária de Educação, Prof^a Dr^a. Diva Chaves Sarmiento, com a finalidade de obter informações sobre publicações referentes a currículo elaborados no município. Essa entrevista tinha como finalidade ampliar a análise de documentos elaborados a partir da publicação dos PCN, pois essas diretrizes enfatizavam que a concretização do currículo nacional deveria ter seu reflexo nas propostas locais, desenvolvidas tanto nos estados da federação como nos municípios.

A seleção desse sujeito, na pesquisa, deu-se pelo fato de que a Prof^a Diva havia exercido mandato como Secretária de Educação de 1997 a 2002. Portanto, essa atuação foi iniciada no mesmo ano em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou e divulgou os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN). Foi também nesse período a implementação das diretrizes da Escola Sagarana, pelo governo de Minas Gerais.

A publicação dos PCN foi acompanhada de intensa campanha na tentativa de envolver os professores brasileiros. Como os profissionais de ensino de modo geral – principalmente aqueles que ocupavam cargos públicos municipais, estaduais ou federais – foram solicitados a colocar em prática as diretrizes curriculares estabelecidas pelo governo brasileiro, a professora – como Secretária de Educação na época – participou, de perto, desse processo.

A ex-Secretária de Educação afirmou que não existia publicação de uma proposta curricular para o ensino fundamental em relação ao 1º e 2º ciclo, as reflexões realizadas junto aos professores tinham ficado no plano da discussão; apenas os professores de 3º e 4º ciclo tinham ensaiado um documento escrito, durante sua gestão.

Entretanto, apontou como importante fonte de consulta os “Cadernos para o Professor”, uma publicação sistemática da SME destinada a todos os professores da rede municipal de ensino. Tive acesso a esses documentos pesquisados no Centro de Formação do Professor mantido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora: as publicações são bimestrais, sendo as primeiras de 1993, e os professores as recebem em suas próprias residências.

A Prof^a. Diva Sarmiento explicou que, apesar de o município não ter publicado, até aquele momento, um texto oficial contendo diretrizes curriculares, os Cadernos para o Professor cumpriam esse papel.

Os temas dos Cadernos são variados, mas, principalmente, pretende-se que eles sejam veículo de discussão pedagógica constante. Por meio desse instrumento, acredita-se não só ser possível manter acesa a reflexão sobre a

prática pedagógica como também veicular orientações e diretrizes estabelecidas pela Secretaria. Portanto, trata-se de uma publicação que, debatendo o cotidiano escolar e estabelecendo metas pedagógicas, ocupa o espaço de construção de um currículo local, até então não sistematizado para o ensino fundamental.

Pode-se comprovar essa perspectiva nos editoriais que abrem essas publicações.

Em abril de 1998, define-se a troca de experiências como ponto-chave na busca de soluções para alguns problemas relacionados ao cotidiano escolar, estabelecendo-se a importância de os professores se envolverem no debate que se estabelece por meio dos artigos publicados na revista:

“Cadernos para o Professor” tem como objetivo possibilitar o intercâmbio de idéias, reflexões e experiências, porque acreditamos que o conhecimento seja uma construção coletiva. Neste número, a voz do professor é privilegiada. Ela emerge na síntese comentada de suas respostas aos questionários encaminhados a cada um deles pela SME [...]. Há indicadores perceptíveis de que este profissional busca atualização constante. Nota-se, também, o interesse em participar das discussões em torno do projeto pedagógico da escola e de ousar na construção de novas experiências, propostas e relações [...]. O relato de experiências procura registrar um pouco da riqueza de ações desenvolvidas pelas escolas com o objetivo de criar as condições para auxiliar o aluno na construção do conhecimento. Todo projeto educativo traduz uma visão de homem, do mundo e de educação. A proposta de uma escola precisa resultar do trabalho coletivo da comunidade e traduzir os desejos, anseios e expectativas dos que a compõem. Deve, também, ser um desafio e um convite ao envolvimento de todos na busca de resposta aos principais problemas. Percebe-se que este caminho está em construção na rede municipal.[...] (SARMENTO, 1998: p.3)

No trecho destacado anteriormente, é possível notar a preocupação de apresentar para os leitores/professores o foco da SME na construção de um

projeto pedagógico para as escolas. Declara-se ser este um “caminho em construção” que conta, fundamentalmente, com o envolvimento dos docentes.

No mesmo Caderno, lê-se sobre “Projeto Político Pedagógico da Escola e Cultura da Organização de Ensino”. No artigo, de autoria da Profª Drª Lúcia Helena G. Teixeira – na época, Professora Assistente do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Juiz de Fora e Doutoranda da UNICAMP –, desenvolve-se análise sobre questões que focalizam planejamentos escolares, tendo em vista a implantação de medidas para a autonomização das escolas - projeto da SME, gestão 1997-2002. A autora direciona sua reflexão para o “**Projeto Político Pedagógico da Escola** como expressão da identidade da unidade de ensino e definição de seus rumos e meios de ação.” (TEIXEIRA, 1998: p.22, grifo do autor)

Portanto, partindo-se do pressuposto de que cada escola deve ter projeto próprio, Teixeira (1998) insiste na necessidade de que cada unidade de ensino elabore suas diretrizes curriculares:

Nesse sentido, entende-se por Projeto Político Pedagógico da Escola a proposta educativa da unidade de ensino capaz de mobilizar, orientar e dirigir todas as ações no âmbito da instituição em consonância com as concepções básicas dos elementos envolvidos, com suas reais possibilidades e as necessidades da comunidade atendida. [...] Isso corresponde à produção compartilhada de normas e decisões de conduta do grupo para seu próprio desempenho e se dá através de um processo coletivo de aprendizagem permanente. Por isso a concretização desse projeto, que não precisa necessariamente estar consubstanciado em um documento escrito, constitui um dos valiosos instrumentos de construção da identidade e da cultura da organização escolar. (p.28)

No artigo, ao contrário do que se pressupunha, não se faz qualquer referência explícita aos PCNs, como também se deixa entrever uma política

municipal de ensino que não pretende direcionar a discussão e nem mesmo cobrar qualquer registro escrito das propostas que por acaso sejam discutidas.

Entretanto, quando se volta o olhar para os PCNs, a comparação é inevitável. Assim é definida a finalidade da publicação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. (BRASIL MEC, 1997: vol.1, p.9)

O “Projeto Político Pedagógico” definido pela SME – a busca de autonomia administrativa e pedagógica pelas escolas – não deixa de ser um reflexo da proposta governamental de co-responsabilidade e de adequação do currículo às diferentes realidades regionais e locais. Essa constatação sinaliza para o diálogo existente entre as discussões sobre currículo realizadas no município e as diretrizes nacionais: a busca de um “currículo próprio” que defina as ações de cada unidade de ensino corrobora com o pensamento do currículo nacional em relação à necessidade de adaptação dos PCN a realidades diversas.

É importante ressaltar que o número citado anteriormente, publicado em 1998, é um dos poucos que fazem referência mais direta à importância de os professores partirem de diretrizes curriculares para planejar as atividades escolares. O levantamento feito sobre os temas e o público-alvo dos artigos publicados nos Cadernos mostra que, na maioria das vezes, estes privilegiam textos destinados aos professores de 5ª a 8ª série, sendo raros os artigos que enfocam as séries iniciais do ensino fundamental, alvo maior desta pesquisa.

Dentre os Cadernos em que existem publicações destinadas a docentes do ensino fundamental – e em que há textos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, – destaca-se uma publicação de novembro de 1999. No editorial, define-se que aquele número da revista apresentará uma síntese dos debates com dirigentes de escolas e organizados pela SME em 1998, sobre o tema “A Escola que a gente quer”. Segundo o editorial,

um ideal de escola emergiu da análise dos relatórios encaminhados à SME – uma escola democrática, pluralista, voltada para a humanização cada vez maior do homem, enfatizando seu potencial criativo, relacional, produtor de conhecimento e de cultura, capaz de contribuir para uma sociedade justa, solidária, democrática e pacífica. (SARMENTO, 1999: p.3)

Apesar de não se fazer referência aos Parâmetros, é inegável a afinidade existente entre os dois discursos. Assim são estabelecidos os “Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”:

É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e à possibilidade de participação social. Para isso, faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL MEC, 1997: p.33, vol.1)

Como apontado anteriormente, uma marca do discurso que se manifesta unânime – nos PCN, nas políticas educacionais do Estado e no discurso oficial do município – é a importância de a Escola direcionar o ensino para uma formação cidadã, capaz de atender a pluralidade brasileira e incentivar a participação social.

Entretanto, os artigos dos Cadernos não contemplam conteúdos curriculares específicos, como de língua portuguesa, por exemplo, como o fazem os Parâmetros. Sendo assim, não se explicitam nos artigos questões de linguagem, como o direcionamento do ensino de língua portuguesa para uma abordagem dos gêneros do discurso, o que acontece no currículo nacional.

Os PCNs – Língua Portuguesa sinalizam para a importância do trabalho com a diversidade textual nas aulas de português: “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. (BRASIL MEC, 1997: p.30) Entretanto, os Cadernos para o Professor e os artigos neles publicados até novembro de 2000 não permitem antever um posicionamento explícito quanto a essa questão.

Porém, em publicação de novembro de 1999, chama a atenção o relato de uma pesquisa feita pela Prof^a Hilda A.L. da Silva Micarello, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora na época. Em “Buscando sentidos para a leitura e a escrita na Escola”, Micarello afirma:

Busco apreender os sentidos que os sujeitos entrevistados estão construindo para suas experiências com a leitura e a escrita na escola. Meu objetivo é apreender e descrever o modo como os sujeitos se expressam com relação a essas práticas, compreendendo, desse modo, como estão elaborando internamente os discursos da escola com relação à leitura e a escrita. (MICARELLO, 1999: p.33)

Sobre os resultados de sua pesquisa, ela destaca que o ensino dá ênfase ao estudo de conceitos e normas gramaticais, o que afasta os alunos das aulas de Língua Portuguesa. Segundo Micarello (1999), por mais que muitos deles reconheçam a importância de “falar e escrever bem”, eles não vêm sentido no tipo de trabalho desenvolvido e ainda acabam por construir a

idéia de que desconhecem a própria língua, tendo em vista a concepção normativa incorporada pelo ensino.

A pesquisadora enfatiza, ainda, que, em relação às atividades de leitura e escrita, as falas dos sujeitos entrevistados revelam a mesma distância e dificuldade, não havendo qualquer referência a algum gênero discursivo mais especificamente. E concluindo, ela destaca que o desafio “da escola na contemporaneidade é o de, indo além das fórmulas consagradas de trabalho com a leitura e escrita, substituir seu projeto de alfabetização por um projeto de letramento.” (p.39).

Portanto, ao negar a opção da escola pela instrumentalização para decifração do código lingüístico e sinalizar para a importância de as aulas de língua portuguesa se voltarem para atividades de leitura e escrita significativas, a pesquisadora não só constata o afastamento das atividades elaboradas pelos professores das práticas que focalizam a busca de sentido nas atividades de leitura como indica o letramento como superação da dificuldade, corroborando com a concepção de ensino preconizada pelos PCN.

A leitura dos Cadernos publicados até 1999 permite fazer algumas constatações.

Não existem orientações curriculares municipais que enfoquem o ensino de língua portuguesa voltado para práticas de leitura e de escrita dos diferentes gêneros discursivos.

Fica evidente, também, a dificuldade de os professores se apropriarem das diretrizes curriculares nacionais para o ensino da língua portuguesa, cujo enfoque remete ao trabalho com os gêneros que circulam socialmente. Se não há orientações locais neste sentido, também as propostas nacionais, por mais

que insistentemente divulgadas, não chegaram a conseguir a repercussão esperada para as práticas de leitura e escrita em sala-de-aula, o que se pode deduzir, principalmente, pelo relato de pesquisa feito por Micarello (1999).

Entretanto, em novembro de 2000, pela primeira vez, os Cadernos apresentam texto que aborda a perspectiva de que os professores de português devem compreender a importância dos gêneros dos discurso no ensino da língua.

O artigo “Exploradores do mundo das palavras – contribuição de Mikhail Bakhtin para o ensino da escrita”, de Maria Tereza Scotton José – na época, Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Arlete Bastos de Magalhães. O texto foi escrito com base na dissertação de mestrado defendida na UFJF sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas: “A leitura do discurso pedagógico oficial por professoras do ensino fundamental: análise bakhtiniana da linguagem.”

Segundo a pesquisadora, era necessário haver uma mudança na concepção de linguagem do professor, sendo fundamental romper com antigas práticas de produção escrita para compreender o que é texto e suas condições de produção.

Nessa perspectiva, a professora aponta para a contribuição dos estudos bakhtinianos sobre a linguagem e os gêneros discursivos:

A variedade de circunstâncias em que a comunicação ocorre, a posição social e o relacionamento entre os parceiros fazem com que o enunciado corresponda à função a que se destina, podendo ser esta científica, técnica, oficial, cotidiana, e que Bakhtin (1992) chama de gêneros do discurso. O gênero organiza e molda nossa fala, revelando através dela o tipo de gênero discursivo a que pertence. Assim, os enunciados reportam aos mais variados gêneros do discurso em uso na língua, nas esferas da comunicação social. (JOSÉ, 2000: p.26)

O artigo contém, ainda, um dado interessante: uma crítica à Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais. Segundo a professora, há no documento uma visão fragmentada da escrita, na medida em que “reduz a produção de texto a um objeto ou instrumento utilitário, alterando a distinção entre redação e produção de texto, mas não aprofundando a definição do que seja texto.” (p.34)

Essa distinção está em Geraldi (1993). Segundo o pesquisador, a redação seria um texto produzido **para** a escola, como uma prática artificial, sem se dar maior valor à textualidade, enquanto a produção de texto, fala-se e escreve-se **na** escola como uma atividade significativa, relacionada a situações concretas de utilização da língua.

Esse diálogo com as orientações curriculares do Estado representa um interessante dado para esta pesquisa, pois registra a presença de um outro discurso interagindo com as propostas curriculares municipais e federais. Isso prova que o palco em que esses profissionais atuam dialoga com as vozes sociais que dão legitimidade às diretrizes curriculares: a Federação, o Estado e o Município – alvo de investigação neste trabalho.

O ano de 2001 traz importantes registros sobre os debates até então desenvolvidos.

No editorial, noticia-se a realização do I Congresso Municipal de Educação – com participação de representantes de professores -, em que “foram definidas diretrizes e ações para tornarem concretas as linhas norteadoras construídas em 1998, quando da discussão sobre ‘a escola que a gente quer’”. (SARMENTO, 2001: p.3)

Na ocasião, ainda segundo o editorial, as reflexões foram coordenadas pelo Prof. Dr. Miguel Arroyo e pela Prof^a Andréa Krug, tendo sido posteriormente registradas em artigos publicados nos Cadernos. Remete-se, ainda, ao papel da publicação na orientação do ensino: “Num processo coletivo, os caminhos vão sendo traçados. A revista Cadernos registra e procura contribuir para a continuidade do diálogo e das reflexões.” (SARMENTO, 2001: p.3)

Em “A organização escolar e o direito de aprender”, o Prof. Dr. Miguel Arroyo – na época, professor da UFMG – aborda a importância de a escola mudar o foco e preocupar-se não mais com o ensino, mas com a aprendizagem. No texto, insiste no equívoco da educação seriada - que privilegia conteúdos -, e elogia os ciclos, conforme as propostas curriculares em vigor no Estado de Minas gerais.

À Prof^a Andréa Krug – Assessora Especial da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – coube analisar a “Reestruturação curricular”.

Ela parte da seguinte definição de currículo:

No campo acadêmico, o currículo tem agregado duas tradições: a anglo-saxã, referindo-se aos fins e conteúdos do ensino, e a tradição francesa, alemã e também espanhola, que trabalha o currículo associando-o aos conceitos de didática e de programa. Proponho uma síntese dessas duas concepções, podemos interpretar CURRÍCULO, que tem na sua origem latina (currere) o significado de carreira (percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação), como os conteúdos do ensino, seus fins, e também a metodologia de ensino.” (KRUG, 2001: p.17)

Segundo Krug, a escolaridade é o percurso, o caminho a ser percorrido; o currículo, o que preenche esse percurso. Por isso, destaca, tudo o que é feito ou que se deixa de fazer, na escola, pode ser considerado currículo.

A professora também tece severas críticas à extrema valorização das listagens de conteúdos disciplinares, porque privilegiam a cultura das classes dominantes e, muitas vezes, dão ênfase ao desenvolvimento de habilidades – ler, escrever, solucionar problemas, etc. - dissociadas da vida prática. Essa carência de aplicação dos conteúdos implica desmotivação do educando.

Por fim, aponta para a importância de incorporação do conceito de cultura nas escolas, que

considera o ensino como processo que facilita a transformação permanente do pensamento e das ações dos alunos e alunas, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas da vida cotidiana com as proposições das disciplinas artísticas, científicas e filosóficas, também estimulando a experimentação na realidade. (KRUG, 2001: p.20)

Com base nessa premissa, indica fontes que podem ajudar na elaboração curricular a partir de uma reflexão sobre o espaço escolar: a sócio-antropológica – que traz para a escola o olhar da comunidade sobre a realidade, o conhecimento e as relações entre eles -; a sócio-psicopedagógica – uma visão dialética, centrada na compreensão do processo por meio do qual se aprende e visando à construção de conhecimento -; a epistemológica – abordagem interdisciplinar que procura dar significado ao conhecimento a partir do contexto do educando -; e a filosófica – que considera as diferentes fases de desenvolvimento e parte do princípio da inclusão dos alunos e da intervenção do professor.

A fala da professora comprova os estudos realizados por Moreira (1997) e por Silva (1999), enfocados algumas vezes neste trabalho. Os pesquisadores relatam a intensificação da discussão sobre currículo no final do século XX e a participação de várias correntes de pensamento nesse debate. Além disso,

Krug também aponta para o lugar de destaque assumido pelo conhecimento pedagógico, em detrimento ao caráter técnico-prescritivo que dominava a visão tradicional de currículo.

Krug insiste em mostrar a importância de organizar o ensino-aprendizagem por meio de um currículo em que o conhecimento é entendido como instrumento de compreensão e transformação social. A professora remete a duas contribuições de Paulo Freire para esse processo de reestruturação curricular. Primeiramente, a concepção de Tema Gerador, que rompe com o currículo proposto de fora para dentro da escola na medida em que parte de uma escolha coletiva, da interação entre professor e alunos, visando à transformação da sociedade por meio da formação de uma mentalidade crítica. (Krug, 2001: p.20).

Para ela, outra contribuição freiriana é o conceito de Complexo Temático: buscando o respeito à identidade cultural e social dos educandos, vê a intervenção do professor tão importante quanto a participação dos alunos, sendo, portanto, o currículo, uma construção coletiva. ((Krug, 2001: p.22).

Como já citado anteriormente, o debate nacional sobre currículo encontrará eco no trabalho proposto pela SME. O ano de 2001 representou, para a rede municipal de ensino, um avanço na importância de organização do ensino por meio de um currículo a ser elaborado pelas escolas. O discurso se apresenta um tanto mais incisivo do que em 1998, por exemplo, quando as definições eram amplas e muito pouco diretivas.

Em 2004, os “Cadernos do Professor” adquirem novo perfil, quando se tornam veículo de publicação científica dos professores da Rede Municipal de Ensino.

Desde 2001 atuando como Secretário de Educação, o Prof. Dr. Paulo Curvelo Lopes, em editorial para os Cadernos, noticia a ampliação das reflexões sobre o ensino incluindo, no debate, o currículo:

Estamos colocando nas mãos de todos os professores da Rede Municipal mais um número do Cadernos do Professor, que busca expressar as reflexões que realizamos, neste período, a partir de nossa prática profissional. Este número começa a apontar os resultados do grande espaço de reflexão que criamos em nossa Rede, que é a Câmara Temática.

Funcionamos, em 2003, com seis Câmaras Temáticas: currículo, avaliação, tempos escolares, indisciplina/violência, educação especial/inclusiva, discriminação/preconceito. De alguma forma, os artigos aqui apresentados expressam reflexões realizadas nesse espaço de discussão e debate existente na Rede.

Precisamos avançar neste caminho que recupera a unidade necessária entre teoria e prática, que faz da reflexão um ponto de partida e de chegada para a ação, num movimento em que a teoria oxigena a prática e é por esta elaborada. É neste processo dialético que podemos sair de uma prática repetitiva e mecânica para uma prática transformadora e preche de possibilidades.” (LOPES, 2004: p.7)

As declarações do então Secretário da Educação reafirmam uma constatação anterior: por mais que não haja registros específicos das diretrizes curriculares para o ensino fundamental, pretende-se que os Cadernos cumpram essa função. Pretende-se que as informações veiculadas por meio dele sejam tomadas como orientações para as práticas escolares cotidianas.

Por fim, no “Cadernos do Professor” de março de 2004, pode-se constatar que as reflexões curriculares adquiriram espaço privilegiado, como também as publicações sobre aprendizagem da leitura e da escrita, dirigidas à educação infantil e ao ensino fundamental. Dos 15 artigos e relatos de experiência publicados, 2 tematizam currículo e outros 5, a leitura e a escrita.

São eles:

- A Reforma Curricular na atualidade: os PCN no contexto do Neoliberalismo e Globalização, pelo Prof. Rogério dos Santos, mestre em Educação pela UFRJ;
- Currículo e Multiculturalismo, pela Prof^a Renata Rainho, mestranda em Educação pela UFJF;
- O texto na aula de literatura, pela Prof^a Érica Maria de Almeida Toledo, especialista em Estudos Literários pela UFJF;
- Diversidade lingüística e ensino de língua materna, pela Prof^a Terezinha Cristina Campos de Resende, doutoranda em Lingüística pela UFRJ;
- A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil, pela Prof^a Ana Flávia Araújo Dias, especialista em Arte e Educação Infantil pela UFJF;
- A prática do letramento na escola, pela Prof^a Tânia Guedes Magalhães, mestranda em Lingüística pela UFJF;
- Das letras aos números, pela Prof^a Adriana do Carmo Souto, Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Bela Aurora.

A leitura desses títulos permite constatar, também, que as questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita debatem com os gêneros discursivos. Além de um dos artigos apontar diretamente para a proposta de letramento, há discussão direcionada para alguns gêneros específicos, como a leitura de clássicos da literatura e dos contos de fadas.

Portanto, apesar de os PCN preverem que as instituições municipais devem traçar diretrizes locais a partir das propostas nacionais, em Juiz de Fora não ocorreu essa sistematização para o ensino fundamental de 1º e 2º ciclo. Se os Cadernos conseguem cumprir ou não essa função, não é objeto de estudo desta pesquisa, mas certamente é uma questão importante para novas investigações.

3.3.3 As propostas curriculares - algumas considerações

O levantamento de documentos relativos a diretrizes curriculares realizado neste capítulo permite-nos perceber muitas aproximações entre eles.

Inegavelmente, tanto na perspectiva da federação quanto do Estado e do Município, destina-se à Escola um papel fundamental na construção de uma sociedade democrática. A educação é vista como o caminho necessário para se formar um cidadão potencialmente transformador da sociedade, tornando-se instrumento da ação dos governos para sustentar seu discurso de construção de um mundo mais igual. Há clareza, também, de que o professor é o protagonista dessa história. Daí as promessas de empenho para melhora de sua formação, salário, infra-estrutura do local de trabalho, que sabemos cair no vazio das práticas que se seguem às elaborações dos documentos.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, entende-se seu papel fundamental para a formação cidadã, na medida em que se reconhece a linguagem como mediadora das relações sociais. Assim, tem-se consciência de que é necessária a criação de competência para a fala, a leitura e a escrita, e o caminho aponta para a convivência com os diversos gêneros do discurso que circulam socialmente.

Entende-se, portanto, que o movimento criado pelos estudos da filosofia da linguagem em direção à prática pedagógica e por meio do currículo pode ser percebido a partir dessa análise documental. De modo geral, a abordagem lingüística destacada aponta para o caráter dialógico dos discursos, entendendo que os textos se manifestam concretamente em diferentes

situações cotidianas e interagindo com o contexto sócio-histórico de sua produção.

Mas que apropriação os docentes fazem dessas reformulações curriculares? Com que elementos dessas diretrizes os professores dialogam? De que forma as políticas públicas curriculares se efetivam como prática pedagógica?

Esta pesquisa tem como objetivo investigar esse movimento a partir do discurso de educadores que trabalham no ensino fundamental. No próximo capítulo, pretende-se traçar essa ponte entre esses dois universos: o macrotexto teórico que subsidia a prática educacional, e o microtexto da sala-de-aula, por meio do discurso docente. A discussão das professoras nos grupos focais será o texto tomado, neste trabalho, para a análise do processo de re-significação dos documentos norteadores das atividades escolares.

Capítulo 4 – A concepção de ensino no discurso docente

4.1 – Uma questão metodológica

O que vemos é governado pelo modo como vemos, e este é determinado pelo lugar de onde vemos.

Bakhtin

Se investigador e investigados criam sentidos no processo de interlocução, e este é marcado pelos horizontes espaciais ocupados pelos sujeitos que interagem, é fundamental partir da descrição dos sujeitos.

Para Bakhtin (1992), cada pessoa tem seu cronotopo, um horizonte social definido que orienta sua compreensão. A partir desse cronotopo, desse lugar em que se situa, é que constrói seus presumidos, suas motivações e suas apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam situa o sujeito diante de seu interlocutor, fazendo com que se estabeleça uma determinada forma de relacionamento.

Isso se dá tanto em relação às ações dos investigados durante os eventos quanto em relação ao pesquisador, principalmente quando este assume a perspectiva teórica que conduz a investigação.

Fonseca (1999) destaca a importância de se observarem estes aspectos na análise dos dados de uma pesquisa:

Mas para tirar conclusões das análises foi preciso situar os sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem essa contextualização (um tipo de representatividade post ipso facto), o qualitativo não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica. (p. 61)

Investigador e investigados não são seres humanos genéricos, mas um ser social em pleno diálogo com o mundo em que vive. Seus presumidos revelam sua voz pessoal-social.

Partindo desse princípio, esta pesquisa qualitativa optou pela abordagem sócio-histórica, tendo como base as reflexões de Mikhail Bakhtin sobre uma metodologia adequada à investigação para as ciências humanas.

Bakhtin, em “Observações sobre a epistemologia das ciências humanas” (1992), aponta para a diferença da relação entre pesquisador e objeto pesquisado comparando as ciências exatas e as humanas. Segundo ele, nas ciências exatas, o investigador assume uma postura monológica, pois encontra-se diante de um objeto sem voz, que não se manifesta, com a finalidade de observar, descrever, analisar, para ter conhecimento; portanto, restringindo-se a uma atitude contemplativa. Entretanto, nas ciências humanas, investigador e investigado são dois sujeitos em processo de interação, estabelece-se uma relação dialógica.

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (Bakhtin, 2000, p.403)

O homem não pode ser estudado como um fenômeno natural, mas como um ser cuja ação deve ser entendida como simbólica, sónica. Assim, a atitude de compreensão representa uma forma de representação do que foi

observado que se materializa por meio de linguagem, como elaboração criadora.

Bakhtin (1992) destaca: “Cumprir reconhecer que a simbologia não é uma forma não-científica do conhecimento, senão uma forma científica diferente do conhecimento, dotada de suas leis internas e seus critérios de exatidão.” (p.402)

O dialogismo bakhtiniano remete-nos a abordagem qualitativa ao entender que, durante a pesquisa, investigador e investigado são sujeitos que re-significam o campo no processo de interação construído. Nos estudos qualitativos, enfocam-se não somente os resultados, mas a compreensão dos acontecimentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan, Biklen, 1994, p.16).

Amorim (2001) levanta o seguinte questionamento sobre essa perspectiva metodológica:

Mas por que uma abordagem dialógica? Para que a discussão em torno dessas ciências – quanto ao seu método, seu rigor, sua cientificidade ou suas condições de possibilidade – possa incluir a questão da alteridade. Pois nossa primeira hipótese é de que em torno dessa questão que, em grande parte, se organiza a produção de conhecimentos. (p.16-7)

Citando os estudos dos etnólogos americanos Spindler & Spindler, a autora explica o conceito de alteridade no processo de investigação da seguinte forma:

Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar. (...) Tomamos como ponto de partida para nosso trabalho a seguinte proposição: a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto. Assim atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. (Amorim, 2001: p.25-6)

O trabalho de campo visa ao encontro com o outro. No caso das Ciências Humanas, a investigação tem um caráter específico: a alteridade é humana. Esse interlocutor torna-se um sujeito para o pesquisador. A pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica consiste, então, em que o investigador se concentre no processo de observação – e não no produto –, para compreender os eventos investigados nas relações contextuais, integrando a voz individual a vozes sociais.

Freitas (2003), ao fazer uma leitura bakhtiniana da pesquisa, destaca que

ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.” (p.28-29)

A neutralidade do pesquisador, portanto, é impossível; ele faz parte da pesquisa como um sujeito em processo de aprendizagem cujas ações refletem e refratam o meio social em que se insere.

Bakhtin (1992) escreve: “Compreender sem julgar é impossível.” (p.382). Por isso, para ele, o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Dessa forma, ambos se re-significam no processo, criando essa “outra forma” de se gerar conhecimento.

Bogdan e Biklen (1994) explicam:

um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa. (p.11)

A investigação qualitativa de abordagem sócio-histórica busca compreender os sujeitos envolvidos e, por conseguinte, o contexto, integrando o individual com o social. Assim, a descrição e a compreensão dos eventos pesquisados focalizam o particular, mas como uma instância da totalidade social, procurando levar em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Para Bakhtin (1992)

Toda compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos [...]. Um texto vive unicamente se está em contato com outro texto. Unicamente no ponto deste contato é que surge uma luz que ilumina atrás e adiante e que insere o texto dado no diálogo. (p.384)

A teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin sustenta a perspectiva dialógica e polifônica desta pesquisa, realizada por meio de grupos focais: eventos de linguagem marcados pela interlocução.

O grupo focal pode ser definido como uma técnica qualitativa, em que o investigador coordena a discussão de um grupo de pessoas. De modo geral, os participantes não se conhecem, mas possuem características comuns. Para essa metodologia, é importante a interação que se estabelece entre os participantes, devendo o pesquisador agir como um facilitador da discussão, o que difere a técnica de uma entrevista em grupo.

O grupo focal, portanto, é marcado pela dimensão do social, da interatividade, coerente com uma investigação que se pretende dialógica. Ele não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas; ao contrário, deve ser concebido como produção de linguagem, sendo, portanto, dialógico. Investigador e investigados se re-significam, e, no diálogo,

os sentidos são criados num processo de interlocução marcado pelos horizontes espaciais ocupados pelos sujeitos que interagem.

Nesta pesquisa, foram realizados três grupos focais, cada um com 30 educadoras: Grupo 1, com professoras da fase introdutória; Grupo 2, com professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental; e Grupo 3, com professoras do 2º ciclo. Para facilitar a referência aos grupos, a partir de agora usarei a seguinte nomenclatura: GF1, GF2 e GF3, para cada grupo, respectivamente.

Coerentemente com os princípios de uma investigação qualitativa, procura-se focar não somente os resultados, mas a compreensão dos eventos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. No grupo focal, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, e o momento histórico e social em que está inserido. Assim, integrando a voz individual às vozes sociais, tem-se esta questão central da pesquisa: quais as concepções e os usos que professores do Ensino Fundamental fazem dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa?

Os grupos focais foram formados de 10 das professoras de cada grupo. No dia do primeiro encontro – quando deveria ser iniciado o curso e antes, portanto, do início das atividades, quando as professoras ainda não se conheciam. Expliquei o que era um grupo focal e a questão que fundamentava a pesquisa: a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos apontada pelas diretrizes curriculares nacionais. Além da gravação das vozes, toda a discussão foi filmada em VHS. Isso não foi feito com a finalidade de se analisarem gestos e expressões faciais, mas para garantir fidelidade às falas, na hora da transcrição, por meio da leitura labial.

As professoras que se ofereceram para participar da pesquisa sentaram-se à frente, em forma de semi-círculo, ficando as outras observando na platéia. Apesar de essa disposição trazer constrangimento inicial – como o curso ocorreu num auditório multimídia, as cadeiras eram fixas –, quando feita a pergunta deflagradora, rapidamente “o gelo” foi quebrado: as docentes tiveram participação ativa e constante, instaurando-se o debate pretendido. O clima da discussão foi intenso e interessante. Posteriormente, professoras que apenas observavam a discussão lamentaram não ter se candidatado a participar da filmagem.

Nesta pesquisa, os grupos estão descritos nos seguintes quadros:

QUADRO 1 – Identificação das professoras do GF1

| NOME | IDADE | FORMAÇÃO | TEMPO DE MAGISTÉRIO | TRABALHO |
|------------|-------------------|---|---------------------|--------------------------------------|
| Es. | 45 anos | Magistério Educação Física Artes | 20 anos | Supervisora pedagógica SRE |
| L. | não- informado | Pedagogia | não-informado | Supervisora pedagógica SRE e PMJF |
| F. | 52 anos | Magistério | 23 anos | Professora estadual |
| A. | 47 anos | Pedagogia | 20 anos | Professora estadual |
| V. | 28 anos | Letras | 2 anos | Supervisora pedagógica da SRE |
| Mr. | 42 anos | Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia | não-informado | Professora estadual |
| I. | 46 anos | Psicopedagogia | 25 anos | Professora estadual |
| Li. | 45 anos | Pedagogia | 26 anos | Professora estadual |
| Mt. | 43 anos | Normal superior | 23 anos | Professora estadual |
| En. | 55 anos | Magistério Geografia Psicopedagogia | 22 anos | Professora estadual e municipal |

QUADRO 2 – Identificação das professoras do GF2

| <i>NOME</i> | <i>IDADE</i> | <i>FORMAÇÃO</i> | <i>TEMPO DE MAGISTÉRIO</i> | <i>TRABALHO</i> |
|-------------|-------------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------|
| Mi. | 49 anos | Magistério | 25 anos | Professora estadual |
| C. | 50 anos | Pedagogia Pós-graduação | 14 anos | Professora estadual |
| Ar. | 41 anos | Pedagogia | 12 anos | Professora estadual |
| Ma. | 46 anos | Normal Superior | 16 anos | Professora estadual |
| Al. | 39 anos | Normal Superior (em curso) | 8 anos | Professora estadual |
| An. | não- informado | Pedagogia | não-informado | Professora estadual |
| B. | 44 anos | Normal Superior (em curso) | não-informado | Professora estadual |
| G. | 31 anos | Pedagogia | 2 meses | Professora estadual |
| R. | 62 anos | Normal superior (em curso) | não-informado | Professora estadual |
| Be. | 55 anos | Pedagogia | 23 anos | Professora estadual |

QUADRO 3 – Identificação das professoras do GF3

| <i>NOME</i> | <i>IDADE</i> | <i>FORMAÇÃO</i> | <i>TEMPO DE MAGISTÉRIO</i> | <i>TRABALHO</i> |
|-------------|--------------|--|----------------------------|---|
| Mi. | 47 anos | Pedagogia | 13 anos | Professora estadual e municipal |
| Mi. | 41 anos | Pedagogia Pós-graduação em Alfabetização | 21 anos | Professora estadual (em 2 escolas) |
| E. | 47 anos | Pedagogia | 25 anos | Professora estadual |
| V. | 56 anos | Pedagogia e Comunicação | 22 anos | Professora estadual |
| Mf. | 52 anos | Magistério Ciências Sociais | 20 anos | Professora estadual |
| Ba. | 54 anos | Magistério | 21 anos | Professora estadual |
| Lu. | 43 anos | Pedagogia | 20 anos | Professora estadual |
| Mo. | 45 anos | Pedagogia | 15 anos | Professora estadual |
| Cr. | 27 anos | Pedagogia | 5 meses | Professora estadual |
| Ei. | 40 anos | Magistério Pedagogia Pós-graduação em Educação Infantil | 12 anos | Supervisora Pedagógica SER e Professora municipal |

Realizadas as gravações, foi feita a transcrição do debate para eleição das categorias de análise.

As professoras que participaram desta investigação estavam inseridas no processo de implantação da Resolução SEE nº 469/2003, que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos, criando uma classe introdutória de alfabetização para crianças de seis anos de idade.

Quando fui convidada pela Superintendência de Ensino, a Equipe Pedagógica, responsável pelo evento – Prof^a Elizabeth Queiroz de Paula Zancanella, Prof^a Eliane Siqueira Santos, Prof^a Sônia Regina da Silva, Prof^a Lucimar Fernandes Grégio, Prof^a Viviane de Souza Rocha, Prof^a Elisângela Aparecida de Oliveira Gonçalves, – relatou sobre vários encontros em Belo Horizonte para a implantação dessas diretrizes curriculares. Assim, o curso que me propunham fazia parte de uma série de atividades que visavam à preparação dos docentes para a implementação de mudanças no ensino de Língua Portuguesa desde as classes introdutórias de alfabetização. O tema dos encontros realizados com as professoras foi “Gêneros discursivos na escola: a formação de repertório na prática pedagógica”.

Conforme estabelecido pela metodologia escolhida para este processo de investigação, procurei interferir no debate que se estabeleceu nos três encontros somente com novas questões e nos momentos em que considerava que se perdia o foco principal da pesquisa.

Entretanto, não só durante a realização dos grupos focais como também no momento de análise dos dados obtidos, tive plena consciência da infinidade de dados que poderiam ser analisados a partir do discurso docente, mas não tinha como abrir mão do objetivo principal.

Duas situações, principalmente, criaram, para mim, certo constrangimento e dúvida quanto à postura que – como pesquisadora – deveria assumir. Uma delas ocorreu em dois momentos, em dois grupos focais diferentes, quando o debate tomou tom extremamente agressivo com as professoras defendendo pontos de vista diferentes. Na dúvida do que fazer, deixei que as professoras discutissem, não interferi, o que analisei, mais tarde, como tendo sido a melhor escolha – além de mais coerente metodologicamente –, pois as divergências trouxeram importantes elementos para a análise da concepção docente sobre diversidade e função da escola.

Outra situação que criou impasse ocorreu ao final dos debates: segundo as questões preparadas junto à orientadora, eu deveria pedir que as professoras conceituassem gênero discursivo. Em todos os grupos, o silêncio foi extenso e absoluto. Minha atitude inicial foi tentar repetir a pergunta, o que não obteve sucesso. Por fim, me ocorreu que talvez as professoras entendessem melhor o que eu perguntava se eu falasse em gênero textual – expressão habitualmente utilizada por alguns pesquisadores brasileiros e em materiais didáticos. Assim, refiz a questão e obtive algumas vagas respostas.

Começava a se confirmar, aí, minha suposição de que os docentes não tinham amplo conhecimento teórico da teoria dos gêneros. Outros elementos sobre essa questão serão analisados no capítulo 5, quando os dados serão analisados.

Relatei esses fatos porque remetem à imagem do pesquisador de ciências humanas estudado por Bakhtin. O investigador interage com o grupo, e não apenas observa. Assim, por exemplo, se meu olhar sobre os professores partia da crença de que poderiam ter acesso à denominação gênero textual, e

não gênero do discurso, minha interferência foi prova do quanto o processo pressupõe uma atitude responsiva ativa e do quanto é impossível a neutralidade nas interações sociais.

Enfim, é importante destacar a riqueza de dados obtida a partir dos grupos focais. A arena formada revelou-se num amplo e instigador quadro sobre a prática educacional e as concepções docentes. Uma parte desses elementos serão analisados posteriormente, mas, com certeza, o material pesquisado poderá alimentar muitos outros estudos sobre a nossa escola.

4.2– O dialogismo como proposta metodológica

“[...] vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção de conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade.” (Freitas, 2003: p.32)

Neste capítulo, será iniciado o diálogo com o discurso docente, aqui entendido segundo os estudos bakhtinianos sobre as comunicações verbais.

Para isso, é importante entender o sentido do que o estudioso denomina *tema*, a compreensão do significado contextual de uma palavra, nas condições de uma enunciação concreta.

No sétimo capítulo de “Marxismo e filosofia da linguagem” (1979), Bakhtin apresenta o problema da significação como um dos mais difíceis da lingüística, mas afirma que as teorias que se apóiam na compreensão passiva não dão elementos para se compreenderem seus fundamentos e suas características.

Voloshinov introduz o conceito de tema como o sentido de uma enunciação completa, fruto de uma realização concreta, situada historicamente num ato de enunciação. Portanto, o tema da enunciação, assim como ela, é

individual e não-reiterável, sendo determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na sua composição, mas também pelos elementos não-verbais da situação concreta a que pertence. O tema da enunciação é, portanto, um fenômeno individual e histórico.

No interior do tema, além do caráter histórico e individual, há significação. Esta é constituída de elementos abstratos – os elementos lingüísticos que a compõem –, reiteráveis e idênticos, que podem ser repetidos em situações concretas de uma enunciação.

Diferentemente do tema, que é irreduzível a análise por estar relacionado a uma situação histórica concreta, a significação de uma enunciação pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que a compõem.

Este exemplo é esclarecedor:

O tema da significação “Que horas são?”, tomado em ligação indissolúvel com a situação histórica concreta, não pode ser segmentado. A significação da enunciação “Que horas são?” é idêntica em todas as situações históricas em que é pronunciada; ela se compõe das significações de todas as palavras que fazem parte dela, das formas de suas relações morfológicas e sintáticas, da entoação interrogativa, etc. (Bakhtin, 1979: p.129)

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, uma reação da consciência; já a significação, um aparato técnico. Entretanto, não é possível traçar uma fronteira absoluta entre eles. A princípio, o autor afirma que é impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela um elemento do tema. Ele pode constituir-se de uma palavra isolada somente quando essa palavra opera como uma enunciação global.

Para o autor, uma maneira de formular a inter-relação entre tema e significação é apresentar o tema como o “*estágio superior real da capacidade de significar*”, e a significação como o “*estágio inferior da capacidade de significar*”. O tema significa, enquanto a significação é “uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.” (Bakhtin, 1979: p.131)

Assim, investigar o tema é tentar compreender a significação contextual de uma palavra, nas condições de uma enunciação concreta.

Para Bakhtin (1979), genuinamente a compreensão é ativa e se constitui de um processo responsivo, de réplica:

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (p.132)

Então, a significação de uma palavra resulta de um processo de compreensão ativa e responsiva, sendo traço de união entre interlocutores. “*Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.*” (Bakhtin, 1979: p.132)

Neste capítulo, portanto, amplia-se o processo de compreensão iniciado com a análise documental realizada no capítulo anterior: inicia-se o diálogo com o discurso docente. Assumindo uma atitude responsiva ativa, será realizado um estudo dos significados sociais apreendidos das falas das professoras que participam deste processo de investigação.

Para atingir o tema dessa enunciação, conforme as reflexões bakhtinianas, essa análise parte da fala dos docentes, mas tentará – tanto

quanto possível – observar todo o contexto em que se insere esse discurso: além do texto verbal recuperado por meio das gravações, serão levantados também elementos não-verbais manifestados nos grupos focais. Dessa forma, pretende-se retratar o contexto em que historicamente se situa o grupo investigado nessa pesquisa.

Este trabalho de pesquisa se deu em três encontros diferentes, em que foram organizados três grupos focais. Porém, ao iniciar a leitura do texto resultante desses debates, optei por trazê-los para análise separadamente.

Assim, inicialmente serão estudados os grupos focais 1 e 2, de professoras da fase introdutória de alfabetização e das fases 1 e 2, o que corresponde ao 1º ciclo do Ensino Fundamental. Em seguida, esse diálogo enfocará as professoras do GF3, professoras de 2º ciclo.

Optei por essa organização no momento em que comecei a estudar as falas e a eleger categorias de análise. O discurso de GF1 e GF2 continha elementos muito próximos, enquanto no GF3 apareciam categorias novas. Dessa forma, também, cria-se a possibilidade de observar essa distância que, por menor que seja, configura-se entre os professores das séries iniciais e os do 2º ciclo.

As categorias emergiram das próprias falas, tendo sido organizadas a partir de temas que surgiram nas discussões dos grupos.

Elas serão apresentadas da seguinte forma: a primeira parte da análise enfocará a visão de criança, de escola e de professor manifestada nos grupos. Dessa maneira, retrata-se o contexto que nos permite compreender o lugar social desses professores investigados.

Os estudos de Bakhtin (1979) enfatizam a importância de se observar a *posição* ocupada pelo locutor, o que ele denomina de cronotopo. Para ele, cronotopo é o contexto sócio-histórico em que se situa a enunciação, revelando a visão alcançada pelo locutor devido à posição ocupada no tempo e no espaço.

Por meio dessa lei do posicionamento, portanto, pode-se entender que tudo o que é dito é determinado por esse lugar sócio-histórico em que cada docente se situa.

A partir dessa contextualização, segue-se a organização do segundo bloco de categorias eleitas: as que remetem mais diretamente às concepções de linguagem e de ensino. Elegeram-se estas categorias a partir dos temas discutidos pelas professoras: os critérios de seleção de textos pelos professores, as atividades elaboradas para a sistematização da alfabetização nos ciclos iniciais, a utilização dos livros didáticos, as atividades de leitura e os estudos normativos da gramática e, finalmente, o trabalho com os gêneros do discurso.

Assim, pretende-se acompanhar a relação que se estabelece entre o discurso oficial estabelecido pelas diretrizes curriculares e as práticas docentes cotidianas.

4.3 - Quem são esses alunos, esses sujeitos-aprendizes?

Segundo as professoras, quem são seus alunos, quem são esses sujeitos? Como é essa criança? De onde ela vem?

As imagens que representam o mundo da criança se alternam: ora remetem a cenas de incipiência e turbulência como predominantes no mundo infantil, ora apresentam um retrato mais otimista, em que as crianças surpreendem com o que são capazes de fazer.

Como as escolas estaduais, nos dias atuais, atendem predominantemente alunos de classes populares, esse grupo social é caracterizado com marcas bem próprias no discurso docente. A criança passa a ser sinônimo de carência cultural e material. Além disso, o meio em que os alunos estão inseridos é sempre palco de conflitos, brigas, desencontros. Essas características acabam por definir a criança de que se trata como “alunos com dificuldade”, como alunos que devem ser “resgatados para um mundo melhor”.

4.3.1 – O estigma da dificuldade de aprendizagem

Uma das marcas que se destaca quando se pergunta sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças é o baixo nível de letramento dos familiares:

L.: “Eu só queria complementar que esse trabalho que eu desenvolvi nessa escola, é uma escola de periferia e os pais não tinham acesso aos jornais, nem revistas (...)”

An.: “Porque às vezes o pai não lê um jornal, às vezes nem é alfabetizado, nem a mãe, né.”

Essas falas são exemplo da crença de que as crianças vêm de um meio iletrado, em que é restrita a convivência com situações reais de leitura e de escrita. Dessa forma, o analfabetismo ou o letramento incipiente dos familiares passa a ser associado à dificuldade de aprendizagem dos alunos:

F.: “Além dessa, pré, assim, eu trabalho numa escola, também (...) onde a criançada é bastante carente. Então eu tô começando agora não com tanta pressa de, como quando a gente tá na primeira série a gente tem mais pressa, né? Tem que alfabetizar esse menino!”

Essa “pobreza do meio” é associada não somente à leitura e à escrita, mas até mesmo à capacidade de se expressar oralmente:

L.: Então fizemos lá, a hora do conto, o contador de histórias. Então o aluno, ele, com as palavras dele, ele contava a historinha. E, a princípio, quase nenhum se candidatava, né? Porque essa questão da oralidade, assim, pra eles é um pouco difícil, assim a princípio, vencer a timidez, né, a criança do terceiro período, ela se sente com medo, insegura, mas com o tempo todas querem contar a história do livrinho que levaram pra casa, enfim, é, nessa parte de livros foi dessa maneira que foi trabalhado.(...) Mas o que eu friso agora é em relação ao livro existente na escola, e também da condição social da família que, realmente, não tinha sequer, é eu cheguei a pedir até que trouxessem jornal, que o pai e a mãe trouxe embrulhado, que era costume, né? Do botequim, né? Embrulhar o arroz, o feijão com o jornal.”

Domina nesse discurso uma visão determinista: a criança é produto de um meio de pessoas que usam o jornal como papel de embrulho, e não para leitura. Sendo assim, tornam-se inseguras, têm dificuldade de aprender e até mesmo de falar, de participar das atividades de sala-de-aula.

Neste estudo, esse imaginário social em que o outro é visto com olhar carregado de preconceito vai se manifestar em diferentes momentos.

4.3.2 - Carência ou identidade cultural?

Percebe-se que a imagem de carência cultural do meio a que essas crianças pertencem é elemento em destaque no discurso docente.

O diálogo a seguir, entre F. e A., torna visível a dificuldade das professoras com a cultura extra-escolar. Além disso, revela com clareza o universo da criança como o “mundo do outro”, periférico, diferente do que é legitimado pelas classes dominantes.

F.: E a variedade vai também de encontro (sic) aos gostos de cada um também. Porque às vezes você não consegue para um tipo de criança, para o outro... agora tem o rap, também, que eles cantam, né (risos)? E que eles inventam, e a gente também, quando vai entrar na rima, não é?

A.: Na rima aproveita isso.

F.: Aproveita, porque lá na periferia eles usam muito.

Há música na periferia? Não, há rap. “Lá na periferia” não é, meramente, a referência a um lugar, mas a institucionalização desse lugar como algo de que se está distante. O lugar “do outro” é descrito não só como diferente, mas também pior.

Moreira & Candau (2003) defendem que uma das questões fundamentais a ser trabalhada no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas.

Os autores destacam:

A discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto a caráter étnico e caráter social, como a gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos (os funkeiros, os nerds, etc.). Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos. (p.163)

Para esses pesquisadores, a escola é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. Isso exige, portanto, persistência, vontade política, assim como a necessidade de apostar no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e de uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório (Moreira & Candau, 2003: p.166).

O relato de I., a seguir, revela a inércia do professor diante dessa relação intercultural desconfortável:

I.: Não, alguém falou “babado”, aí na mesma hora ele lembrou do Babado Novo, que é... Aí, na mesma hora, ele começou a cantar a música, né, que eu nem sei direito não, sei que é safado, sem vergonha, até aí. Mas dentro da sala de aula tudo que eu canto, tudo que eu falo, ele tem facilidade pra isso...

B.: Interege...

I.: E eu tava querendo, através disso aí, ver se eu conseguia desenvolvê-lo. Até tive que chamar alguém da família pra, porque ele tava muito carente, é uma criança que tem problemas, que eu procuro sempre abrir com a família, que a família, já descobri, deixou passar, aquela criança, que preciso tá muito, né, de vez em quando dar um carinho, um beijo, e eu faço isso todos os dias com as minhas crianças, na hora que chega, na hora que sai, na sala, toda hora. [...] Então de vez em quando você tem que ir lá, esse aí precisa disso, né. Então a gente sabe. Então esse menino tem isso e eu estou assim, eu fico encantada com ele com isso, e eu estou me sentindo culpada de eu ainda não ter conseguido fazer ele despertar para alfabetização. Então eu não sei, eu acho que, eu não sei se vocês têm esse tipo de coisa na sala, esse tipo de aluno né, que apresentam isso, né?

O discurso de I. é confuso. A professora se declara “encantada” com o aluno porque ele tem ótima memória. Mas quando ele se lembra de um conjunto musical a partir de uma expressão falada em sala-de-aula – “Babado Novo” – ela faz questão de dizer que não sabe cantar a música e define o texto musicado pela imagem que tem do conjunto: “é safado, sem vergonha”.

Para I., trata-se de uma criança carente, que a faz sentir culpada por não conseguir alfabetizar. Ela tenta suprir essa carência com beijos, abraços, mas não sabe mais o que fazer. Essas atitudes afetivas revelam, mais uma vez, a imagem de “carência universalizante” enfatizada pelas docentes nas crianças de classes populares.

Para que se possa construir um novo olhar sobre “esse outro”, Moreira & Candau (2003) enfatizam que

é importante favorecer a reflexão de cada educador sobre a sua própria identidade cultural: como é capaz descrevê-la, como tem sido construída, que referentes têm sido privilegiados e por meio de que caminhos. (...) Os níveis de autoconsciência da própria identidade cultural encontram-se, na maior parte das vezes, pouco presentes e não costumam constituir objeto de reflexão pessoal. (p.166)

Para eles, o docente deve descobrir outra perspectiva, assentada na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade. Somente assim serão formados educadores com capacidade de atuar como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas.

Outra questão enfatizada em Moreira & Candau (2003) é a importância de se favorecer a reflexão de cada educador sobre a sua própria identidade cultural: como é capaz de descrevê-la, como tem sido construída, que referentes têm sido privilegiados e por meio de que caminhos. Eles destacam que os níveis de autoconsciência da própria identidade cultural encontram-se, na maior parte das vezes, pouco presentes, e não costumam constituir objeto de reflexão pessoal.

4.3.3 – A capacidade de aprendizagem

No discurso das educadoras, o professor, freqüentemente, é aquele que “preenche o vazio” trazido pelos alunos quando eles vêm pra escola. Marcada pela carência do grupo social a que pertence, essa criança deve, portanto, ser assistida pelo professor, cabendo a ele suprir essa deficiência.

Entretanto, algumas vezes, a imagem inicial da “criança com dificuldade” cede lugar para o reconhecimento de que são aprendizes. Dessa forma, são capazes de ampliar seu conhecimento desde que haja uma ação educativa que lhes dê acesso ao que seu próprio meio não deu.

O discurso de B. é marcado pela constatação de que o assistencialismo é inerente ao papel do professor de escolas públicas. Mantém-se, também, a visão estigmatizada das classes populares, já apresentada anteriormente.

Entretanto, em suas falas, B. sempre destaca a vitória dos alunos, a capacidade de superar dificuldades. E, nesse processo, alterna a imagem do professor-assistencialista à do professor-mediador do processo de aprendizagem:

B.: É porque a maior dificuldade da fase um e dois, eu não sei se as colegas concordam, é que eu fico apavorada na primeira semana de aula, primeiro mês, eles não olham para a professora, eles não prestam atenção, você pode estar contando uma historinha, eles gostam. Sabe o que chama muita atenção? São os clássicos. Eu tenho no meu armário os clássicos, aí eu compro, sempre que eu vou fazer Veredas tem um rapaz vendendo lá na faculdade, aí eu compro, aí eu tenho vários. (...) Porque na sala você tem do aluno esperto ao que fica uma hora pra terminar de copiar uma poesia do quadro. Aí tá lá o cantinho de leitura, ela vai lá pega o clássico, o livro e lê. E, depois, o dia da produção de texto, eu já trabalho com eles assim, quem leu tal clássico, já leu tudo? Já, então, agora, você vai fazer uma produção, e eles escrevem divinamente, precisa ver como que melhoraram. Eles ficam assim, pedindo para levar os livros pra casa, só que eu não deixo, não posso deixar porque eu compro para usar nas salas. Se vai pra casa volta com folha rasgada, com gordura, com sujo, sabe, então, aí agora, passa assim, de quinze em quinze dias, uma sexta-feira, eu empresto pra todo mundo, aí vai.

A leitura dos clássicos infantis – como um dos gêneros importantes a ser trabalhado na escola – está expressa nas diretrizes curriculares nacionais.

Entretanto, o que B. revela não parece ser a concepção do currículo, mas a crença de que a escola é o lugar do erudito, do que é legitimado socialmente. Além disso, a professora manifesta uma visão iluminista da escola na medida em que acredita contribuir para uma vitória no processo de salvação dessas crianças quando destaca o movimento que se estabelece entre os primeiros dias de aula e os que seguem, após o contato com a cultura privilegiada da escola.

Na fala das professoras investigadas, muitas vezes há reconhecimento da importância da família e do meio social de origem das crianças no processo de aprendizagem.

Mr., por exemplo, é consciente do conhecimento – destaca o lingüístico – trazido pela criança para a escola. Mas sua fala também revela um olhar discriminatório para as famílias:

Mr.: Eu acho assim, também o próprio contato com o meio deles, né? E com a família, né? A família e o próprio meio, eles ajudam muito a construir a linguagem, e essa construção, dentro de casa, vai partir de rótulos, de receitas, de panfletos, que pai recebe de Carrefour de Bahamas. Então eu acho que começa em casa esse desenvolvimento e essa construção da linguagem, e nós, eu acho que nós assim, damos um empurrão, trazemos pra escola, mas a criança eu acho que já traz consigo essa construção, esse início de construção da linguagem, da própria casa, do meio que ele vive. Porque ele já tem acesso a tudo isso, que nós colocamos aqui, ele já tem acesso, seja na rua, seja em casa, seja no vizinho.

No discurso docente, em nenhum momento, a cultura popular apresenta outras linguagens, outros textos.

Para Mr., é como se as classes populares só tivessem acesso à cultura por meio de produtos de consumo, principalmente de alimentos. Quando há atividades mediadas pela leitura e a escrita, elas são exclusivamente funcionais, instrumentais, como a leitura de um panfleto de ofertas de supermercado, de um rótulo ou de uma receita. Mantém-se a visão preconceituosa: o que é *do outro* é *inferior*.

Além disso, a presença de outros textos – como o panfleto de ofertas – revela a diversidade de gêneros que aos poucos é trabalhada na escola. Entretanto, no discurso docente, é clara a hierarquização que se cria, estando os textos de ficção – como os clássicos – no topo de uma imaginária escala classificatória de textos.

Apesar do discurso marcadamente preconceituoso, um traço relevante para as professoras é a capacidade de as crianças surpreenderem, de conseguirem ir além do que apostavam nelas.

A fala de F., a seguir, enfatiza a “vontade de aprender” como inerente ao universo infantil:

F.: Os alunos da Irmã são tagarelas demais!” Quando morei em Recreio, eu fiquei dois anos com uma turma, depois a supervisora falou assim “Irmã, filha, sua turma é demais, eles são tagarela!” Deve ser porque eu sou tagarela também, não é? Não, é porque eles são ávidos em aprender, é nesse sentido.

I. relata a história de um aluno que também remete a esse outro sujeito – um aprendiz em potencial – também destacado no discurso das educadoras. Jefferson, aluno de I., é aquele que surpreende: ele apresenta dificuldade para aprender a ler e a escrever, mas consegue memorizar com facilidade, e isso já é motivo de otimismo para sua professora. Ela conta que chegou a levá-lo,

junto com outro colega, para se apresentar num seminário de que participava – um curso de formação de professores local, Projeto Veredas, patrocinado pela Universidade Federal de Juiz de Fora:

I.: Eu observei uma coisa, nesses tempos meus como professora, que eu não sei se vocês vão concordar comigo. Que a gente, dentro da sala de aula, nós temos crianças com dificuldade de aprendizagem, e assim, por incrível que pareça, eu tenho observado um menino que peguei na fase do introdutório ano passado. (...) E o Jefferson é um menino que tem dificuldade de aprendizagem, mas ele tem uma memória incrível! Ele não, ele não, ele ainda não conseguiu acompanhar as outras crianças, que ele continuou, eu deixei ele continuar na minha turma, eu não deixei que ele ficasse retido, né? Que não tem lógica isso, não é essa a proposta. Mas eu observei que apesar dele não ter caminhado como as outras crianças, ele tem uma facilidade com a memória, uma coisa incrível! Quando eu levei eles para o seminário, que a Catarina e a Helena... eles apresentaram dramatização com o alfabeto, que eu criei. Ele decorou a fala de todas as crianças, e ele contou aquilo pra diretora na volta, como se ele tivesse apresentado sozinho. Tudo que eu canto na sala ele é o primeiro que aprende, tudo!

A fala de I. é também um claro exemplo da réplica bakhtiniana, estudada no início deste capítulo.

Já de início, a professora declara, em tom de negociação: “Eu observei uma coisa, nesses tempos meus como professora, que eu não sei se vocês vão concordar comigo.”

Mais à frente, depois de relatar a história do aluno que a surpreende, seu posicionamento diante da não-retenção da criança parece, muito mais, ter a intenção de satisfazer seus interlocutores – os presentes e os virtuais, como os coordenadores pedagógicos e as reformas educacionais que legitimaram o discurso da não-repetência – do que propriamente marcar sua verdadeira crença: “Ele não, ele não, ele ainda não conseguiu acompanhar as outras crianças, que ele continuou, eu deixei ele continuar na minha turma, eu não

deixei que ele ficasse retido, né? Que não tem lógica isso, não é essa a proposta.”

No final da fala, o discurso volta a ser tomado pelo tom de negociação e consentimento quando a professora conta que chegou a levar a criança para se apresentar diante de outras colegas.

Assim, não há como negar que a fala de I. é responsiva.

Diante de visão tão pessimista que o grupo apresenta das crianças e dos problemas de aprendizagem que elas carregam, a professora procura a desconstrução desse estigma, destacando o potencial infantil raramente reconhecido no debate.

4.3.5 - O discurso monológico da escola

No retrato dos alunos revelado por meio do discurso docente, a convivência com a diversidade esbarra na idéia de que é um *outro*, diferente, diverso, sendo complicada a interação entre esses sujeitos.

Silva (1999), ao estudar o debate que o campo da educação desenvolve sobre currículo, destaca o vínculo inquestionável entre currículo e poder. O autor enfatiza que o poder não é externo às práticas sociais que definem o currículo: esses se constituem – como toda prática cultural – como inseparáveis das práticas de significação, contribuindo para fixar relações hierárquicas e assimétricas particulares.

As práticas culturais produzem identidades sociais, um processo cultural e social em que se produz diferença.

Então, a diferença – e a identidade – são produzidas no interior das práticas de significação, no território de contestação e negociação das relações sociais. E tal como a cultura, são objeto de incessante construção. A identidade é um processo de formação em que sempre se faz referência ao outro, portanto identidade e alteridade são processos inseparáveis, fruto de relações de poder.

Silva destaca que

as relações de diferença são, desde o início, relações de poder, construídas, como diz Hall, no interior de processos de representação. As identidades são categorias inerentemente sociais e políticas. A identidade, mais do que uma essência, é uma relação e um posicionamento. A sociedade não está, assim, formada simplesmente da soma de identidades culturais que preexistam às relações de poder que as constituem. (p.26)

Ele afirma que a escola – como um dos palcos em que dialogam e se constroem essas forças sociais diversas – produz e organiza formas particulares de conhecimento e saber, produz identidades culturais, produz o que nos tornamos e o que nos tornaremos.

Portanto, a concepção de identidade é fundamentalmente histórica, não existe aquém da natureza humana. E tem adquirido importância crescente nas discussões sobre currículo e ensino, na medida em que emergem reivindicações de diferentes vozes sociais, que cobram participação – política e material – da sociedade contemporânea.

Essa arena social pode ser claramente percebida no discurso docente analisado por esta pesquisa.

Em determinado momento do debate sobre a diversidade de textos que compõe, hoje, as atividades de leitura em sala-de-aula, Li. conta sobre o uso

sistemático de um gênero em seu trabalho: a oração. Ao contar sobre o perfil religioso da turma com que trabalha, declara:

Li: Eu vou explicar o porquê, é aquela velha história uma palavra puxa a outra. Não sei quem conhece aqui a oração da criança, que eu apresentei. A oração da criança é uma riqueza tamanha, que eu trabalho dobradura, que eu trabalho poesia, cada palavra puxando a outra. E antes eu faço uma sondagem com os meninos, religião, que a gente sabe que tem de todos os tipos. Mas esse ano eu fui muito feliz, todos eles são católicos, mas essa oração que eu trabalho ela é independente. E esse ano assim, então tá uma delícia trabalhar! Então precisa de ver!

Pode-se perceber que Li. não consegue ser muito coerente quanto se posiciona em relação à diversidade religiosa da sala.

Por mais, que a professora reconheça a importância de se respeitarem as diferenças de crença religiosa e afirme que a oração é ecumênica, ela revela, também, sua dificuldade real de conviver harmonicamente com crenças não-católicas, quando afirma que está feliz com a homogeneidade do grupo com que trabalha.

A presença de uma freira no grupo fez com que o debate se acirrasse. F. interfere, cobrando de Li. a visão preconceituosa revelada:

F.: Eu sou até freira, e tenho crianças na minha sala de várias religiões, até espírita...

Li.: Então, mas eu tô falando que esse ano eu fui muito assim sabe...

F.: Você acha que é prêmio?

Li.: Não, você não tá entendendo, essa oração ela não fala em nada, ela só agradece...

F.: Então pode ser com outras religiões também, por que não?

Li.: Não, com certeza. Só tô falando que esse ano eu fui premiada...

F.: É porque nós vivemos num mundo, no plural, temos que estar abertos a todos...

F.: Só um minutinho, posso terminar? Então gente, é isso que eu queria falar, eu fui feliz, mas a partir de agora eu vou começar a trabalhar com as outras religiões também. Eu faço muitas entrevistas com eles até o ensino médio, então a gente vai em outras salas, procura saber se existe outra religião, outros valores, sabe? Eu não ia me sentir feliz porque eu tô puxando a minha corda, não! Agora eu vou mostrar pra eles o outro lado da coisa também.

Esse foi um dos momentos analisados nesta pesquisa em que a entonação dada ao debate muda, revelando clara animosidade. Esse tom assumido pelo grupo, assim como a incoerência apresentada principalmente nas falas de Li. são prova dessa relação mal resolvida com as questões de convivência, por mais que estejam sendo focalizadas enfaticamente pelas escolas, principalmente a partir da publicação dos PCN. Há um discurso etnocentrado, que desqualifica outras manifestações, sejam culturais, políticas ou religiosas.

Bakhtin (1992) afirma que a entonação presente nos fenômenos verbais é parte importante da realidade extra-contextual. Para ele, o tom é revelador de sentidos e da própria consciência nas relações de interação entre os sujeitos:

O que conta é o tom, separado dos elementos fônicos e semânticos da palavra (e de outros signos). Estes determinam a complexa tonalidade de nossa consciência, que serve de contexto emocional dos valores para o ato da compreensão (de uma compreensão total do sentido) do texto que estamos lendo (ou ouvindo) e também, numa forma mais complexa, para o ato da criação (de geração) do texto. Trata-se de fazer de tal modo que as coisas, que atuam mecanicamente sobre a pessoa, comecem a falar (...). (p.407)

Os estudos de bakhtinianos apontam, também, para a questão da inter-relação entre *apreciação* e *significação*. O autor destaca que a palavra, numa situação de fala real, possui não apenas tema e significação, mas também um *acento de valor*. Ou seja, a palavra viva é sempre carregada de um tom apreciativo transmitido através de uma *entonação expressiva*, que é determinada pela situação social na qual é manifestada.

Então, toda enunciação contém, ao mesmo tempo, um sentido e uma apreciação. Para muitos lingüistas, a apreciação é um elemento marginal da

significação, expressão de uma relação individual entre o locutor e o objeto de seu discurso. Entretanto, pode-se considerar que os elementos abstratos do sistema da língua são destituídos de valor apreciativo, e não na estrutura de uma enunciação.

Por causa do processo de investigação que se realizava, e tendo em vista o modo como se organizam metodologicamente os grupos focais – em que o investigador tem o mínimo de interferência possível no debate –, custei a expressar uma reação, apesar do tom de extrema animosidade que se manifestava naquela situação.

Porém, não sei se acertadamente, tento, algumas vezes, interromper a discussão entre L. e F., na tentativa de não deixar que se crie clima de constrangimento para as manifestações seguintes – ela se deu logo no início de um dos grupos focais, e temi que as pessoas se inibissem e se calassem nos momentos seguintes, ou que a discussão sobre gêneros se perdesse diante das questões relacionadas a crença religiosa –, mas outras professoras intercederam, e o assunto prosseguiu.

Em determinado momento, Li. sinaliza mais uma vez para essa distância entre *eu* e o *outro* quando conta sobre uma menina de cabelos muito compridos – provavelmente por ser evangélica – que a “incomodava”. O cabelo da menina é visto como símbolo de ignorância, pobreza intelectual do grupo social a que pertence:

Li.: Porque tem uma menina com um cabelo muito comprido, por que que ela não corta? Ah, nós temos que saber porque que ela não corta, nesse calorão, tá sempre de cabelão! Entendeu como?

(Risos)

P.: Deixem-me perguntar uma coisa...

F.: Não dá, porque é questão de visão de vida, né?

Li.: Não, eu sei, mas pra criança, sabe como? Ele perguntou pra menina, por que você não corta seu cabelo, ela falou, eu não posso...

L.: Curiosidade, o que pega é a curiosidade, né?

Li.: Exatamente.

Es.: Interessante é ela ter o espaço para expor, exatamente o porquê, do outro entender e aceitar...

Li.: Mas na minha sala não vai ter essa oportunidade, aonde é que eu vou abrir a visão deles? É nas outras, eu faço muita entrevista, com direção, supervisão, padrinhos, que são chamados na escola, entendeu é pra isso!

I.: Tem algumas religiões também que algumas orações não são aceitas, orações que a gente faz na igreja católica, e que outras religiões não aceitam, então é complicado.

F.: É por isso que a escola tem que ter uma oração, que tem que ser ecumênica...

Essa discussão revela claro desencontro entre o discurso curricular – e até mesmo o discurso legitimado como “politicamente correto” – e as posturas reveladas por meio do discurso docente. O discurso docente manifesta forte teor de segregação e preconceito, deixando clara a dificuldade dos professores de conviver com a diversidade, por mais que inserido num país plural como o nosso.

Bakhtin (1979) enfatiza que o dialogismo é inerente às interações socioculturais. Entretanto, destaca que a dinamicidade das relações sociais será sempre marcada pela tentativa de submeter a heterogeneidade do discurso ao signo monovalente, pela intenção de finalizar o diálogo.

No discurso docente sobre os alunos com que trabalham, predomina o triunfo do pensamento único, do monologismo que fecha o campo da significação ampla e oficializa estereótipos. Para romper com as imagens de carência e inferioridade dadas a esses sujeitos, a própria Educação deve tornar essa discussão polissêmica.

4.4 – Uma imagem da Escola

Qual o papel da Escola? Como esse ambiente é descrito?

A Escola, tanto como um espaço físico quanto como instituição de ensino, é representada por uma persistente imagem de carência. Ela é manifestada, por exemplo, na referência constante à falta de livros e de bibliotecas, assim como na precária infra-estrutura.

No diálogo das professoras, a reiteração do “não” marca a Escola pelo que ela não tem. Ou há a vaga possibilidade com o “quando”:

B.: Porque a escola não tem, não tem livro pra poder emprestar...

C.: Quando tem biblioteca disponível, né...

B.: Tem a biblioteca, mas não tem.

Entretanto, apesar do quadro predominantemente desolador, principalmente em relação à infra-estrutura das instituições, há uma visão iluminista dominante em relação ao ensino: somente o conhecimento e o crescimento pessoal proporcionados pela Escola levarão os alunos à superação de problemas pessoais e sociais. Domina a crença de que o acesso à escolaridade, por si só, já será capaz de tornar as pessoas melhores.

Na fala de Li., muitos desses elementos estão presentes:

Li: E o eu, dando muita importância do eu, do meu nome, do nome deles, do espaço da escola, dos funcionários, resgatando aqueles valores, é respeito ao próximo, sabe? A consciência... por que eu faço? Se eu fiz eu tenho que assumir, o respeito ao colega, sabe? Então, a gente olha assim, a minha sala tem muita carteira quebrada, então, primeira visão da escola. Olha aqui o que tá bom pra você, o que que não está? Ele “carteira quebrada”, então eu falo assim tá vendo, isso já foi usado por outras pessoas, isso não é meu, não é seu, ele assim “ah, isso é da D. Ivete”, que é a minha diretora, tudo lá é da D. Ivete! Falei

não, isso é nosso, é tanto meu, quanto seu, e é aonde parte da oração, eu agradeço o papai, é obrigado papai, a mamãe, as brincadeiras, as coisas gostosas...

Nota-se que, para a professora, é por meio da Escola que serão resgatados alguns valores, como o respeito ao próximo. Cabe a ela, também, despertar a consciência dos alunos em relação ao patrimônio de que estão usufruindo, que não deve ser destruído porque é de todos. A realidade das carteiras quebradas, então, serve de instrumento de reflexão sobre as atitudes dos alunos diante do que é público.

No discurso docente, muitas atividades escolares são destacadas não por seu valor em si, mas pela oportunidade de se reverterem em meio de educação moral.

Nas falas de L. e A., histórias infantis e cantigas populares são pretexto para ensinamento de valores, o que é definido pelas professoras como papel fundamental do ambiente escolar:

L.: Inclusive os contos antigos que são Chapeuzinho Vermelho, Gata Borralheira, enfim, todos têm no fundo, assim, uma mensagem para aquela criança. Uma mensagem de vida, que pode ser até baseada numa concepção de vida do autor, mas automaticamente passa pra criança o sentido de moral, de certo, de errado. Então existe esse componente da formação do aluno enquanto ser humano, né?

A.: Outro dia uma criança tava brigando muito na sala, eu, nós trabalhamos naquela “O cravo brigou com a rosa”. Nossa, um sucesso! Aquilo ninguém queria que a rosa caísse toda despetalada, né, vão (sic) mudar o final dessa história? (Risos) Então, “ô tia oh, aquele ali, é, ele ia fazer isso com todo mundo.” Então já inverte a coisa, né? Então eu acho que esse significado que a gente dá a tudo que a criança traz é que é o interessante, é o que faz a diferença né?

Também para V., o trabalho com o texto informativo tem a finalidade de contextualizar um debate sobre a violência e as experiências pessoais dos alunos em relação a isso.

Além disso, chama a atenção a referência que a professora faz à linguagem *deles*, de uma determinada comunidade, da qual ela se sente distante:

V.: Eu acho que o ideal também, assim, dentro da possibilidade de compreensão da criança, trabalhar notícias de jornal é interessante. Você levar uma notícia, né, já que você, enquanto professor tem acesso ao jornal, né? Levar e ler e mostrar, até pelo estímulo do informativo, né? É diferente do ponto, eu acho interessante, também, fazer esse tipo de trabalho do informativo, além dos outros tipos, poéticos e a narração que a criança mesmo faz, e você narrar a história também. Os relatos, né, o que que aconteceu hoje lá? “Tia, hoje, lá na...”, é a linguagem dele, muitas vezes o mano, o irmão, né, tem até um bairro específico aqui em Juiz de Fora, que eles se tratam de mano, de irmão. Então o irmão lá, o mano lá, a polícia foi lá na casa dele, quer dizer, tá relatando, tá informando. E aí você pode pegar uma notícia de jornal e tá vendo como é que tá o índice de violência. Aconteceu lá com você, olha só, mas tá acontecendo em Juiz de Fora toda, aconteceu, enfim é tão rico e variado, é tão, é tão rico e variado e é tão fácil e ao mesmo tempo é tão difícil, né. Você conseguir assim pegar esse apanhado todo e trabalhar tudo com a criança.

A Escola é, também, o lugar em que serão afloradas habilidades e identidades, ou onde elas serão ampliadas:

L: Habilidade, né, então na escola se ele tiver essas oportunidades, ele vai poder então desenvolver, né, aquilo que ele já traz e que precisa ter a oportunidade dele manifestar e expressar. Então mudança no aluno, é nesse sentido assim, uma das mudanças é no sentido dele desenvolver essas habilidades, ter esse espaço pra colocar né? A identidade dele aflorar né? Então se um aluno, por exemplo, ele tiver contato com a música, então ele vai poder trazer para fora aquele gosto musical, aquele dom. Se ele tiver oportunidade, por exemplo, de ter um espaço para desenhar, de repente ele já tem aquele talento, vamos dizer...
V.: E eu acho, complementando o que ela falou, o que eles trazem amplia, né? Igual ela falou que trabalha o teatro, a outra trabalha coisas variadas... Amplia o conhecimento que a criança já traz, ela assiste a televisão, vê ... Às vezes ela não conhece o Monteiro Lobato, a história do Sací, o folclore.

A escola é o lugar que vai ajudar os alunos a re-significar sua cultura extra-escolar, mas “depurando-a”, a partir do que é legitimado socialmente.

As vivências e o conhecimento trazidos pela criança – como a “linguagem dos mano” e a televisão – são “ampliados” pela escola quando esta lhe dá acesso a manifestações de uma cultura mais clássica – como o teatro e a leitura de Monteiro Lobato.

Isso comprova, mais uma vez, que a inserção de diferentes gêneros discursivos nas atividades escolares é marcadamente hierarquizada e discriminatória.

No discurso docente, portanto, projeta-se um papel redentor para o ensino. A Escola é o lugar de salvação, é o lugar em que os alunos terão acesso às manifestações culturais consideradas superiores e legítimas.

E o professor, que papel tem nesse contexto?

4.5 – O papel do professor

Se a Escola enquanto instituição de ensino é lugar privilegiado, capaz de fazer aflorar habilidades e valores, e de dar acesso a “bens culturais superiores”, o professor será o agente oportunizador dessa realidade.

No discurso docente, o professor descobre talentos, resgata valores, dá acesso às informações, é instrumento de compreensão do mundo. Ele tem um papel messiânico, sendo o ser capaz de ajudar “alunos com dificuldade”, resgatando-os para um mundo melhor.

Para I., mesmo ultrajado em seus direitos, mesmo se sacrificando, o professor se dedicará à missão a que foi destinado:

I: Teve uma época em que eu tava com trinta e oito alunos e a Secretaria de Educação aqui não dividiu a turma, não deixou ter outra professora. Então eu, pra não prejudicar a primeira série, que era uma sala maior, que era um número maior, eu trabalhei dois horários, eu trabalhava de oito ao meio dia, e depois eu pegava de meio dia e meio as quatro. Por minha conta, tem gente na Secretaria de Educação que sabe disso, eu não ganhei nada por isso, fiz porque eu quis, porque eu amo a minha profissão, adoro ser professora! Tô aqui pensando o que que eu vou fazer, né, daqui a pouco, ano que vem que eu vou ter que trabalhar até o meio do ano por causa da minha idade. O que que eu vou fazer, depois, se eu não puder mais trabalhar com criança, né? Se eu não conseguir um outro emprego, pra trabalhar com criança? Não pelo dinheiro, pela minha profissão, que realmente eu amo trabalhar com criança!

Para L. e V., é o olhar culto dos professores que será capaz de descobrir talentos nos alunos:

L.: No sentido, assim, das vocações, que não são todos, vocês sabem, que tocam piano de ouvido, mas existem os tais, né? Então se você não der essa oportunidade, como descobrir um novo Beethoven? Então é nesse sentido aí, agora, além dessa mudança, de desenvolver competência e habilidade.

V.: Bom, eu iria também, não descartando, porque todas aqui complementam, uma complementa a fala da outra, mas também na questão, assim, a mudança que eu percebo é na criança, no sentido de adquirir uma competência, uma habilidade, ou, adquirir, talvez não seja o termo correto, mas desenvolver o que já estava latente, né? Trazer pra fora aquilo. Então se um aluno, por exemplo, ele tiver contato com a música, então ele vai poder trazer para fora aquele gosto musical, aquele dom.

Também em sua fala, a professora L. afirma que a criança não é um “pote vazio” que chega na escola para que se encha de conhecimento. Entretanto, até mesmo o que ela traz de casa só tem oportunidade de manifestar-se ou desenvolver graças à escola e ao professor:

L.: É lógico que essa formação do aluno não vai estar só limitada à sala de aula, acontece em casa, mas ali na escola ela tem, e a gente percebe muitas mudanças no sentido é, do que antes a criança conseguia fazer. [...] E até do próprio crescimento dela, linguagem, desenvolver a linguagem oral, a segurança que ela tem em poder contar uma história, em poder expressar, se expressar.

Perguntadas sobre o que muda nos alunos quando são trabalhados textos de diferentes gêneros, as professoras reconhecem a importância do conhecimento prévio dos alunos – adquirido fora da escola, no seu próprio meio, – mas não deixam de destacar a importância do professor, como “aquele que dá o empurrão”.

Mr.: Então eu acho que começa em casa esse desenvolvimento e essa construção da linguagem, e nós, eu acho que nós, assim, damos um empurrão, trazemos pra escola, mas a criança eu acho que já traz consigo essa construção, esse início de construção da linguagem, da própria casa, do meio que ele vive. Porque ele já tem acesso a tudo isso, que nós colocamos aqui, ele já tem acesso, seja na rua, seja em casa, seja no vizinho.

A.: Eles têm maior interesse, eu acho, o interesse e também a gente vê o feedback, a produção de texto que eles fazem depois é muito mais rica, é muito mais verdadeira. E a gente vê que é uma coisa que ele produz, e ele produz porque ele tem muita informação, e a gente, tá, nós estamos junto com eles naquilo ali, respeitando essa informação que eles trazem, e trabalhando de acordo com...

Es: E ampliando essa informação também...

A.: E oportunizando isso também, acho que é essa oportunidade que tem que dar, é esse respeito ao conhecimento prévio, que ele traz.

Para L., as crianças vêem o professor como aquele que sabe tudo, que é capaz de desvendar “os enigmas da vida”. Mas parece que, principalmente, o próprio professor se vê como um mágico, que faz aparecer tranquilidade, talento, valores, competências, a compreensão das coisas...

L.: Enfim, a compreensão do mundo em que a criança vive é muito importante e ela traz isso pra gente, pra dentro da escola, porque ela enxerga no professor aquele que vai ser, o que vai decifrar muitos enigmas que ela traz lá da vizinha que bateu na filha, enfim da própria vivência dela com os pais, às vezes que usam drogas ou que tem violência na família, ou que estão numa pobreza extrema. Então eu vejo que trabalhando diversidades, de todos os tipos de diversidades, não só de textos, mas do mundo, vai contribuir para que amplie a visão dessa criança sobre a vida do adulto e dela mesma. Aí ela vai ampliando essa visão, passo a passo, no decorrer da vida, da existência dela.

As falas resgatadas anteriormente suscitam uma questão fundamental: quem é realmente esse professor? Que concepção ele realmente tem de seus alunos e do papel que devem ter os docentes e a escola?

Os últimos depoimentos revelam uma tentativa dos professores de se apropriarem do discurso oficial, que enfatiza a importância de a escola criar meios de discutir a diversidade e formar cidadãos para uma convivência plural. Entretanto, o mesmo professor que destaca o valor do conhecimento prévio dos alunos é o que o discrimina quando considera menos legítimos os usos que faz da linguagem, as músicas que ouve, os bens culturais a que tem acesso.

Essas diferentes vozes sociais se manifestam no discurso docente. Ele revela o confronto entre os preconceitos culturais que essas professoras trazem em sua formação pessoal e o debate sobre as questões interculturais – que defendem a tentativa de encontro de equilíbrio e respeito entre os diversos – presente nas propostas atuais de formação e atualização profissional.

Para as professoras, os alunos vêm de meios desestruturados, violentos, carentes. Mas, na escola, os educadores lhes dão a “compreensão do mundo” e os suprem das carências do meio de que vieram:

L.: Então trabalhando diversos tipos de textos, é pela própria vivência do aluno, o que ele ouviu na televisão, o que aconteceu no próprio bairro, eles gostam de contar histórias. E até pedir pra gente, até uma explicação, por que o vizinho, é, brigou com a mulher, enfim, tudo isso chega pra gente. Então eu entendo isso como uma necessidade da criança de interpretar o mundo que ela vive, que ela vê, que ela ouve, né? Então dessa maneira trabalhando com tudo que envolve, não só o mundo infantil, mas o adulto, que ela está inserida no mundo adulto, que ela não compreende. Então é dando para ela instrumentos para a compreensão do mundo, mesmo, né?

A.: Porque, se ela não tem um ambiente alfabetizador em casa, dentro de casa, nós, como professores, nós temos que favorecer isso pra ela, né? [...] Porque às vezes o pai não lê um jornal, às vezes nem é alfabetizado, nem a mãe, né.

No discurso docente, portanto, projeta-se um papel redentor não só para o ensino, como também para o professor.

Entretanto, é necessário entender a aprendizagem a partir de situações nas quais o aluno possa agir, pensar, receber ajuda, sendo desafiada a refletir, interagindo com outras pessoas. É essencial acreditar que ele pensa, que é capaz, é fundamental para o seu avanço, pois leva a respeitá-lo e apoiá-lo no processo de construção do conhecimento. É importante enxergar os alunos como aprendizes em potencial, e não estigmatizá-los como meras vítimas dos problemas sociais que assolam a maioria da população brasileira.

Os estudos de currículo realizados no capítulo anterior sinalizam para a tendência crescente de valorização do professor no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, vários argumentos são destacados como complicadores dessa postura, como a precária formação profissional inicial e a dificuldade de acesso a uma formação continuada, além dos baixos salários, da ausência de políticas públicas consistentes para a Educação, dentre outros fatores.

Além desse quadro bastante pessimista, uma questão se impõe, nessa discussão: que implicações existem para o processo ensino-aprendizagem essa visão que o professor tem de seu papel social?

Por outro lado, no discurso docente, pode-se constatar que, quanto ao relacionamento professor-aluno, foram superadas algumas distâncias que certamente criavam grande obstáculo para o ensino. Por mais assistencialista que seja a visão que o professor tem de seu papel, ele compreende a importância de se aproximar dos alunos, de ouvir suas histórias, de conhecer esse outro universo. É *o mundo do outro*, mas do qual ele tenta se aproximar,

entendendo ser este o ponto de partida para o planejamento das atividades escolares.

Para B., a minimização dessa distância começa com a eliminação das marcas sociais que a tornam diferente, o que lhe proporciona maior condição de interação com o grupo:

B.: Então se quer ver, você vai contar uma historinha, você assenta, eu, eu sou assim, eu vou pra escola de chinelinho baixinho, eu vou de calça velha, porque eu gosto de sentar no chão com eles, eu gosto de interagir, sabe?

Também A. tem consciência da importância de os alunos se identificarem com o ambiente escolar e as pessoas que nele trabalham. Para ela, esse é um importante ponto de partida para que os alunos não se sintam excluídos, diferentes:

A.: Porque a escola é um mundo novo pra eles e quando ele chega e encontra algum elo com a família, ele chegou e encontrou uma servente que tinha o nome da madrinha, aquilo ele queria de todo jeito aprender a escrever o nome da madrinha e da servente, e ela que levava ele no banheiro. Então essas coisas eu acho que a gente tem que transportar pra esse mundo deles pra entender o valor que eles dão a tudo isso que é de novidade, por isso que é importante.

Mas o discurso de A., antes de tudo, retrata a imagem que mais marcadamente identifica esse discurso docente quando se trata de entender o papel social da Escola e do professor: a visão iluminista – a crença “na razão que ilumina”, própria dos pensadores do século XVIII. A entrada dos alunos na Escola é concebida como a descoberta de um novo mundo: aquele legitimado socialmente, o único que pode lhes dar acesso a uma vida melhor.

4.5.1 – O professor e os cursos de atualização

Inegavelmente, as pesquisas no campo da educação têm dado destaque à formação inicial e continuada dos professores. Por mais que se tenha consciência de que o fracasso visível das reformas educacionais é decorrente de inúmeros elementos, a necessidade de investir na formação docente é pensamento hegemônico.

Esta pesquisa foi realizada exatamente num desses momentos. Tenho ministrado cursos de atualização para os professores da rede estadual de ensino desde 2004, a convite da Superintendência Regional de Educação do Estado Minas Gerais em Juiz de Fora. Em 2005, quando os grupos focais foram realizados, trabalhei com 120 professoras, totalizando cerca de 100 horas de estudo. O tema abordado foi a aprendizagem da leitura e da escrita abordada sob a perspectiva da teoria dos gêneros do discurso.

Avaliando tanto o trabalho realizado em 2004 quanto em 2005, percebo que chama a atenção o quanto que essas professoras “falam” das novas abordagens curriculares na tentativa de se apropriar delas. Entretanto, não há nível de informação e conhecimento para tal, instrumento essencial para que elas realizem na prática o que aprendem teoricamente. Além disso, as próprias professoras parecem ter consciência de que estão no meio de um emaranhado de idéias: sistematicamente elas se manifestam “perdidas” entre suas próprias concepções e práticas enraizadas, e as novas posturas e os novos conhecimentos considerados “verdadeiros” para um ensino de qualidade nas escolas.

Nesta pesquisa, observam-se reflexos dessas questões. Para elas, o que eles significam os cursos de atualização freqüentados por elas?

O curso especificamente citado pelas docentes é o “Veredas”, projeto de Formação Superior de Professores implantado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em 2002. O objetivo do programa era a formação, em nível superior, de professores das séries iniciais do ensino fundamental das redes públicas estadual e municipal.

Na *homepage* da Secretaria, explica-se:

A grande motivação para a implementação do Veredas foi a perspectiva de reduzir o número de professores que não possuem formação de nível superior. Mas, ao mesmo tempo, buscou-se a valorização do profissional da educação, caminhou-se em direção ao aperfeiçoamento do ensino fundamental e reforçaram-se as políticas de melhoria do padrão de qualidade da escola pública do estado.

Para atender a essas finalidades, foi utilizada a modalidade de educação a distância em um projeto de formação em serviço capaz de produzir um grande impacto nas redes escolares: com base em concurso vestibular, foram efetivadas 14.196 matrículas em todo o estado, financiadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. (http://www.veredas.mg.gov.br/convite_veredas.html)

O relato da professora V. destaca o fato de uma professora ter “aprendido” a trabalhar com folhetos, cartazes e rótulos no Curso Veredas e, por isso, ter “aplicado” a atividade em sua sala-de-aula:

V.: Você falou do folheto, pedi até pra ela anotar, do Bahamas. Que eu não estou dentro da sala de aula, mas eu ouvi de outra professora, quando eu fui em Santos Dumont, que ela tá fazendo curso do Veredas. Foi aplicado dentro da sala dela trabalhar com cartaz, com folhetos, coisas que dão trabalho de montar, os rótulos né, pegar os preços. Mas isso, ela falou que acelerou aquele ambiente alfabetizador, a linguagem visual, né? Igual ela falou do Rouffles, isso ampliou o, a assimilação do menino, que ele grava até, olhando aquele ambiente, cheio de cartaz de palavras...

A avaliação que a professora faz é de que o trabalho foi um sucesso: “ele grava até”, o aluno é capaz de assimilar o que está sendo ensinado, pois foi trabalhado um material com o qual ele se identificou, o folheto de um supermercado conhecido.

Também para B. o curso deixou marcas positivas: ela se sente feliz de ter aprendido a organizar de maneira não-convencional sua sala-de-aula.

B.: A minha sala é sempre em semi-círculo, eu nunca coloco carteira uma atrás da outra, isso também eu aprendi no meu curso, Veredas, sabe, não sei se você já ouviu falar, que a gente tá fazendo.

O discurso de I. mantém a mesma perspectiva das outras professoras quanto à aprendizagem realizada a partir das oportunidades que os docentes estão tendo de “voltar a estudar”. Por isso, para ela, sair de uma cidade pequena para Juiz de Fora foi muito importante:

I: (...) porque Santa Bárbara emancipou, minha escola se municipalizou, por isso eu vim pra Juiz de Fora. Porque se não fosse por isso, depois que terminou a disjunção, eu não estaria aqui em Juiz de Fora. Foi muito bom pra mim, a princípio profissionalmente, aprendi muita coisa com as outras colegas que eu encontrei nos cursos lá, nos seminários, inclusive aprendi muita coisa! Mas o meu pezinho tá lá também no silábico, dentro de tudo isso que eu faço, tá?

Inegavelmente as falas das professoras remetem ao sentimento de auto-estima que a oportunidade de frequentar cursos e palestras significa. Mas o diálogo entre suas concepções iniciais e os novos conhecimentos gera confronto, desencontros, situações mal resolvidas.

Na fala anterior, I. assume que “tem um pezinho no silábico”. Ela faz referência ao método da silabação, tão questionado nos cursos de formação construtivistas, que abordam a alfabetização a partir dos estudos da

psicogênese. Também o diálogo a seguir é exemplo do conflito criado entre o velho e o novo:

Ma.: Não, porque nós estamos no Veredas...

B.: É isso que eu ia falar, inclusive...

Ma.: Eu cheguei lá com um trabalhinho, na sala de aula, teve uma colega que falou assim: “Nossa, esconde isso aí, isso aí tá ultrapassado! Eu uso isso na minha sala, mas eu fecho a porta.” Eu falei, não, eu não, eu faço com a minha porta aberta! Quem quiser, quem que fale, vai achar ruim, que fale, mas eu vou assumir o que eu tô fazendo, eu não fecho a minha porta não!

A postura de Ma., que “não fecha a porta” de sua sala quando dá atividades consideradas ultrapassadas pelo discurso inovador legitimado nos cursos de atualização, é retrato dos sucessos e insucessos da formação docente continuada. Gatti (2004), pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, faz a seguinte análise desse desencontro:

Trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência, nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos. (s/p)

O processo de aprendizagem pressupõe construções e desconstruções complexas. Por mais restrito que seja o material analisado anteriormente – já que não se trata do foco central desta pesquisa –, as falas das professoras são, no mínimo, uma prova dessa complexidade, mas também apontam para a possibilidade de mudança na prática escolar a partir dessas oportunidades de formação continuada.

4.6 – O que é ensinar a ler e a escrever?

Como neste capítulo estamos analisando as falas das professoras que participaram dos grupos focais 1 e 2 – professoras da fase introdutória de alfabetização e das fases 1 e 2, que equivale ao 1º ciclo do ensino fundamental –, as características do processo de ensino da leitura e a escrita destacadas centralizam-se nas questões relativas à alfabetização (tomando-se, aqui, o sentido mais restrito da palavra, uma referência à aprendizagem inicial da leitura e da escrita).

Nos estudos do capítulo anterior sobre as diretrizes curriculares, foram analisados documentos que mostram que o trabalho das professoras nessa “fase introdutória” é recente, tendo tornado Lei somente em 2003 o acesso de alunos de 6 anos às escolas públicas mineiras. Assim, a sistematização da alfabetização ocorre tanto com as professoras do introdutório quanto com as de fase 1 e 2, já que, segundo a proposta da SEE, não há repetência de uma fase para a outra, podendo a criança estar lendo e escrevendo somente no final de todo esse processo.

4.6.1 – As vivências dos alunos como ponto de partida

Se a lição foi aprendida na formação inicial ou nos cursos de formação continuada, não é possível avaliar. Mas uma marca torna-se unânime no discurso docente: a importância de partir do conhecimento prévio dos alunos, de suas vivências, para o planejamento das atividades escolares.

Em diferentes momentos da discussão, B. chama a atenção para a necessidade de escolher materiais de acordo com as experiências infantis e o meio em que vivem. Nesse sentido, entende que a cartilha perdeu seu lugar na escola, por estar distante do uso real que se faz da linguagem no dia-a-dia:

B.: Mas eu acho, também, que o texto tem que estar dentro da realidade do aluno, eu... não, hoje não usa mais você chegar lá com a cartilha: o boi... então, isso você tem que levar um texto, coisas que tá acontecendo assim no dia-a-dia, você debate, conversa, depois você pode até passá-los no quadro. E, ultimamente, até que os livros estão vindo, assim, com textos bons...

B.: Aí seria assim uma coisa que chama, que eles tão vendo toda hora, fala na televisão Campanha da Fraternidade, fui trabalhar a paz, então, é ali saí tanta coisa boa, eles falam tanto, eles escrevem texto, sabe? Então você tem que trabalhar tema atual, dentro mesmo da realidade do aluno.

Nessa seleção de material de leitura, também chama a atenção a importância dada ao trabalho com a diversidade textual, apesar de se perceber que essa escolha não é reflexo da consciência do papel dos gêneros do discurso na sociedade contemporânea. A escolha de diferentes textos está, na realidade, vinculada a essa concepção de que devem ser escolhidos materiais com os quais os alunos se identifiquem, para que as atividades partam de suas experiências pessoais.

A presença do trabalho com o rótulo como texto é constante, como na fala de A., em que enfatiza a segurança que hoje o professor tem ao realizar atividades a partir desse gênero.

Entretanto, o relato da professora manifesta-se marcado – como freqüentemente se destaca neste estudo – pela dificuldade de aproximação com esse outro mundo, em que até mesmo as marcas de batata frita industrializada consumidas são diferentes.

An.: Essa questão do rótulo mesmo, o rótulo é a gente respeitar o que ela tem em casa, não adianta trazer um sabonete que eu uso, mas que ela não tem contato, trazer o rótulo do sabonete dele, é o rótulo do creme dental, do shampoo, do sabão em pó que ele usa, e ele construir ali, aquele, o material dele, criado por ele, do convívio dele. Então não adianta, uma vez eu até cheguei numa sala de aula e tinha um alfabeto, e na letra R tava colado uma, um saquinho de batata Rouffles, então depois de um tempo que eu tinha trabalhado com eles, eles, eu pedi uma palavra com R, vão falar pra tia umas palavras com R, eles me falaram batata e eu não sabia de onde que veio aquela batata... (risos). Então eu fiquei muito impressionada com aquilo, onde que tava essa batata, quando eu vi tinha lá um alfabeto antigo pregado e era uma batata, não podia discutir com ele, era batata! Aí eu tive que tirar o alfabeto, até guardei, eu tenho isso guardado, e tem outras palavras. Então eu acho que tem que ser do convívio deles, não adianta querer colocar lá Rouffles que ele leva na sacola dele é Krokero, então pra ele o K ele vai aprender a palavra mais rápido, não adianta, tem que ser do convívio, da realidade dele. Então a partir daí a gente vai aprendendo e vai tendo mais segurança no trabalho que a gente faz.

Outros gêneros estão presentes nessa seleção, como a literatura infantil, os programas televisivos, mas o motivo da escolha remete ao mundo das vivências dos alunos, como analisado anteriormente. E o trabalho com textos – aqui entendidos como material escrito – é visto com certa dificuldade: como trabalhar com texto com uma criança que ainda não sabe ler?

Daí a escolha dos relatos orais. Faz-se a opção por trabalhar um gênero primário – tomando aqui a concepção de Bakhtin –, uma forma de

comunicação social espontânea, que a criança não precisa ir pra escola para aprender, que ela traz como experiência de linguagem. Não há uma escolha consciente do gênero, mas a escolha de se começar com o que a criança já sabe.

L.: Naquela ocasião, isso a minha atuação foi em 2000, né, no terceiro período, é, eu não via assim, em termos de quantidade, trabalhar mais o informativo, eu via de uma maneira global, isso acontecendo assim naturalmente. Porque principalmente criança de terceiro período você vai trabalhar, eu trabalhava mais a oralidade, né? Já que ela não sabe escrever. Então pela oralidade, ela narrava, ela informava. Então naquela ocasião, tem professores aqui, né, de primeiro, segundo, terceiro e quarto, que poderiam até falar mais, melhor do que eu sobre essas questões assim de textos, né, mais trabalhados. Mas dentro do infantil era mais, eu puxava mais pelo lado da oralidade, porque livro didático não havia, então fazia muito assim os contos infantis que, geralmente, são contos né, infantis, histórias, fábulas, e teoria informativa também o que a criança, o que você ouviu no Jornal Nacional? Havia o momento de relatar verbalmente, já que ela não sabia escrever qual foi a notícia do Jornal Nacional, ontem. Já que ela também não tinha acesso ao jornal escrito, porque os pais não compram, né.

Outro detalhe importante na fala de L. é que se observa a outra justificativa dada para o relato oral como ponto de partida para as atividades: a ausência do livro didático, cuja presença na atuação docente tem sido cada vez mais valorizada.

Não se percebe, no discurso docente, consciência sobre os gêneros do discurso para a escolha dos textos que serão trabalhados – essa análise, foco maior desta pesquisa, será ampliada mais à frente.

Entretanto, algumas professoras já mostram que essa teoria da linguagem não lhes é completamente desconhecida quando constatarem as diferenças de linguagem e composição de alguns textos.

O diálogo a seguir é um bom exemplo disso:

Ar: Eu também trabalho assim muitos, é textos, que, eu acho tem que ser significativos pro aluno, né. Então eu procuro, eu trabalho com uma comunidade zona rural, então eu procuro trabalhar com tipos de textos que surgem na comunidade, tipo assim, a programação de uma festa que vai ter no bairro, sabe? Aí eu procuro trabalhar esse tipo de texto é, aí eu entro na área de matemática, né? E interpretação, pôr eles pra interpretar. Que eu acho a criança, é não adianta você trabalhar só um tipo de texto, você tem que trabalhar vários tipos, porque cada texto, é como ela disse mesmo, tem um tipo de entonação, a criança tem que desenvolver aquela linguagem mesmo dentro desse texto...

An: Tem sua linguagem própria.

Ar: Própria da criança, eu valorizo muito esse tipo de texto, assim que surge deles mesmos, que eles possam tá trazendo pra escola e a gente tá trabalhando.

Afirmar que o texto tem linguagem própria ou que cada “tipo de texto” exige uma determinada entonação já manifesta a presença da teoria dos gêneros nesse discurso, apesar de tais conhecimentos não serem levados em conta na seleção textual.

4.6.1.1 – Que textos escolher?

Na seleção de material para as atividades escolares, chamam a atenção outras “categorias de texto”. Esses são identificados como aqueles que tornam possível o trabalho com a leitura e a escrita com crianças que não sabem ler ou não têm fluência de leitura: nomes, palavras-chave, textos pequenos.

De início, é interessante observar que a referência aos *textos pequenos* se dá insistentemente entre os professores do GF2, que trabalham com alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Para as professoras do GF1, da fase introdutória de alfabetização, parece haver o consenso de que não é possível trabalhar com textos com crianças que ainda não estão alfabetizadas.

No discurso docente, a escolha textual recai freqüentemente nas histórias infantis, consideradas, pela maioria das professoras, o gênero mais atraente, seja em qualquer uma das fases do 1º e do 2º ciclo.

As declarações que seguem foram realizadas em diferentes momentos, nos dois grupos focais ora analisados:

F.: Eu fico com livro de história, eu não conto livro de história, eu fico com livro de história, por exemplo, uns dez dias, então eu leio, depois eu faço as crianças contarem com suas palavras, passa pela mãozinha deles, às vezes eu pego, por causa da dificuldade de não ter muitos livros, eu mesmo desenho o livro, costumo desenhar no quadro e a criança copia, do jeito deles de desenhar, e eu também desenho o livro de história e passo.(...) No ano passado, pra alfabetizar uma turma, nós conseguimos ler durante o ano uns oito livros, fizemos fichas de livro, entendeu?

Mt.: Então, assim, uma das primeiras atitudes que eu tomo no início do ano, é a gente montar uma biblioteca de sala, então os meninos trazem, eu levo algumas coisas minhas, e dali a gente começa, então, essa leitura bem informal, deles levarem livro, escolherem o que eles querem, e daí então a gente começa com essa coisa de trabalhar o livro, fazer uma oficina literária, fazer um trabalho de arte em cima do livro.

Para o GF1, o trabalho com histórias infantis é sempre descrito como sendo seguido da seleção da palavra-chave. É por meio dela que as atividades de alfabetização efetivamente se realizarão.

Mais uma vez, o texto está presente em sala-de-aula não por sua constituição em si ou como parte desse leque de comunicações verbais que se manifestam na cultura em diferentes gêneros do discurso.

Do texto, apenas se extrai a palavra propulsora das atividades de estudo da sonoridade das letras, das famílias silábicas, etc.

Be.: *Eu trabalho muito com historinha, tipo, se eu começo com a historinha, pra, daí da historinha eu começo a passar no quadro, aí vou ler a historinha pra eles, que daí eu vou tirar a palavra-chave que eu vou trabalhar. Depois que eu faço a leitura com eles, aí eu começo a fazer a interpretação.*

C.: *Eu também trabalho muito com texto literário, gosto muito de dar literatura, livro didático também, e fazer também a montagem da própria historinha lida com eles, enquanto eles fazem uma reescrita, e dali a gente costuma formar novos textos. Então é uma nova forma deles aprenderem, produzida por eles mesmos também, né? E dali tirarmos, também, palavras-chaves, pra eles montarem introduções, né, e diversos títulos dali pra frente também.*

Independente do gênero do discurso a ser trabalhado, há um pensamento hegemônico: o texto tem que ser pequeno. Esse, sim, é um traço relevante na seleção textual.

Os trechos a seguir são apenas alguns exemplos do quanto as professoras designam os textos pequenos como se fossem uma categoria à parte, em que o formato reduzido e o conteúdo restrito os tornam realmente adequados à prática de ensino da leitura e da escrita.

Na fala de I., os textos pequenos são enumerados junto com a citação de outros gêneros, como se fossem uma categoria ou um gênero à parte:

I.: *Trabalho com poesias é, textos pequenos, livrinhos de literatura, e eu gosto muito de dramatizar tudo. Criança já tem essa vontade de fazer essas coisas, então eu gosto de fazer isso com as crianças. Então eu dramatizo tudo que eu leio para eles, buscando sempre mostrar a pontuação, a entonação. E mostrar pra eles que o texto, a leitura, seja lá poesia, o texto pequeno, ele fica mais bonito, né? Por isso que existe a pontuação, porque ele fica mais bonito, se você lê de qualquer maneira, não tem graça! Então a partir desse momento que eu faço esses textos pra eles, pequenininhos, que depois eu vou daí tirar né, como ela disse aqui completando, a palavra que eu vou chamar mais atenção, a letra que esteja trabalhando.*

Para essa professora, a falta de recursos e os problemas estruturais da escola trazem uma série de limitações. Nesse contexto, mais uma vez, os textos pequenos ajudam na eficácia do trabalho em sala-de-aula:

I.: Então eu, eu fiz isso, imagina eu com multisseriadas dentro da sala de aula, se eu não tivesse um jeito pra trabalhar. Eu tinha que pegar textos pequenininhos, aí de um lado eu colocava a quarta série fazia um trabalho com eles, a terceira e quarta mais ou menos junto, a segunda e a primeira, e daí eu puxava a palavra-chave, do mesmo texto, para trabalhar com as crianças dentro do silábico. E isso em zona rural, eu trabalhei dezoito anos em zona rural, multisseriada.

Corroborando com essa concepção, B. destaca que até mesmo os alunos privilegiam os textos menores:

B.: Recursos, então a gente tem que ficar, tem que ficar procurando os recursos, sabe? Mas é, a leitura geralmente tem que ser pequena, se você leva um texto grande, é um fiasco! Aí começa a conversar, outro briga ali...

Catarina: Tira o interesse da criança...

*Bernadete: Tem que ser pequeno. Eles mesmos falam: "ô tia, esse texto vai ser grande ou pequeno?" Na hora! Não chama atenção!
(Risos)*

Essa fixação na extensão dos textos que serão selecionados para as atividades de sala-de-aula vai completamente de encontro aos estudos de linguagem que insistem numa aprendizagem significativa da leitura e da escrita. Conseqüentemente, opõe-se às orientações curriculares que tomamos como referência neste trabalho.

Uma das funções da escola hoje é alfabetizar os alunos num contexto de letramento, ou seja, num contexto que envolva as práticas sociais de leitura e escrita. Com essa aprendizagem, os alunos tornam-se usuários da escrita nas suas diferentes funções sociais, mesmo não estando ainda alfabetizados.

É na relação com a escrita e com a intervenção dos colegas e do professor, que o conhecimento em relação ao sistema de escrita vai sendo

construído pelo aluno. Para se alfabetizar, é preciso compreender para que serve a escrita, atribuindo significado a ela, e perceber o que a escrita representa e como representa.

Nessa perspectiva, altera-se o foco do tratamento pedagógico dado à alfabetização, centrado apenas nos processos de codificação e decodificação do sistema. Estudos e pesquisas recentes destacam que *aprender a ler* envolve, além de decifrar o escrito, interpretar e compreender os textos de diferentes gêneros, e *aprender a escrever* envolve grafar o escrito, estabelecer a correspondência letra e som, mas também produzir textos de diferentes gêneros.

Segundo os PCN – Língua Portuguesa,

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são caracterizados. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é um texto escrito, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever. (BRASIL MEC, 1997: p. 33-4)

Em sala de aula, o texto deve ser usado como fonte de reflexão sobre a escrita. Com esse questionamento, o aluno passa a construir o sentido ao invés de simplesmente decifrá-lo, tentando descobrir o que está escrito, apoiando-se em elementos do texto como imagens, seus conhecimentos sobre o autor, o assunto, o gênero e a escrita (estratégias da criança que ainda não lê). E também pensando como a escrita funciona nos textos que sabe de

memória, como canções, parlendas, quadrinhas, estabelecendo relação entre o que é falado e o que é escrito, mesmo não lendo convencionalmente.

As diretrizes curriculares nacionais insistem:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL MEC, 1997: p.58)

Nessa perspectiva, para aprender a ler é necessário que o aluno participe de situações de leitura de fato, entrando em contato com textos de verdade, interagindo com a diversidade de textos escritos, contando com o incentivo e a ajuda dos colegas e do professor. Espera-se, ainda, que as crianças – mesmo as que ainda não compreendem o sistema de escrita – entrem em contato com os textos apresentados e descubram algumas propriedades textuais, percebendo, inclusive que uma das funções da escrita é contar histórias para o outro.

O que se percebe é que, aos leitores iniciantes, são oferecidos textos simplificados, curtos e de poucas frases. Isso acontece principalmente pela dificuldade do professor em compreender que os alunos são capazes de interpretar e produzir textos mesmo não sendo capazes de ler sozinhos e escrever de próprio punho.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil entendem alfabetização da seguinte forma:

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considere difíceis, pois se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de uma história é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações superando-se assim, o mito de que ler é somente extrair informações do escrito. (BRASIL MEC: p.144-145)

Então, os alunos que ainda não sabem ler de forma convencional, poderão participar de situações envolvendo a leitura de um texto feita pelo professor. *Ouvir um texto já é uma forma de leitura.*

Ouvir histórias reporta ao afago, ao aconchego, ao voltar-se total do leitor/contador aos seus ouvintes. Ler ou contar histórias é um ato mágico, que dá, a quem ouve e a quem lê, o poder de se transformar, incorporando personagens, vivendo emoções, viajando a lugares fantásticos ou tenebrosos, sofrendo e vivenciando, através do enredo e personagens, experiências que refletem conflitos cotidianos.

Por isso, ao ler para os alunos, é importante o professor criar um ambiente propício, explorando as ilustrações junto com os alunos e deixando-os buscar indícios para a leitura do texto. Ao ouvir histórias lidas pelo professor, os alunos se colocam no papel de *leitores*, podendo identificar a linguagem, os gêneros ou portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, cartas, jornais, etc.

A opção pelo texto pequeno ou pelo isolamento de palavras-chave, portanto, acaba comprometendo esse projeto de ensino tão presente no discurso escolar, mas ainda tão distante da prática pedagógica: a formação efetiva de leitores e escritores.

4.6.1.2 – O texto como pretexto

As atividades com os textos recebem também uma outra marca: o texto é pretexto para contextualizar reflexões sobre a formação pessoal dos alunos – transformando-se em ensinamento moral –, ou para introduzir o estudo de outros conteúdos curriculares, ou até mesmo de datas comemorativas.

Fã dos clássicos, B. estabelece com convicção esse papel para a leitura em sala-de-aula:

B.: Eles, os clássicos chamam atenção, você falar de ecologia também, sabe, essas coisas assim, os problemas atuais, como a água, isso tudo chama atenção. Você vai trabalhar um texto com água pra você ver como que chama atenção! Então tem que ser, eu acho que os livros didáticos, eles teriam que entrar pra esse lado, sabe, começar assim a temas atuais. Aí seria assim uma coisa que chama, que eles tão vendo toda hora, fala na televisão Campanha da Fraternidade, fui trabalhar a paz, então, é ali saí tanta coisa boa, eles falam tanto, eles escrevem texto, sabe? Então você tem que trabalhar tema atual, dentro mesmo da realidade do aluno.

No discurso docente, as atividades de leitura são um importante momento para introduzir outros estudos, ou as atividades interdisciplinares, como as professoras as definem:

I.: Aí eu vou, eles vão, também, procurando achar textos em casa, pesquisar. Pedir, por exemplo, você trabalhou um texto que fala de gato, gato, por exemplo, então eu peço pra eles: pergunta a mamãe, o papai, alguém que tenha alguma outra poesia, algum texto pequenininho que fala de gato. E assim a aula vai correndo, assim, gostosa e eu tento entrar com esse mesmo texto dentro, um pouco da geografia, da história e da matemática, pra que a gente possa trabalhar assim.

B.: É fazendo a interdisciplinaridade, né? Trabalhando geografia, casa, aí eu levo texto, músicas, por exemplo, de Toquinho e Vinícius. Para trabalhar no português, na geografia. Então, é, você faz essa interdisciplinaridade e fica assim, a aula fica assim, uma aula, assim, mais gostosa, espontânea! As crianças, eles entram, eles participam, sabe?

C.: Por exemplo, se eu trabalho, digamos, com a palavra vaca, aí eu vou trabalhar ciências, vou trabalhar estudos sociais, zona rural, onde que a vaca é criada, onde que ela vive, interrelaciona com as outras matérias.

Observando-se a listagem dos textos selecionados pelas professoras, pode-se perceber, mais uma vez, a ampliação dos gêneros, sendo constante a citação de trabalhos com folhetos e rótulos, como apontado anteriormente. Por meio desses novos textos, estuda-se matemática, fazem-se dobraduras, com eles servindo de motivo para outras atividades pedagógicas.

Essas escolhas são uma prova da preocupação docente de aproximar seu planejamento de atividades do universo dos alunos, levando em conta seu conhecimento de mundo. Entretanto, se a escola não der acesso, também, aos outros textos a que têm acesso as pessoas de maior prestígio social, ela acaba alargando a distância e ampliando as formas de segregação social.

Além disso, na maioria das vezes, os relatos das professoras revelam um uso mecânico de textos como os folhetos de ofertas de supermercado e os rótulos – fazer operações matemáticas, identificar produtos cujos nomes começam com a mesma letra, colocar produtos em ordem alfabética –, distanciando esses textos de seu efetivo uso social, o que descontextualiza e descaracteriza o gênero.

O diálogo a seguir expressa essa visão reducionista do texto em questão:

A.: Mas é exatamente isso, porque um aluno meu chegou com um folheto do Bahamas, falou comigo: “Ô tia, hoje é terça na feira, a banana tá quarenta e nove centavos”. Aí eu pedi pra ele me mostra aqui, pensei que alguém tivesse falado com ele isso. “Olha aqui, moranga, chuchu.” Ele começou a ler todos os nomes, aquilo ali nós tivemos que ficar a semana inteira com os folhetos! Falei amanhã traz pra mim, vocês vão trazer mais folhetos, nós vamos um cartaz, vamos

trabalhar um, as frutas e os legumes, vamos fazer, fizemos a seleção qual que era fruta, qual era legume, e qual que era mais caro, qual que era mais barato...

F.: Passou até pra matemática.

A.: Pra matemática, então, teve assim novidades. E nessa questão também do nome, que vamos retomar aí, a gente trabalha qual nome que é maior, qual que tem mais letras, qual que tem menos letras, quantas crianças começam com a mesma letra, a gente tem uma diversidade, né, de atividades pra trabalhar. Então você, você vai trabalhar na família, quantas pessoas começam com a letrinha do seu nome, e aqui na sala, e na escola? Vão lá procurar saber o nome da servente, vão ver quem que é, Então eles acham um monte de nomes, que é o nome da mãe, e aquilo ali é de muito interesse deles.

Contaminado pela concepção docente de que a escola e os professores são responsáveis pela assistência integral dos alunos, devendo inculzir-lhes ensinamentos morais, “o livro” – expressão usada sistematicamente pelas professoras para fazer referência às narrativas ficcionais – também assume esse papel de formador de valores.

Também para as datas comemorativas, o instrumento de motivação sistematicamente é identificado como sendo a leitura:

F.: No ano passado, pra alfabetizar uma turma, nós conseguimos ler durante o ano uns oito livros, fizemos fichas de livro, entendeu? Sabe como é que é, foi na primeira série, e agora, o prezinho eu também começo cedo. Agora foi o dia do circo, também foram as músicas sobre o circo, foi, poesia no dia da poesia, né?

Na fala de F., a leitura não só ajuda as crianças a conviver com a insegurança dos primeiros dias de aula, como também a tratar com respeito alunos portadores de deficiência:

F.: Procuo sempre livro, uma forma também de lazer, um livro é um companheiro, e ele tem ajudado, por exemplo, eles chegaram inseguros, tímidos, então qual o primeiro livro que eu comecei com ele? Margarida Friorenta, porque eles mesmos descobriram, acho que todo mundo conhece, né? Aquela história simplezinha da margarida, que sentia frio, mas o que ela queria mesmo era um pouco de carinho, né, era um beijo, né? Foi muito gostoso quando eu comecei a trabalhar com

esse livro agora, logo quando começou, foi a maneira que eu senti que a turminha teve mais intimidade pra mim. Que eu perguntei, e vocês já sentiram vontade, também, de ganhar um beijo, de quem? Vocês já se sentiram só, com medo? Então eu coloco, também, acho que ajuda bastante no psicológico, também. Certa vez trabalhando com uma turminha criança, eu tinha uma aluna Down, há anos quando eu morava na cidade de Recreio, eu trabalhei também naquela historinha da felicidade, que uma florzinha no meio de outras nasceu diferente. Então, com esse trabalho do livro, que levou dois meses, trabalhando esse livro, é eu senti que houve uma integração maior das crianças com a menininha que era Down, com o outro que era hiper-ativo...

No discurso docente, fica evidente o crescente valor dado aos textos na prática de ensino. Entretanto, o uso “didático” desses novos textos que estão sendo inseridos nas práticas de leitura e escrita – principalmente de leitura – se distancia das propostas curriculares atuais.

Assim como se fazia com os contos infantis e os poemas na escola dos anos 60 e 70 – quando “as mais belas histórias” serviam de pretexto para os alunos destacarem substantivos e adjetivos ou passar frases para o plural –, essa prática pedagógica não dá conta de perceber o universo textual, o que reduz – ou até mesmo anula – a percepção social e funcional dos gêneros discursivos.

4.6.2 – O nome como unidade de ensino

O trabalho com o nome da criança recebeu ênfase, principalmente, a partir da difusão de concepções de aprendizagem de abordagem construtivista, pautando-se nas teorias de Piaget e Emilia Ferreiro.

Piaget começou a investigar os processos internos de construção do conhecimento humano, buscando a sua gênese e investigando as manifestações, reações e comportamentos do indivíduo diante de situações contextuais desde o seu nascimento. Explicitou a lógica do funcionamento

mental da criança, mediante conceitos básicos de esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio, indicando como e por que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre.

Influenciada pela teoria piagetiana, Emilia Ferreiro investigou a gênese da aquisição da escrita, considerando que as primeiras noções têm seu início antes da entrada das crianças na escola. Na teoria de Ferreiro, a leitura e a escrita são um mesmo objeto, numa indicação explícita de que sua principal preocupação é com um sujeito cognoscente e sua relação com o conhecimento.

Nesses estudos, há especial abordagem do nome – inicialmente da criança e, posteriormente, de seus familiares e amigos –, trabalho desenvolvido tendo como eixo temático a identidade. A pesquisa da história do nome, para a estudiosa, está inserida num contexto pedagógico que visa valorizar o estudante como um sujeito histórico, valorizado em sua identidade.

O reflexo da presença desses estudos na prática pedagógica é claro, pois o trabalho com o nome das crianças é hegemônico nas classes de alfabetização.

As declarações a seguir foram feitas em diferentes momentos do debate:

A.: Hoje eu estou num novo trabalho, trabalhei com primeira série e agora no introdutório. Então é, assim, eu gosto muito de trabalhar com literatura, mas esse ano, como eu estou no introdutório, eu iniciei com o nome deles, porque eu acho que a criança, aquilo, pela minha experiência na educação infantil, a gente sente que o nome deles é o que há de mais importante. Então começamos por nomes, e, a partir do nome, a gente tá trabalhando os nossos nomes, dos colegas, dos amigos, o nome dos primos, e aí é uma, é assim, eles desenvolvem muito rapidamente. E eles têm um interesse muito grande nessa questão do nome.

Li.: Trabalho com eles a oração de todo dia, leitura, tem os cartazes para eles identificarem as palavras, e depois com o nome, inicialmente.

F.: É, eu começo a partir do eu sou, quem é aquela criança, o mundo novo que ele vai entrar, né? E, é o nome, conhecimento dele, e dali eu gosto muito de trabalhar com músicas e poesias.

É interessante notar que todas as ocorrências dessa prática de leitura e escrita aconteceram entre as professoras do GF1, que trabalham com a fase introdutória, não havendo qualquer referência a isso no GF2 e no GF3. Outro aspecto deve ser destacado: o trabalho com o nome é norteado para um estudo meramente lingüístico – em que se destacam letras iniciais e finais ou letras iniciais semelhantes em diferentes nomes, por exemplo –, fazendo com que essa prática se desvirtue da sua contextualização inicial, cuja finalidade pedagógica é ter a identidade como eixo temático, valorizando a historicidade dos sujeitos.

Além disso, o debate estabelecido entre as professoras permite antever a arena em que se situam práticas pedagógicas conflituosas. Por um lado, as visões inovadoras de trabalho – legitimadas pelas recentes pesquisas sobre aprendizagem e no currículo – sejam as atividades com a identidade dos alunos a partir da história do próprio nome ou com uma maior diversidade de textos. Por outro lado, o posicionamento assumido quase que como um ato de bravura de quem se diz “com um pezinho no silábico”.

Esse enfrentamento entre “o velho” e “o novo” é o que veremos a seguir: um retrato claro da arena formada em torno das questões curriculares e das práticas pedagógicas, principalmente em relação ao ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais.

4.6.3 – A silabação em julgamento

O debate que segue se deu, inicialmente, entre as professoras da fase introdutória de alfabetização, quando uma delas defendia o trabalho com textos diversos como forma de despertar o interesse dos alunos.

Em resposta a isso, Ma. se opõe dizendo que trabalha é com a cartilha mesmo – é o livro didático a que se refere em sua fala –, pois é a silabação que funciona quando se quer ensinar a ler e a escrever. Como numa disputa entre grupos rivais, recebe o apoio de algumas colegas:

Ma.: *Eu não abro mão do livro didático, eu me apoio nele, é o que eles têm ali no dia-a-dia, se ele perder aquele lá eu tenho outro pra dar, pra substituir. E, infelizmente, não é em toda escola que tem essa facilidade de mandar trazer livrinho, de pedir jornal, de pedir uma revista. Quantas vezes eu dou o livro, eu dou uma revistinha, eu faço, né, eu tenho um lugar que me dá revista também, então eu levo pra eles, no dia seguinte eles já não têm! Não tem nem um lugar pra guardar aquilo, né, pra colocar! Então eu acho assim a silabação, o que foi aprendido ali dentro de sala, o que aprendeu, tá aprendido pra sempre! Então eu estou numa escola assim, é exigido... é silabação, então eu acho que, eu, eu tô com dezesseis anos de magistério, eu aprendi. Então como, depois, começou assim esse negócio de construtivismo, exigência construtivismo, eu abri mão do primeiro ano, eu adoro alfabetizar, eu amo alfabetizar, eu choro quando a criança começa a ler mesmo, aquilo que ela aprendeu ali dentro de sala, no dia-a-dia. Eu choro! Igual quando meus filhos nasciam, eu chorava, eu choro quando eu vejo qualquer criança minha eu lembro, sabe como? Mas é na silabação, é antiga? É! É a moda antiga... aprendi assim e agora estou assim!*

B.: *Todo mundo usa...*

A.: *Ninguém vai crucificar ninguém não...*

O discurso das professoras começa a receber apoio, mas grande parte do grupo ainda se olha meio desconfiado, não se posicionando claramente diante dessas declarações. An. manifesta-se em defesa, retomando a velha tese de que a carência da criança não permite ao professor fugir de uma prática escolar mais convencional:

An.: *É o que eu ia falar também, que a gente não tem que crucificar não. Porque quando a gente trabalha essa imensa, essaimensidão de textos, né, de formas textuais, a gente acaba tirando uma palavrinhacheve e separando ela. O que que a gente tá fazendo? Dividir em sílaba é o silábico, né? A gente tá com um pé lá, não tem jeito não, é lógico que a gente cria formas, né, pra criança ter contato mesmo, com vários textos. Porque, se ela não tem um ambiente alfabetizador em casa, dentro de casa, nós, como professores, nós temos que favorecer isso*

pra ela, né? Porque ela vai no supermercado, chega lá ela não sabe. Não, a gente tem que ensinar! Porque às vezes o pai não lê um jornal, às vezes nem é alfabetizado, nem a mãe, né. E nós temos que fazer isso, mas não tem jeito, a gente vai lá no silábico a todo momento, vamos, voltamos, vamos e voltamos... eu acho, que é dessa forma.

Na continuação do debate, uma outra voz se manifesta, mas numa fala confusa, que de início parece querer defender as inovações do campo da alfabetização, mas que acaba revelando maior aproximação do discurso anterior, em defesa da silabação:

I.: Acho que ela tava correta no seguinte, porque ninguém constrói nada sozinho. Uma criança não vai construir sozinha, porque inclusive não é um método, tá? Inclusive não é o método. Então assim você dentro de sala de aula, eu acho que você tem que buscar aquilo que melhor faz pras suas crianças! O que é que adianta você trabalhar da minha maneira, se as suas crianças não estão rendendo? Eu falei aqui sobre texto, a pergunta dela dirigiu, foi com relação a texto, mas eu também depois que eu puxo a palavra-chave, que eu coloco a palavra-chave lá, o que que eu faço? Eu vou mostrar pra eles que aquela palavra é formada de pedacinhos. Porque se eles não fizerem essa ligação, eles vão chegar até no meio do ano e eles não vão tá lendo...

R.: Não aprendem a ler...

I.: Você tá certa, eu acho que a maioria aqui, todas vocês vão concordar! Porque vocês podem trabalhar com vários textos, como você falou, como todos nós falamos aqui, mas todo mundo tem um pezinho lá!

R.: Tem que tirar a palavra-chave...

I.: No silábico, porque se não conhecer todas as sílabas ela não aprende a ler...

Be.: Conta a história, você tira a palavra-chave, pra você trabalhar aquela palavra...

I.: Ela não aprende a ler.

A conclusão é categórica: sem a silabação, a criança não aprende a ler e a escrever. Depois do constrangimento inicial, em que um pequeno grupo de professoras assumiu como uma *mea culpa* o trabalho com a silabação, contrapondo-se publicamente ao discurso oficial, essa concepção de aprendizagem ganhou vários adeptos. O constrangimento cedeu lugar para desabafos descontraídos:

En.: Silábico, eu sempre ensino, eu gosto muito do silábico, e surte muito efeito também. Meus alunos também lêem muito, no final do ano chega tudo lendo...

F.: Mas pra produção de...

En.: Mas não é que eu fique presa só no silábico, não...

F.: Você pega outros...

En.: Outros, mas assim, eu, por exemplo, já estou no ba-be-bi-bo-bu, no caso. E eles aprendem a ler. Aí na hora que vem a palavrinha boa, né, Beto essas coisas assim, eles gostam também. Eu acho esse lado muito válido. Apesar de toda evolução, ainda surte muito efeito...

F.: Mas eu também trabalho com silábico, no meio disso como ela colocou ali do bode, eu vou pegar o silábico. Mas eu sinto que se ficar só no silábico, eles vão ter dificuldade na produção de texto. Assim aconteceu comigo, uma vez, tanto que quando eu comecei uma colega minha fez um projetinho letra a letra, aí eu fui seguindo, aí lá em casa mesmo as irmãs conversavam comigo: "Ih, Irmã Fátima, agora suas aulas tão enjoada!" Eu falei assim, cê sabe que tá enjoada mesmo esse negócio! Digo, você volta a fazer como você fazia antes, você volta para os livros, entendeu? Então eu acho que, eu, a gente vai pegar a sílaba: bo-de. Mas aí não vai ficar só naquilo, entendeu?

En.: Não, com certeza isso não!

F.: O livro não, no livro ele aprende. E quando você vai dar mais uma sílaba, eu já vi lá oh, é isso daquilo ali!

En.: Porque o silábico, ele é só no início que depois eles pegam tudo sozinhos, entendeu? E nisso que a gente vai, depois eles mesmos pegam, entendeu?

O diálogo a seguir representa com clareza a arena em que se encontram

situadas as práticas de ensino da leitura e da escrita:

R.: É, e eu acho também que eles têm que tá, eles têm que saber o que que é poesia, o que é carta...

An: Sim.

R.: Identificação do texto. E é como eu disse, a partir daí, que se tira a palavra, se eu estou trabalhando com o "F", então tira: foguete. Vão lá com foguete e vamos trabalhar o "F", o "FA-FE-FI-FO-FU". E depois, então separar as sílabas, a que chega numa conclusão certa, pra que eles peguem direitinho...

G.: Eu acho que tudo é válido, desde que atenda a demanda, né! Porque às vezes você trabalha de um jeito, o menino não compreende, e aí você usa uma dinâmica, né, que acaba...

No final, tudo se resolve. "Tudo é válido", conforme afirma G. para encerrar essa pauta de discussões. Sinaliza-se para o trabalho com os gêneros, quando se aponta para a necessidade de "identificação do texto". A partir disso, o que se faz? Busca-se a palavra-chave e pratica-se a silabação.

O debate sobre a silabação acabou despertando para uma nova questão: existe ou não um método para alfabetizar as crianças? Por que o trabalho de algumas professoras se apresenta com melhores “resultados” do que de outras?

Nos grupos focais 1 e 2, fica bem marcada uma certa repulsa pelo que as professoras chamam de *construtivismo*. Essa condenação representa com clareza a posição de confronto que assumem não em relação, especificamente, à teoria piagetiana, mas ao discurso oficial das reformas educacionais que legitimaram os estudos cognitivos junto com outras teorizações, como Vygotsky, Bakhtin, dentre outros.

A “prática construtivista” é identificada por meio de estereótipos, como o trabalho com rótulos. Em nenhuma ocasião houve referência ao desenvolvimento cognitivo propriamente dito:

L.: Mas outras formas de trabalho usando, rótulos, né, seguindo a linha do construtivismo, né? De trabalhar com um material que faz parte do cotidiano da criança, também foram, assim desenvolvidos.

E a repulsa é declarada, finalmente assumida, sendo expressa no mesmo tom de enfrentamento descrito anteriormente. Mais uma vez, uma voz consensual insiste numa prática pedagógica mista: as inovações “construtivistas” e a silabação devem coexistir na prática de ensino:

Ma.: Na primeira pergunta, eu me omiti propositalmente porque as minhas palavras podem me condenar e eu posso ser crucificada, mas eu estou na tradicional. Estou na silabação, bati numa escola que é silabação, na qual eu me realizo! Porque eu tenho quatro filhos, três na silabação, foram ensinados na silabação, venceram na silabação, uma no construtivismo, ela fracassou, ela passou aperto! Então eu acho assim, eu acho que é uma experiência própria, eu não acho que, sabe, me crucifiquem quem quiser, sabe, me malhe quem quiser, mas estou naquilo que eu me identifico! Estou na silabação, eu acho que a criança

aprendeu ali dentro de sala, ela não vai esquecer. O construtivismo, aquele, esse blá blá blá, que jogaram aí pra cima muito “caô”, sabe? Oh, a criança chega em casa não tem ajuda, a mãe tá trabalhando ou a mãe tá passeando, quando pode, passeia, quando não pode tem que trabalhar, né?

Be.: *Às vezes a mãe não sabe como ensinar...*

Ma.: *Então assim, eu acho, eu acho que a própria silabação dá esses caminhos que todas vocês falaram...*

(tumulto)

Al.: *Dá pra trabalhar silabação dentro de textos...*

Tentando mais uma vez encerrar a discussão, Al. manifesta uma voz conciliatória que discute a questão do método. Mas, principalmente, sua fala comprova a existência de uma rica fonte de aprendizagem para o educador: a própria prática pedagógica, na qual um processo de construção e desconstrução contínuo, realizado numa complexa teia de relações sociais e cognitivas, transforma esse sujeito verdadeiramente.

O relato de A. é aqui destacado não com a intenção de se fazer a apologia do “aprender-fazendo”, mas para lembrar que uma situação real de aprendizagem se realiza na complexidade de uma série de relações:

A.: *E também com literatura, que ano passado deu muito certo, a minha turma tinha dificuldade de aprendizagem, a Beth até acompanhou. Então eu trabalho com literatura, com os livrinhos da Mary França, então, assim, eu não gostava, até uns cinco anos atrás eu não gostava porque eu achava muito repetitivo aquele “A bota do bode” que o bode viu a bota, quando eu, é aquilo eu tinha uma certa resistência com os livrinhos, mas aí eu, as crianças é que me envolveram com essa... mas é uma coisa fantástica! A Beth viu lá, a gente faz fantoche com saquinho de pão, eles mesmos, eles que, que criam o fantoche e a gente reescreve o livro no cartaz eles vão lendo, você trabalha com as palavrinhas, o rabo do gato, por exemplo, então nós vamos trabalhar gato e eles vão construindo de novo, vão trocar a primeira letrinha do gato? Gato, mato, é pato, e aí eles vão criando palavrinhas em cima daquelas ali e aí quando a gente vê tá todo mundo lendo um livro inteiro, e é uma surpresa muito grande que é muito natural que acontece isso, com literatura. Mas isso aí eu aprendi com eles mesmo, não é nem, não adianta, eu acho que é bom a gente contar isso, que a gente não acredita que... A partir daí eu falei, não precisa de método de ensino, é, basta a gente respeitar cada uma das crianças e as vontades deles, eu acho que isso é muito natural. Então quando a gente aprende e tem essa certeza de que a criança é que desperta, respeitar esse interesse, ela que nos traz.*

Muitos são os estudos que analisam as dificuldades de inserção de novas diretrizes curriculares. Dentre eles, voltamos a lembrar a pesquisa de Bernadete Gatti (2004), já citada anteriormente, que destaca a complexidade das relações que permeiam as tentativas de formação docente continuada.

Para a pesquisadora, costuma-se ter a visão simplista de que o aumento e a melhoria do conhecimento – adquirido individualmente – será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. [...] Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. (s/p.)

Encerrando suas reflexões, propõe:

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. (s/p.)

O presente estudo não tem a intenção de discutir especificamente a questão da formação continuada dos professores. A pesquisa de Gatti aqui resgatada tem apenas a função de fazer eco com algumas observações percebidas no discurso docente que está sendo analisado.

Assim, fica claro, no debate reproduzido anteriormente, que as professoras têm tido contato com estudos como o da Psicogênese, realizados por Emília Ferreiro, ou da própria Teoria dos Gêneros. Entretanto, são informações não-corporificadas em sua prática pedagógica, que é marcada pelas experiências partilhadas na cultura, junto ao seu meio de referência.

As mudanças preconizadas para a prática de ensino da leitura e escrita se estabelecem verdadeiramente muito mais no discurso pedagogizado que as professoras manifestam do que se expressam verdadeiramente digeridos e transformados. Essa tentativa de apropriação das diretrizes oficiais revela um processo de deformação das bases teóricas que contextualizam esse novo currículo, sem que as professoras tenham consciência das incoerências que resultam desse conflito.

4.6.4 – O apoio do livro didático

A publicação dos PCN e a implementação do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – deram-se paralelamente, fazendo com que surgisse uma nova geração de livros destinados ao uso escolar e mudando, substancialmente, o uso desse material pelas escolas.

Nos Parâmetros, ao lado de todos os elementos considerados catalizadores de uma educação de qualidade e merecedores de investimentos, estão “a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático”, dentre outros. (BRASIL MEC, 1997: p.13-4, vol.1)

Já o Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Mantido pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – tem por objetivo a aquisição e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos para alunos das escolas públicas.

Na década de 90, o MEC passou a ter um olhar mais rigoroso sobre esses livros, tendo em vista as críticas recebidas devido à presença constante de erros conceituais, ausência de informações essenciais à formação dos alunos, preconceito, falta de qualidade gráfica, entre outros aspectos.

Assim, em 1995, criou-se um grupo de trabalho com o intuito de estabelecer critérios para a avaliação dos livros didáticos que seriam comprados pelo governo e destinados às escolas públicas. Dessa forma nasceu o PNLD.

A primeira avaliação dos livros didáticos aconteceu em 1996 e, no ano seguinte, através do Guia do Livro Didático, foi feita a publicação dos livros aprovados pelo MEC. Desde então, de três em três anos o MEC divulga o Guia como referência para as escolhas dos livros pelos professores.

Por mais que esse processo receba algumas críticas, como pelo fato de os professores muitas vezes não receberem os materiais efetivamente escolhidos, graças ao Programa as escolas públicas passaram a receber livros sistematicamente e para todos os alunos, o que fez com que esse material assumisse certa co-responsabilidade pelo processo de ensino.

Na fala das professoras esse papel pode ser percebido. A constatação de que os livros estão muito melhores e mais interessantes é unânime, assim como a importância do recebimento sistemático de livros pelas escolas:

L.: Bom, todos sabem da existência do livro didático, né? Então, é, eu tenho observado que os livros didáticos eles procuram variar na diversidade de textos. É o narrativo, o informativo, o poético, a música. Agora que textos são mais trabalhados, é, eu penso que naquela época, no terceiro período, não havendo livro didático, não havia como trabalhar vários tipos de textos. Assim, porque era o básico que vinha da própria realidade da criança e que basicamente, dentro de livros, eram os livros de contos infantis. Então, é... agora, trabalhar dissertação, narração e textos informativos.

No diálogo a seguir, além dos aspectos levantados anteriormente, observa-se que os livros didáticos são analisados como cada vez mais adequados às escolas, havendo neles não só enriquecimento dos materiais trazidos – como a possibilidade de trabalhar com um elenco maior de gêneros – como também maior proximidade com a realidade escolar.

Assim, apesar de todo o debate relatado anteriormente, marcado pela presença da silabação nas práticas de alfabetização, uma das professoras questiona a cartilha, vendo-a como material ultrapassado:

B.: Mas eu acho, também, que o texto tem que estar dentro da realidade do aluno, eu... não, hoje não usa mais você chegar lá com a cartilha: o boi... então, isso você tem que levar um texto, coisas que tá acontecendo assim no dia-a-dia, você debate, conversa, depois você pode até passá-los no quadro. E, ultimamente, até que os livros estão vindo, assim, com textos bons...

Al.: É, melhorou bastante, também acho.

B.: Melhorou, mas porque os livros didáticos, há uns cinco anos atrás, eles eram péssimos."

R.: Melhorou mesmo, porque trabalhar com parlenda também é muito bom.

B.: É parlenda...

C.: É tá vindo muito agora...

R.: É ótimo!

C.: Adivinhações, tá vindo muito...

Be.: É demais...

R.: Os livros melhoraram muito agora...

B.: Porque eu nem usava livro, às vezes ficava no armário, às vezes eu trabalhava só com texto que eu tirava em outros livros...

A professora também coloca em destaque a presença de diferentes gêneros, como parlendas e adivinhações.

Não creio que os grupos se influenciaram pelo fato de as professoras saberem que eu sou autora de livros didáticos – alguns, inclusive, usados por elas.

O fato é que o discurso oficial, antes veemente contra a utilização do livro didático e preconizador da idéia de que cada professor deveria preparar sua aula, selecionando ele mesmo seus materiais, hoje reconhece a importância do livro didático como um dos materiais necessários no planejamento das atividades docentes. E os professores corroboram essa concepção.

4.6.5 – A aprendizagem dos sujeitos

Há um consenso entre as professoras: a criança só aprende se estiver interessada. Então, cabe ao professor, despertar esse interesse.

Segundo Telma Weisz (2000),

o que move as crianças é o esforço para acreditar que atrás das coisas que elas têm de aprender existe uma lógica. De certa maneira, aprender é, para elas, ter de reconstruir suas idéias lógicas a partir do confronto com a realidade. E é exatamente porque nem tudo o que elas têm de aprender é lógico – ou tem uma lógica que esteja ao seu alcance imediato – que constroem idéias aparentemente absurdas, mas que são importantes no processo de aprendizagem. (p.42)

As diretrizes curriculares e as teorias de aprendizagem nelas legitimadas apresentam uma concepção de conhecimento como algo produzido, construído pela ação e pela reflexão do sujeito.

Esse sujeito, no caso o aluno, é alguém que tem experiências, saberes e conhecimentos (normalmente não ensinados pelo professor, mas construídos

por ele) e que, diante de novas informações, esforça-se para compreendê-las e assimilá-las. O conhecimento novo aparece, então, como resultado da ampliação, da diversificação e do aprofundamento do conhecimento que ele já tem: é por meio da ação do sujeito que a informação nova se transforma em conhecimento próprio.

Nesse processo de construção e efetivação da aprendizagem, é essencial a troca de experiências, de conhecimentos e de informações entre os alunos. Daí a relevância de trabalhos a serem realizados em grupos, por exemplo.

Assim, cabe ao professor orientar os alunos para que trabalhem em cooperação, que aprendam a ouvir os colegas e que tenham participação ativas nas atividades propostas em sala-de-aula.

Portanto, os alunos precisam ser encorajados a fazer uso daquilo que sabem e pensam em situações significativas e desafiadoras, em que sejam solicitados a resolver problemas, tomar decisões, arriscar-se, testar suas hipóteses, enfrentar contradições. Por isso, a circulação de informações em sala-de-aula deve ser a mais ampla possível: livros, revistas e outros materiais escritos, observações feitas por colegas e pelo professor, o próprio conteúdo trabalhado, são objeto de aprendizagem dinâmica e constante.

É nesse sentido que caminha a teoria dos gêneros e as diretrizes curriculares que contextualizam a prática docente.

No discurso docente analisado nesta pesquisa, por mais que o retrato dos alunos construído pelas professoras seja de extrema carência intelectual e material – principalmente destacados a partir do meio de origem das crianças – , elas manifestam uma visão otimista em relação à capacidade de aprender.

No diálogo a seguir, as professoras constataam que não há como “controlar” a aprendizagem dos alunos e manifestam que se surpreendem com o que eles são capazes de aprender:

V.: Então ele que vem trazendo, né?

A.: É, ele que vem trazendo, então não adianta eu querer determinar isso, assim...

Es.: Tão nitidamente.

Também entendem que as aulas devem privilegiar atividades práticas, pois esse é o melhor caminho para a aprendizagem:

A.: Porque, porque você pra aprender a nadar você tem que entrar dentro da piscina, então dentro da sala de aula o ambiente também tem que ter, tem que estimular isso, então quanto mais você coloca, é criado por eles.

Sobre a importância de os alunos “estarem interessados”, afirmam que isso acontece, principalmente, quando a atividade tem como ponto de partida conhecimentos “que trazem para a escola”, manifestando, mais uma vez, a importância do conhecimento prévio no processo de aprendizagem:

Be.: E eles têm muitas histórias que eles trazem de casa, que aí você pode das histórias que eles trazem, você já pode trabalhar sua aula, que aproveita que ele tá interessado...

C.: Já monta o próprio texto, né...

Be.: Que ele tá interessado naquele assunto, então é mais fácil de captar mais a atenção deles.

Al: É mesmo quando você dá uma poesia, igual um aluno, ontem mesmo falou pra mim “olha, tia, eu já sei ler”, ele não sabia ler, mas ele decorou aquele pedacinho, achou tão bonitinho e falou que já sabia ler, e ficou entusiasmado.

Em relação ao interesse pela leitura, Mt. constata que, se forem disponibilizados materiais diversos, e se essa circulação entre os alunos for

contextualizada numa prática prazerosa, os alunos certamente aprendem a gostar de ler:

Mt.: Então, assim, uma das primeiras atitudes que eu tomo no início do ano, é a gente montar uma biblioteca de sala. Então os meninos trazem, eu levo algumas coisas minhas, e dali a gente começa, então, essa leitura bem informal, deles levarem livro, escolherem o que eles querem, e daí então a gente começa com essa coisa de trabalhar o livro, fazer uma oficina literária, fazer um trabalho de arte em cima do livro. E às vezes eu tô trabalhando um texto, né, em sala, e aí a gente vê de que livro ele veio, é, vamos supor, é que tenha ligação com a literatura, clássica, com o conto de fada. E aí a gente vai explorando, vai variando e, também, eu tenho uma preocupação muito grande de trabalhar com jornal, que é outro tipo de linguagem, outro tipo de leitura, trabalho muito poesia, né? A música, a poesia na música. Então, assim, a minha preocupação muito grande é com isso e eu vejo que eu consigo fazer com que os meus gostem de ler. Eu observo que no final do ano muitos que não gostavam de ler se interessavam, é, procuravam, iam atrás. Eu levava as coisas, assim, que eu tava lendo, assim, pra eles verem também, ah tô lendo esse livro que fala sobre isso, isso também acho que é uma coisa importante. Então eu acho, que se a gente criar esse ambiente de leitura, é uma coisa interessante e que dá resultado legal.

Apesar desse retrato otimista manifestado no discurso docente, como se manifestam as avaliações de ensino/aprendizagem sobre os resultados obtidos pelas escolas? Essa questão se impõe, por exemplo, ao se analisarem os resultados das avaliações realizadas sistematicamente pela Secretaria Estadual de Educação: eles apresentam uma realidade bem diferente daquela apresentada pelas professoras.

O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – expressa um quadro pessimista. Segundo os últimos dados coletados, em 2003, o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa piorou, tanto em termos nacionais quanto em Minas Gerais.

Por meio das legendas colocadas no quadro a seguir, são analisadas tanto as competências construídas como o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados:

| | |
|----------------------|--|
| MUITO CRÍTICO | Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova. |
| CRÍTICO | Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificaram apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades. |
| INTERMEDIÁRIO | Começando a desenvolver habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal, e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades. |
| ADEQUADO | São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e conseqüência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e conseqüência implícitas no texto, além de outras habilidades. |

O resultado da análise para o Brasil está representado pelo seguinte quadro:

| 4ª série do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa – Brasil Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Saeb 2001 e 2003 | | |
|--|-------------|-------------|
| Estágio | 2001 | 2003 |
| MUITO CRÍTICO | 22,2% | 18,7% |
| CRÍTICO | 36,8% | 36,7% |
| INTERMEDIÁRIO | 36,2% | 39,7% |
| ADEQUADO | 4,9% | 4,8% |

É alarmante constatar que mais de 70% dos estudantes brasileiros chegam à 4ª série apresentando ainda um grau de dificuldade grande em relação à leitura e a escrita, não condizente com o que seria adequado.

Os resultados da região Sudeste são ainda piores:

| 4ª série do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa – Região Sudeste Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Saeb 2001 e 2003 | | |
|--|-------------|-------------|
| Estágio | 2001 | 2003 |
| MUITO CRÍTICO | 15,79% | 12,93% |
| CRÍTICO | 30,82% | 31,03% |
| INTERMEDIÁRIO | 45,20% | 48,32% |
| ADEQUADO | 8,20% | 7,72% |

O documento publicado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais –, faz uma avaliação das possíveis causas desse resultado, apontando dois elementos centrais.

De um lado, “as condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico”. De outro, a própria escola, “por meio dos professores, diretores, projeto pedagógico, insumos, instalações, estrutura institucional, ‘clima’ da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar”. (BRASIL INEP, 2004: p.45)

Destaca, ainda, que Escola deveria ser uma instituição fundamental para promover a equidade, permitindo o aprendizado, com qualidade, para todos. E que, para isso, é necessário implementar políticas públicas que impactem o cotidiano da escola, onde o aprendizado efetivamente acontece.

Também apresenta uma série de características imprescindíveis ao que se denomina “Boa Escola”, na qual pressupõe-se que os objetivos de aprendizagem seriam atingidos. Salienta, ainda, que para promoção do aprendizado é necessário que os professores acreditem em seus alunos, devendo as escolas implementar um projeto pedagógico que concretize as metas estabelecidas. E destaca a importância de existirem salas adequadas,

materiais pedagógicos diversos, bibliotecas, laboratórios. Quanto ao professor, destaca, “além de remuneração condizente, a formação inicial e continuada deve fazer parte da política de recursos humanos”. (BRASIL INEP, 2004: p.45)

Esta pesquisa pelo menos revela que um desses elementos já parece constituir uma característica do ambiente escolar: os docentes manifestam uma boa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, segundo os resultados de 2003, 55% dos alunos da 4ª série mantinham um nível de competência MUITO CRÍTICO ou CRÍTICO, o que significa que não desenvolveram competência de leitura condizente com os quatro anos de escolarização, caracterizando-se como leitores primários ou incompetentes.

Se menos de 5% dos alunos tiveram rendimento ADEQUADO, segundo o exame, como pode o discurso docente revelar tanto otimismo em relação ao que os alunos aprendem? Junta-se a essa questão o fato de que a concepção docente é marcada por uma imagem de “criança com problema de aprendizagem” – como constata declarações destacadas anteriormente.

Segundo essas professoras, esse quadro se constrói em decorrência do meio social de origem dos alunos, descrito como predominantemente iletrado, culturalmente pobre, além de dominado por violência social e desequilíbrio familiar. No discurso analisado, a visão otimista parece referir-se, portanto, ao próprio trabalho docente – percebido como redentor – uma vez que este otimismo contradiz a visão de criança que elas apresentam na primeira categoria.

4.7 – A questão dos gêneros do discurso

Finalmente chegamos à questão principal deste estudo: Qual a concepção que os docentes têm dos gêneros do discurso? Que usos os professores fazem dessa teoria da linguagem, assumida pelo currículo como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita na escola?

Primeiramente, é importante ressaltar que o uso da expressão “gêneros do discurso”, utilizada nesta investigação na apresentação da pesquisa, antes de introduzir as perguntas dirigidas aos grupos focais, causou aparente desconforto nas professoras. Havia olhares constrangidos, parecendo não entender do que a pesquisadora estava falando.

A introdução feita antes de cada grupo foi mais ou menos a seguinte: “No currículo, tanto nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe atividades com os diversos gêneros do discurso que circulam socialmente. Esse é o foco do estudo, da presente pesquisa.”

Em seguida, dirigiu-se a primeira questão a ser debatida: “Como é sua aula (de português)? Como é seu trabalho com texto? Que textos são trabalhados em sala?” A partir daí, o constrangimento cedeu, pois a questão apresentada não trazia a dificuldade de entendimento sentida anteriormente.

A análise dessa situação contextual é relevante para esta pesquisa porque sinaliza para a constatação de as professoras terem pouca intimidade com a expressão “gêneros do discurso”. Isso se confirma, também, no encerramento dos grupos focais. A pesquisadora falou novamente em gêneros

somente na questão final apresentada, que foi a seguinte: “Para encerrar, dêem uma definição: o que são gêneros discursivos?”.

A reação foi unânime: apesar de terem transcorrido quase duas horas de debate – quando sistematicamente as professoras fizeram referência a diferentes gêneros do discurso –, em todos os grupos houve profundo silêncio inicial, e as respostas que surgiam eram entremeadas de novos momentos silenciosos, o que mostra o qual impactante foi o pedido de definição feito. Além disso, quase metade dos participantes dos grupos se omitiu diante da questão, o que não havia ocorrido antes, quando as questões eram respondidas por praticamente todas as professoras. Isso pode ser observado nas transcrições seguintes.

Esta encerrou o debate no GF1:

P.: Para encerrar, dêem uma definição: o que são gêneros discursivos?

(silêncio prolongado)

V.: Você tá falando gênero textual, um gênero ou o gênero?

P.: O que é um gênero discursivo?

L.: Olha, gênero textual eu não sei realmente, eu confesso que não sei. Agora, o discursivo acho que tem a ver, com a, do discurso mesmo, né?
(silêncio)

P.: O que é gênero discursivo ou gênero textual? Podem entender como sendo a mesma coisa.

V.: Gênero textual é variedade...

F.: Variedade de textos.

V.: Não só texto escrito, ou oral, ou que se encaixa dentro de determinadas características, não é só o texto narrativo ou descritivo, que a gente sempre ouve falar e que geralmente aparece nos textos de livro didático é: narrativo, descritivo, dissertativo. Que, antigamente, era pedido em redações, né, narrativas, descritivas, dentro desse, a criança aprendia mais a leitura dentro disso.

A.: É aquilo que é dentro da realidade dele, não é não? É a linguagem coloquial, seria?

V.: É tudo isso, é a linguagem coloquial, a linguagem padrão, são essas variedades que a gente convive né?

I.: É o tipo de texto, qualquer tipo de texto.

A.: Seria literário, texto literário.

Mt.: São as variedades de textos com suas características próprias, cada um com suas características. O literário, o poético, o informativo...

V.: Sendo que alguns modificam no decorrer do tempo como, um exemplo, uma carta manual tem uma característica, agora ela foi adaptada para o e-mail ela já se tornou com outra característica né? Porque a gente tem a carta virtual, que é um gênero textual...

Mt.: Com suas características e linguagem também, diferentes né, porque cada tipo de texto vai ter sua linguagem.

P.: Obrigada, gente!

Outro aspecto importante a ser observado nessa transcrição é que as professoras somente começaram a ensaiar uma resposta quando a pesquisadora resolveu que gênero discursivo poderia ser tratado também como gênero textual, uma expressão com a qual as educadoras mostram ter um pouco mais de intimidade.

Nas definições apresentadas, surgem as seguintes expressões: “variedade”, “gênero textual é variedade”, “o tipo de texto, qualquer tipo de texto”. Elas, certamente, indicam a crença de que os gêneros estão relacionados à variedade de textos com a qual elas têm trabalhado em sala-de-aula. Isso também será observado na análise das respostas dadas a outras questões apresentadas.

Assim, no GF1, somente o diálogo final remete diretamente à teoria dos gêneros:

Mt.: São as variedades de textos com suas características próprias, cada um com suas características. O literário, o poético, o informativo...

V.: Sendo que alguns modificam no decorrer do tempo como, um exemplo, uma carta manual tem uma característica, agora ela foi adaptada para o e-mail ela já se tornou com outra característica né? Porque a gente tem a carta virtual, que é um gênero textual...

Mt.: Com suas características e linguagem também, diferentes né, porque cada tipo de texto vai ter sua linguagem.

Mt. e V. entendem que os gêneros apresentam não só variedade como também características próprias, como intenção comunicativa (informativo,

poético) e linguagem. Além disso, V. remete à historicidade dos gêneros, quando relata a “adaptação” da carta manuscrita no e-mail atual, criando uma ponte clara com os estudos bakhtinianos. Ainda assim, insiste em usar a expressão “gênero textual”.

O encerramento do GF2 deu-se da seguinte maneira:

P.: Para encerrar, dêem uma definição: o que são gêneros discursivos?

(silêncio prolongado)

P.: O que é gênero discursivo ou gênero textual? Podem entender como sendo a mesma coisa.

Ma.: Gênero textual, é, o que foi falado aqui, o que usa o texto, muito texto, né? Texto.

C.: Texto que a gente usa dentro da sala de aula...

Al.: Eu acho que é todo texto, que aparece, que dá pra você trabalhar. Mesmo daquela vez que você disse, quando não há letras, né, você, só visual, né? Dá pra você perceber que ali também tem um texto.

(Silêncio)

P.: Quem poderia me dar exemplos de gêneros discursivos?

(Silêncio)

G.: Eu acho, assim, que pode ser também a oralidade, né. Porque, por exemplo, também, quando às vezes a gente tem muita mania de achar que só lendo é, é, o texto ali escrito, né. Então tem a questão dos símbolos, né, tem que saber, a fala, a comunicação de um modo geral.

Al.: Até num olhar, né, eu acho, no jeito de andar...

B.: Expressão...

Al.: Expressão.

(silêncio prolongado)

P.: Ok, meninas, obrigada. Vamos encerrar essa primeira parte, obrigada!

Nesse grupo, a pesquisadora usou o mesmo recurso anterior para incentivar as professoras a ensaiar alguma resposta para a definição solicitada: explicou que, naquela situação de debate, gênero discursivo poderia ser tratado como gênero textual.

Também nesse grupo, as respostas não foram muito diferentes. Os gêneros são novamente identificados com a idéia de variedade, diversidade, quando as professoras dizem: “texto”, “texto que a gente usa dentro da sala de

aula” ou “todo texto”. Outras professoras começaram a sinalizar para o fato de que os gêneros apresentam natureza própria, mas o diálogo se perde, e as pessoas simplesmente deixam de falar.

Na verdade, o impacto causado pela pergunta com certeza deve-se a outros fatores, além do desconhecimento da teoria dos gêneros. Por mais que os grupos estivessem a quase duas horas debatendo a relação entre sua prática pedagógica e as diretrizes curriculares que apontam para os gêneros no ensino de Língua Portuguesa, é necessário observar que a questão solicitava não mais exemplos práticos, mas abstração teórica. Esse fato, com certeza, é co-responsável pela improdutividade das professoras diante da questão.

Além disso, é importante ressaltar que a denominação “gênero textual” resulta de uma apropriação teórica dos estudos de Bakhtin que se tornou conhecida a partir da divulgação dos Parâmetros de Língua Portuguesa. A propriedade dessa nomenclatura será uma das questões apresentada ao final deste capítulo.

Mas de que forma essa concepção de gêneros discursivos se apresenta para as educadoras durante o debate realizado nos grupos focais?

Voltemos à primeira questão formulada: “Como é sua aula de português? Como é seu trabalho com texto? Que textos são trabalhados em sala?”

Nas respostas, além de todas as concepções pedagógicas que afloraram – analisadas em diferentes categorias desde o início deste capítulo –, foi hegemônica a referência ao trabalho com um leque de gêneros diversos, identificados geralmente como *tipos de texto* ou *gêneros textuais*.

Nos relatos, apareceram referências a atividades realizadas a partir dos seguintes gêneros:

- oração
- nomes
- contos infantis (identificados como literatura, texto literário, livro de histórias)
- música
- poesia
- teatro (não o texto teatral escrito, mas as representações orais)
- rótulo
- receitas
- outdoor
- parlenda
- adivinhações
- histórias de credence popular
- cantiga de roda
- fábula
- rap
- trova
- texto informativo (referindo-se a notícias e reportagens)
- textos “vistos” na televisão, como notícias ou programas infantis
- folhetos de supermercado
- classificados
- relatos pessoais (das crianças)
- histórias em quadrinhos (como material de leitura que circula nas salas, não como atividade de leitura orientada)

Como observado anteriormente, categorias “estranhas” de texto são citadas como se realmente constituíssem gêneros específicos: os textos pequenos, as palavras-chave, o livro didático.

O diálogo a seguir comprova a presença desses elementos no discurso docente:

An.: Eu trabalho desde textos de outdoors, gibis, é... textos literários, no livro didático também. Então eu levo tudo, jornal, revista, e assim, eu tenho visto, observado, que tem surtido muito efeito, porque tá dentro da realidade deles. Se eles vão ao supermercado com a mãe ou com o pai, ele tá vendo lá, aquela propaganda lá dos preços, e ali tem texto, ele tá vendo, ah, sai vai de ônibus na cidade, ele tá vendo lá no outdoor, né? E isso tem surtido muito efeito, tem sido muito bom em sala de

aula. Eles tão conseguindo, né, a gente tá conseguindo alfabetizar dessa forma.

Ar.: Eu também trabalho assim muitos, é textos, que, eu acho tem que ser significativos pro aluno, né. Então eu procuro, eu trabalho com uma comunidade de zona rural, então eu procuro trabalhar com tipos de textos que surgem na comunidade, tipo assim, a programação de uma festa que vai ter no bairro, sabe? Aí eu procuro trabalhar esse tipo de texto, é, aí eu entro na área de matemática, né? E interpretação, pôr eles pra interpretar. Porque eu acho a criança, é não adianta você trabalhar só um tipo de texto, você tem que trabalhar vários tipos, porque cada texto, é como ela disse mesmo, tem um tipo de entonação, a criança tem que desenvolver aquela linguagem mesmo dentro desse texto...

An.: Tem sua linguagem própria.

Ar.: Própria da criança, eu valorizo muito esse tipo de texto, assim que surge deles mesmos, que eles possam tá trazendo pra escola e a gente tá trabalhando.

Observa-se, portanto, que a teoria dos gêneros se insinua no discurso com uma marca: a diversidade. As professoras têm consciência de que a prática de ensino da leitura e da escrita conta com diferentes textos, ao contrário do que era mais comum numa visão de ensino mais tradicional, em que imperavam os textos literários, como os contos infantis – clássicos ou contemporâneos – e a poesia.

Também se pode concluir que as professoras entendem que essa diversidade existe na medida em que textos diferentes apresentam características diferentes. A professora afirma: “(...) como ela disse mesmo, tem um tipo de entonação, a criança tem que desenvolver aquela linguagem mesmo dentro desse texto”. Ela parece ter consciência, então, de que é importante trabalhar essas “características diferentes” tanto na leitura quanto na produção de texto pelas crianças.

A segunda questão apresentada para os grupos foi: “Por que é importante estudar os gêneros discursivos? O que muda no ensino quando se trabalha com histórias infantis, receitas, histórias em quadrinhos, notícias de jornal, etc? Quais as vantagens e desvantagens dessa escolha?”

Mt.: Porque eu acho que é o texto que eles vão ter no dia-a-dia na vida deles, né? O jornal é uma coisa que, né, tá todo dia, e a poesia também, tem a poesia na música, né, em diversas coisas. Rótulos, isso aí é uma coisa óbvia, né, que tá presente. Bulas de remédio, também, então eu acho que é uma coisa do cotidiano...

F.: Receita...

Mt.: Receitas, né?

F.: Receitas de alimentação, receita de...

Mt.: É uma coisa que faz parte da vivência deles, eu acho até pela motivação...

F.: Mexe com a vida, com o afetivo também...

Mr.: Eu acho assim, também o próprio contato com o meio deles, né? E com a família, né? A família e o próprio meio, eles ajudam muito a construir a linguagem, e essa construção, dentro de casa, vai partir de rótulos, de receitas, de panfletos, que pai recebe de Carrefour, de Bahamas. Então eu acho que começa em casa esse desenvolvimento e essa construção da linguagem, e nós, eu acho que nós assim, damos um empurrão, trazemos pra escola, mas a criança eu acho que já traz consigo essa construção, esse início de construção da linguagem, da própria casa, do meio que ele vive. Porque ele já tem acesso a tudo isso, que nós colocamos aqui, ele já tem acesso, seja na rua, seja em casa, seja no vizinho.

Nesse diálogo, reforçam-se algumas convicções já percebidas anteriormente. Primeiramente, a importância de essa prática de ensino que “estão experimentando” estar mais próxima da realidade, portanto, aproxima-se dos alunos, de suas vivências pessoais. E como consequência, os alunos também se aproximam mais da escola, interessando-se mais e aprendendo com mais facilidade.

Essa relação bem sucedida entre os textos trabalhados e a aprendizagem dos alunos só é possível observar, no discurso docente, quando se acrescenta um ingrediente importante: o respeito às origens dos alunos, a crença de que seu conhecimento prévio é importante para a construção de novos conhecimentos. Isso porque a análise de categorias anteriores mostra que o fracasso da aprendizagem dos alunos muitas vezes é atribuído à carência do meio em que estão inseridos.

É importante observar que essa referência à importância de partir do conhecimento de mundo dos alunos ocorre paralelamente à percepção dessa cultura de origem como pobre, sendo essa relação marcada por atitudes preconceituosas por parte das professoras – como estudado anteriormente. Essa visão negativa faz com que as educadoras não consigam manter um diálogo vivo entre diferentes/diversas culturas e discursos; ao contrário, travam-se confrontos no momento em que as docentes – mesmo que afirmando ter esse conhecimento prévio como ponto de partida – tentam superar essas raízes culturais, defendendo as culturas legitimadas socialmente.

As professoras percebem, também, que essa prática de ensino faz os alunos mais bem informados em relação ao que acontece ao seu redor, já que os textos são trazidos do dia-a-dia:

I.: O que eu sinto é o seguinte, quando você coloca uma diversidade, diferentes tipos de texto para a criança, ela começa a perceber qual é a importância de aprender realmente a ler e a escrever. Porque às vezes a criança vai com a intenção de aprender a escrever o nome, ou contar historinhas, ler livrinhos de história e quando ela tem a oportunidade de estar com uma propaganda, ou com um anúncio, ou com jornal, né, na mão, ela começa a saber que é importante ela saber os fatos, o que está acontecendo, até dentro da escola.[...] Então a criança tem que ter essa oportunidade.

Mt.: Eu acho que dá significado à leitura, né? O porquê, né? Essa variedade, e aprender, também, os vários tipos de linguagem que cada tipo de texto oferece, né?

I.: E dentro de um livro de literatura a gente pode tirar muita coisa. Porque a gente pode tirar as músicas, você pode fazer um anúncio dentro da história, dependendo história você consegue fazer o anúncio, fazer a propaganda, você coloca uma notícia dentro do próprio livro. Eu acho que é muito importante, que a criança ela vai para escola com aquela intenção “eu vou aprender a ler e escrever”, mas por que que eu vou aprender a ler e escrever? Qual que é a importância disso?

Como falado anteriormente, as práticas de ensino de Língua Portuguesa mais tradicionais privilegiavam os textos de ficção; hoje, com a inserção de folhetos, textos informativos, textos publicitários, dentre outros, nas atividades

escolares, os alunos têm oportunidade de, por meio da escola, informar-se mais sobre sua própria realidade.

Isso pode ser reforçado, por exemplo, na fala de G.:

G.: Eu tenho começado, agora recentemente, né, então eu tenho levado para a sala de aula, assim, cada semana um tipo de texto. Procurando variar também, mas eu tenho trabalhado, inicialmente, com o jornal. Aí levo jornal e tento desenvolver para que eles também aprendam a diferenciar, é conhecer as páginas lá do jornal, né? O que que é caderno, o que que não é. Trabalho texto do livro didático também, poesia, música. E aproveito muito os textos que eles trazem, porque eles vêm sempre com alguma historinha. Então, eu para aproveitar o que eles já têm de conhecimento, eu tô sempre, faço um recorte daquilo que eles trazem pra sala de aula e às vezes até das próprias notícias. Porque, pra trabalhar mais dentro da realidade deles, né?

A importância de abrir espaço nas práticas de leitura e escrita para essa multiplicidade de textos também é percebida como um avanço em classes de alfabetização:

*F.: Olha, bem simples, porque eu sou muito prática, eu só tenho mesmo é o magistério, eles lêem fluentemente. E não é a gente que vê, a escola vê. Esse ano, quando foi pegar as, separar as turmas, a orientadora virou e falou assim: “Não, pega os alunos da Irmã, eles tão lendo assim, desembaraçadamente”, e eles entendem o que lêem, então naturalmente eles vão ler fluentemente. Enquanto algumas colegas ficaram com medo de, ficaram mais no silábico o ba-be-bi-bo-bu, né? Até turmas, estavam turmas melhores que a minha, quando fez a seleção, não conseguiu, falou, gente que fez até curso superior: “Ah, Irmã, não consigo ir assim como a senhora faz não!” Né, então, é o livro, parece que ajuda, a criança se abre para o mundo mesmo. E depois ela lê fluentemente, ela é mais segura também, ela é mais tagarela depois. Quem pegou minha segunda série agora sempre fala...
A.: Eles são questionadores, eles são críticos...*

A. conclui que os alunos se tornam mais críticos. Por mais que, no contexto específico da fala, a professora remeta ao trabalho com textos, e não com as famílias silábicas, sabe-se que essa criticidade resulta de uma

mudança de postura do professor que tem acompanhado essas “experimentações de novas práticas” pelos educadores.

Esse valor das inovações também está presente no diálogo a seguir:

B.: Eles aprendem, eles ficam mais críticos, eles interagem mais um com outro, debatem...

An.: A linguagem, também, fica enriquecida...

B.: A linguagem, se um fala assim, às vezes, alguma palavra errada, o outro também já conserta, já fala, entendeu?

C.: Corrige...

B.: Corrige.

Ma.: Querem dar opinião.

As questões anteriores visavam, principalmente, conhecer a concepção docente em relação à teoria dos gêneros. Por isso, essa segunda pergunta foi ampliada, numa tentativa de conhecer um pouco mais como se realizavam as atividades realizadas em sala-de-aula, dando possibilidade de compreensão dos usos dessa concepção nas práticas de leitura e escrita. Assim, a pesquisadora pergunta: “Como é, na sala de vocês, o trabalho com os textos? Como os textos são trabalhados?”.

As respostas a essa indagação são profundamente vagas. Ora os textos são utilizados para discutir assuntos da atualidade, ora são motivação para dobraduras, musicalização do tema, dramatizações.

A falta de conhecimento mais profundo dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros empobrece essa prática de ensino. As falas das professoras expressam uma visão de trabalho não com gêneros discursivos, mas com variedade de textos, sem que haja efetiva distinção entre eles. Na medida em que não percebem a função social dos textos, descontextualizam seu uso e descaracterizam os gêneros do discurso, tratando todos os textos como se fossem apenas a materialização da língua num

conjunto de frases. Ou seja, a relação entre discurso e mundo social – que dá perspectiva política ao desenvolvimento de habilidades de fala, leitura e escrita, conforme as diretrizes curriculares – fica comprometido quando cai no vazio da pluralidade sem consciência crítica.

Creio que cabe aqui lembrar a definição de Bakhtin sobre a natureza dos gêneros dos discursos e sua relação com as atividades humanas:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (Bakhtin, 1992: p.284)

Como ensinar a ler e a produzir textos, segundo essa perspectiva de linguagem, sem esse conhecimento? Creio que, por isso, a resposta de Mr. é tão vaga:

Mr.: E às vezes eu tô trabalhando um texto, né, em sala, e aí a gente vê de que livro ele veio, é, vamos supor, é que tenha ligação com a literatura, clássica, com o conto de fada. E aí a gente vai explorando, vai variando e, também, eu tenho uma preocupação muito grande de trabalhar com jornal, que é outro tipo de linguagem, outro tipo de leitura, trabalho muito poesia, né? A música, a poesia na música.

F. percebe que se lê cada texto com uma entonação diferente, mas o ensino do gênero parece ficar no nível do tom da leitura. Então, após ler com a entonação que considera adequada, ela retira do texto a famosa palavra-chave e começa a “alfabetizar”:

F.: Eu levo vários textos, inclusive o livro didático, e dali eu tiro, explico para eles porque eles estão ali pra aprender. Pra que aprender? Para escrever uma carta, para escrever para escrever um bilhete, mesmo para os pais. E levo poesias também, e dali eles vão fazer a diferença entre poesia, a entonação da poesia, e a entonação de se ler um texto. Eu faço essa entonação pra eles, eles vão verificar, se é poesia ou se é texto. Porque eles ainda não lêem direito, não sabem a entonação de poesia e não sabem a leitura direito. E dali da leitura eu tiro a palavra-chave, que é a que vamos trabalhar com as crianças para elas começarem a aprender.

O que predomina no discurso docente é a elaboração de centradas no conteúdo dos textos, a partir dos quais são ampliadas algumas informações, fazendo surgir novas atividades e novos textos:

A.: Então ela falou de texto informativo, eu vou dar um exemplo. O ano passado, ele, foi no ano passado que houve aquele vazamento, em Leopoldina ou Carangola, de uma fábrica, então...

F.: Cataguases.

A.: Então trouxeram o jornal falando, tinha animais mortos dentro da água, então eles trouxeram, nós começamos só expondo os jornais, falamos superficialmente sobre a coisa. Mas a preocupação deles foi só crescendo, que aquilo foi só, todo dia nos jornais falava, morriam mais animais, e isso e aquilo, então a gente aproveitou e trabalhamos, nós trabalhamos o meio ambiente. E o projeto ficou enorme foram quase dois meses e resultou a gente até fazendo uma visita na Belgo, na casa da natureza, com eles, conseguimos a visita. Então foi muito, a produções de textos deles são maravilhosas. Eu acho que a B., você já viu né, B.? Então a gente fez um trabalho lindo, de quê? De uma oportunidade que nós tivemos, que eles trouxeram, então as produções deles, assim, falando da água, falando da terra, eram eles que produziam, eram eles que traziam, eram eles que criavam, que davam as idéias na sala. Então nós, eu fui me deixando conduzir com isso e, hoje, assim, eu até guardei alguma coisa, porque a gente não imagina o quanto rico é respeitar esse conhecimento e aproveitar o que tá atual, o que que a gente tá passando, e tirar proveito daquela situação ruim. Tá ruim, mas a gente, o que que nós podemos fazer pra desenvolver uma consciência nisso aí. Então, assim, eles ainda juntaram tambores de lixo, colocaram rótulos, todos, saíram de sala em sala fazendo campanha na escola, que era pra gente fazer, coletar o lixo selecionar. Então a preocupação deles era demais e continuou, eles, hoje, estão na quarta série e eu vejo que assim realmente é uma mudança muito grande.

Apesar da presença material dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, os textos são, fundamentalmente, pretexto para educação moral: ler um conto de fadas para conversar sobre a importância de obedecer aos pais, ler um texto de jornal para conversar sobre a importância de preservação da água no planeta, e assim por diante.

Nossos alunos têm realmente se tornado mais críticos e bem informados em relação ao mundo que os cerca, mas não adquirem competência de leitura e escrita.

B. apresenta consciência um pouco mais ampla, quando explica que, nas atividades de sala-de-aula, insiste em que os alunos percebam os diferentes registros, adequados às diferentes situações comunicativas.

A professora afirma:

B.: Ah, mas naquele texto, vão por, do Chapeuzinho Vermelho, a história terminava dessa forma, e num outro livro que eu li a história termina de outra forma. Então eu falo sempre pra eles é sinal de que vocês também têm capacidade de criar um outro final ou uma outra história. E também que eles conseguem diferenciar uma fala da outra, olha quando ela escreveu o bilhete ela falou dessa forma, mas quando eu escrevi a minha carta, eu escrevi dessa forma. Eu sempre, também reforço aquela questão, de que a gente tem a nossa forma de falar, né? Quando você tá lidando com o coleguinha, eu sei que, o que eles têm que aprender é que existem outras formas, pra eles poderem tá direcionando. Quando você escreve pro presidente, ou fala pro presidente, você fala diferente de quando você fala com o coleguinha. E assim que funciona os textos, igual história em quadrinho. A questão do Cebolinha também, as falas do Chico Bento.

Porém, sua voz é solitária e seu conhecimento, pouco articulado teoricamente, para que ela compreenda a complexidade dessa questão. Isso mostra que os docentes têm acesso à transposição didática que os PCN

realizam em relação aos estudos bakhtinianos, mas não estão ancorados na visão conceitual ampla em que se baseiam.

Assim, a distância existente entre a prática pedagógica convencional – que as professoras dominam – e as novas diretrizes estabelecidas para o ensino de língua portuguesa é preenchida a seu modo: elas construíram uma compreensão dos gêneros – como variedade de textos –, mas não dominam a discussão teórica conceitual. Daí a descontextualização e conseqüente descaracterização dos gêneros.

No discurso docente, é visível que a falta de conhecimento é o problema maior.

4.8 – Quem são esses outros professores?

Na organização deste trabalho, deixei para o final o GF3 por uma série de razões.

Os dois primeiros grupos focais aconteceram muito próximos, num intervalo de apenas quinze dias um do outro. Então, quando o segundo se realizou, por mais que tivesse havido a presença da pesquisadora no debate, a transcrição das falas não tinha sido feita ainda, o que fazia com que houvesse uma impressão geral, mas imprecisa, do texto final.

Entretanto, o terceiro grupo aconteceu quase 30 dias depois, quando já havia sido feita a transcrição do debate realizado no GF1 e no GF2, o que trazia uma imagem mais clara de como as questões desta pesquisa tinham se configurado.

Antes da realização do GF3, iniciou-se a eleição das categorias de análise que emergiam das falas das professoras, com a finalidade de iniciar a compreensão dos resultados obtidos. Então, optou-se por apresentar novas questões para o terceiro grupo, para que se pudesse confrontar com algumas concepções percebidas nos outros dois grupos.

Outro fator importante se deu no momento mesmo em que começou a ser feita a análise dos dados, em que o texto desta pesquisa começou a ser elaborado. Ao confrontar as falas das professoras, era claramente perceptível um nível de maturidade e compreensão muito mais profundo no GF3 do que era possível perceber nos dois primeiros.

O discurso do último grupo é muitíssimo mais articulado, expressando-se com mais clareza; há um texto verbal mais elaborado e um posicionamento mais consciente em relação às questões levantadas por esta pesquisa. As professoras também se apresentam mais bem informadas sobre os gêneros do discurso – objeto deste estudo – e sobre os próprios PCN.

O debate produzido pelo GF3 será analisado a seguir, refletindo-se não só a partir da fundamentação teórica que sustenta este estudo, como também confrontando-o com o olhar das professoras de 2º ciclo com as concepções observadas nos grupos analisados anteriormente.

Que razões podem ter levado a essa diferença?

No perfil das educadoras traçado na introdução deste trabalho, não há muitos elementos que ajudem a compreender isso, mas é possível ter pelo menos algumas pistas: não há grandes diferenças expressas na comparação de idade, experiência profissional e formação, por exemplo. A diferença mais fundamental é que o GF3 foi constituído de professoras do 2º ciclo, enquanto

no GF1 e o GF2 havia professoras de fase introdutória de alfabetização e de 1º ciclo.

Entretanto, parte da explicação, creio, pode ser entendida a partir da fala de uma das professoras.

No GF3, E. tem participação constante, não só relatando experiências pessoais, mas também questionando outras professoras quanto a posicionamentos assumidos.

Ao traçar um perfil de alguns problemas enfrentados pela escola, ela de certa forma explica essa diferença entre as professoras de 1º e 2º ciclo:

E.: A gente não tem o contato que vocês têm, essa felicidade, de passar, porque as meninas, lá na escola é o contrário, as meninas efetivas, eu também sou, eu quero quarta série. As três que têm vinte e cinco anos, vinte três e vinte e dois preferem primeiro ano, pra alfabetizar! Então quase que a gente verifica aí que é o contrário, né, quanto mais velho a gente quer a quarta e a terceira, porque é mais fácil de a gente trabalhar, nesse sentido de clarear a mente, né, de fazer o menino desenvolver. E a primeira série, alfabetização, primeira e segunda, é mais difícil, porque exige mais da gente. E a gente prefere, então a terceira e quarta que é o momento, que o menino tá vindo lá da alfabetização, que é o momento de você trabalhar essa variância textual, né, essa modalidade, elas perdem, porque elas não trabalham. Então elas trabalham o que? Textos do próprio livro didático, é até falta de ética a gente falar esse tipo de coisa, mas esse texto ali fragmentado, sem sentido nenhum, sem significância! Leitura, cópia! Leitura, cópia, interpretação! Aí você pega uma quarta série que você tem vontade de tampar todo mundo lá, pra lá!

O relato de E. é a constatação do que realmente acontece na escola. De maneira geral, os professores menos experientes vão para as séries iniciais, enquanto os mais antigos preferem trabalhar com os alunos de maior faixa etária. Isso porque esses alunos já chegam alfabetizados, ou seja, sabendo ler e escrever, por mais que tenham pouca fluência de leitura e escrita, como comumente se constata.

Para o GF3, quem são esses sujeitos com quem trabalham?

O discurso docente é enfático em relação à dificuldade de leitura e escrita dos alunos que recebem. Em diferentes momentos do debate, as professoras destacam o quanto os alunos chegam cada vez “menos preparados” na 3ª e na 4ª série, referindo-se não só ao conhecimento adquirido na escolaridade inicial, mas também à maturidade emocional.

E. conta, em tom de ironia, sobre o início do ano e o desinteresse dos alunos:

E.: Os nossos alunos de terceira série, eu tô recebendo nenéns, nenéns! Quando eu não recebo, eu tenho assim, mais ou menos, dez alunos, que quando você fala que tem o privilégio de ter dez alunos na sala, eu te digo que eu tenho o privilégio de ter dez alunos que não me enxergam, que não me vêem! Que eu pergunto onde que tá, o que você entendeu, ele faz isso (ela esfrega o olho espreguiça). Aí eu pergunto: onde que tá? Esse é o meu desafio!

Como para os grupos anteriores, as deficiências dos alunos estão sempre relacionadas à carência de seu meio de origem. Mantém-se, para esse grupo, o estigma da dificuldade de aprender relacionada à “pobreza cultural” do grupo social a que pertencem.

A transcrição destacada a seguir é também exemplo dessa associação. E é interessante observar que sete – entre as dez professoras do GF3 – participaram dele:

EI.: Mas independente disso, de ser imagem ou ser texto, o que eu to vivendo, hoje, é, a minha realidade hoje, na escola que eu trabalho, é a pobreza de vocabulário...

Mf.: É o nível cultural...

EI.: Eu trabalho com uma frase, ou até mesmo uma imagem, né, que foi um trabalho que eu achei que começou a funcionar, na hora de expressar aquela idéia eles não conseguem palavras, entendeu? Eles pensam, mas não conseguem colocar a palavrinha...

Lu.: Vocabulário muito limitado...

Cr.: Muito limitado...

Mf.: É porque ele não busca, né, infelizmente em casa ele não tem a contextualização...

V.: Mas eu sinto muito isso! Essa dificuldade que eles têm de entender o que que a gente quer deles.

MI.: Eu acho que é insegurança deles.

Mo.: Muitos alunos tiram nota baixa por causa do enunciado.

Mf.: Mas não é só do enunciado, a deficiência que ele carrega, é a deficiência da própria compreensão da leitura. Qual a função do texto? Qual a função de ler? Eu leio isso para que? Eu leio isso por quê? Eu leio isso... né?

V.: Eu sinto neles uma insegurança!

No diálogo a seguir, o desinteresse discente é retomado com uma observação interessante: a facilidade dos alunos de se articularem com novas tecnologias – como celular, iinternet. Destaca-se, ainda, o fato de serem de classes populares e terem acesso a esses novos bens de consumo e informação, mas não se envolverem com as atividades escolares:

E.: Isso que às vezes eu me questiono, nós estamos num momento com tantas inovações, com tantos recursos, e nossos alunos têm menos vocabulário, menos leitura, menos interpretação, menos vontade de ir a escola, menos mais o que eu não sei! Mas é verdade! Será que é nós...

Lu.: Mas eles manipulam um celular com uma facilidade...

E.: Com certeza!

Lu.: Mas é muita facilidade...

E.: Olha, a minha filha, hoje, tava conectando lá no celular dela uns negócios lá pra Internet, o meu filho mais velho não sabe, e a mais nova lá, ele ficou lá perto dela enquanto ela...

Lu.: Os meus alunos me ensinam a mexer no meu celular que eu ainda nem sei como é que faz...

E.: Também não!

Lu.: Eles são carentes, nem de computador porque eles não têm computador em casa, tô falando de celular mesmo, que é a tecnologia inovadora mais próxima que eles têm na mão é o celular, e eles manipulam aquilo maravilhosamente bem...

Algumas professoras conseguem explicar um pouco mais esse comportamento alheio dos alunos, percebendo a distância existente entre a escola e a realidade social:

V.: Eu acho que nós chegamos, agora, aqui, nessas últimas falas, numa das coisas que a gente tem que questionar. O que que tá acontecendo com o nosso aluno? O que que tá acontecendo com a gente? Aí entram os paradigmas, né! Como é que era e como é que é? É aí que tá o nosso jogo de cintura, aproveitar o que a gente teve, o que foi pra gente bom, e aproveitar o que eles tão tendo, porque eles têm informações pela Internet, pelo celulares, que nós não temos. Eu confesso, pra vocês, que eu comecei a usar computador, porque eu que não tinha como mais eu ser uma professora... agora já não, agora eu sou apaixonada! Mas gostar eu não gostava, mas eu tava me sentindo assim, analfabeta, né, excluída dos alunos!

Lu.: Nós estamos esquecendo de uma coisa muito importante, como era a realidade desse nosso tempo? A sociedade desse nosso tempo, nós, a clientela, quem chegava a escola, a elite que estudava. Havia um maior comprometimento da família, porque as crianças que chegavam a escola a família era respaldada assim: “meu filho ta na escola, eu tenho que ajudar, eu tenho que fazer isso”. Hoje em dia, na minha escola, escola de periferia, eu recebo todo tipo de aluno, de pais descasados, mães solteiras, de crianças que não têm família e moram em instituições, eu trabalho com essa gama de crianças, com meninos drogados, com meninos com outros vícios até de bebida de cigarro, às vezes não seja droga, mas é uma droga, né, a maconha vamos supor assim! É mexem com furto, com tráfico, são laranjas, né, não muda um pouquinho esse contexto, a escola não tem que caminhar de acordo com isso também?

Observa-se, então, que, de modo geral, também o GF3 dá ênfase à carência material e intelectual das classes populares, além de constatar os problemas sociais enfrentados pelos estudantes em seu meio.

Entretanto, pode-se perceber uma facilidade maior das professoras do GF3 de se aproximarem dos alunos, entendendo que seu papel social pressupõe um comportamento não-discriminador.

Além disso, a cultura do *outro* é tratada com mais respeito, não sendo encarada como inferior, como acontece nos outros dois grupos.

Esses professores convivem com naturalidade com o funk, por exemplo:

E.: E essa criação assim, por exemplo, é, quando você coloca, usa ele pra isso, eu digo, eu acho que o texto tá na vida e cabe a você saber usá-lo como uma ferramenta do seu trabalho naquilo que você precisa, desde que seja de uma forma prazerosa, tá? Até quando você fala da tabuada, tem um funk da tabuada, que é muito legal! Agora eu vou pra frente e danço o funk, eu sei dançar? Eu não! Mas eu sei rebolar, e todo mundo dança comigo, entendeu?

Para a professora, estar próxima aos alunos é fundamental. Segundo ela, essa aproximação também reconhecida por eles:

E.: Então, assim, uma das coisas que eu procuro saber é a história de vida de cada um, estando onde estiver. E tem história, gente, que não é porque tá na cidade, não, acho que tem histórias que o pessoal da zona rural, ele é protegido pelos alunos. Mas aqui você luta contra a desavença, né? Porque o menino fala, a minha mãe não tem dinheiro! A fome, e mais um monte de coisa. Agora eu procuro fazer das minhas aulas, seja ela qualquer, né, que não sei, que eu falo muito com eles, eles falam que eu trabalho muito esquisito, sabe?

Então, como essas professoras percebem seu papel social? Que postura assumem diante dos alunos e das situações de aprendizagem?

Para o GF1 e o GF2, assim como a Escola se apresenta como lugar privilegiado, capaz de fazer aflorar habilidades e valores, o professor assume função messiânica, sendo aquele que é capaz de ajudar “alunos com dificuldade”, resgatando-os para um mundo melhor. Já no GF3, configura-se mais claramente a consciência da importância do professor-mediador no processo de aprendizagem. Esse discurso é marcado pela imagem do professor que facilita, que se aproxima, que incentiva. Alguns depoimentos a seguir são exemplo dessa postura.

Para Ml. e B., o professor deve ser “democrático”:

MI.: Exatamente! Mas eu acho que o professor, também, tem que ter o cuidado de deixar a sua turma à vontade. Se você começa a criticar muito o que eles fazem, uma crítica negativa, você não consegue fazer com que eles desenvolvam essa coisa da espontaneidade. Então, eu acho, que na sala o professor tem que ter esse cuidado de valorizar o que o aluno faz...

B.: Aceitar a opinião dele, né? Muito importante isso, aceitar a opinião!

MI.: Aceitar a opinião dele, porque ele não tem que pensar igualzinho a você, ele tem o direito de pensar diferente, né? Então a questão das diferenças, né, as pessoas são diferentes, pensam diferente, tem que aceitar! Exatamente!

Além disso, as educadoras entendem o professor como aquele que incentiva, reconhecendo que essa postura é fundamental para se criarem situações de aprendizagem:

B.: Uma coisa que eu observo, também, é porque eu sou inibida, então eu passo para as crianças que eu não sou, tá? Então eu vou ensinando, então eles, eles chegam lá na frente, eu sentiria vergonha, mas eles vão e dão o recado direitinho! Mas se você, quer dizer, isso aí eu vou tirando deles, senão eles não vão chegar a qualquer lugar...

MI.: Mas eu acho que o próprio professor que possibilita essa coisa da espontaneidade, você que vai trabalhando isso!

B.: Trabalha com as crianças e trabalha com a gente também!

MI.: Exatamente! Então eu acho que o professor, ele... ele tem que propiciar isso, essa coisa de deixar o aluno à vontade, dele... dele conseguir produzir. Eu acho que você tem que dar condições, propiciar isso para o aluno.

V. percebe o quanto é importante professor e aluno se sentirem iguais. No relato da professora, sua experiência anterior como aluna de escola de zona rural garantiu a ela a compreensão daquela realidade e, conseqüentemente, sua vitória junto aos alunos:

V.: Mas como eu sou do meio deles, estudei junto com eles e voltei, eles me amavam! Achavam que aquilo era maravilhoso, que eu era... né!

E.: A rainha...

V.: Uma pessoa, como se diz? O retrato deles que saiu certo. Então eles acreditaram em mim, tá? Conclusão, num instantinho, eles começaram, e até hoje são os meus melhores amigos! Até hoje eles falam, “aprendi a ler graças à senhora!”, mas por que isso? Eu consegui dominar, talvez ninguém conseguia, porque não tiveram aquela vivência, não conhecia aquele mundo, não sabia como é que era aquilo, né!

Mf. conta como, por meio de uma enquete elaborada junto com os alunos, passou a conhecê-los mais. Ela também reconhece que todos aprenderam com a atividade: alunos e professor.

A professora conta:

Mf.: Aí fiz uma enquete com os meninos, fiz uma pesquisa, perguntei qual o maior sonho dos brasileiros. Falei vocês vão sair, vão levar essa pergunta pra casa, vocês vão questionar quem vocês querem, né! Por que como que eu ia introduzir alguma coisa, um texto tão pesado pra eles, pra poder fazer a explicação? Então imediatamente vieram com a resposta, aí: melhores salários, acabar com a violência, políticos honestos, salários dignos, né! Aí vieram várias colocações: tirar as crianças das ruas, dar moradia, assistência à saúde. Aí onze por cento da enquete da sala, onze por cento da pesquisa da sala, conversou sobre melhores condições de emprego, né, emprego pra todo mundo. Não foi discutido, mas, mas nível mais baixo de sonho de um brasileiro, foi acabar com a violência e ter salários dignos e moradia, né? E ter assim, o Brasil atender as nossas necessidades, públicas, né? A gente ter qualidade de vida, etc, etc. Isso não foi assim, foi dois, três, quatro. O maior foi emprego pra todo mundo, emprego pra todo mundo! E o segundo lugar foi acabar com os políticos desonestos, certo? Então, olha aí a maneira que eu posso trabalhar com o texto, vir com o texto a nível de (sic) mais fundamento pra que ele possa entender! Que aí nós discutimos, trabalhamos, fechamos, e eu busquei deles, depois disso aí eles foram tão críticos, tão conscientes através da pesquisa, eles elaboraram um texto, assim maravilhoso, coletivamente, nesse sentido, qual é o meu maior sonho como brasileiro, meu sonho como menino brasileiro, como que eu sonho, que Brasil que eu sonho? Então eu já vi o quanto que eu já pude crescer com o meu aluno usando as variâncias, né, textual em sala. Que aí eles buscam, né, eles fazem a intertextualidade, contextualizam, de uma forma que isso já deu a eles um aprendizado maior, uma facilidade, uma maturidade.

Esse relato comprova, também, que quando a escola se aproxima da vida real, refletindo sobre o universo extra-escolar, os resultados são mais eficazes.

Apesar de tantos sentimentos positivos manifestados em relação às possibilidades de aprendizagem, há uma tônica nesse discurso: a dificuldade de ser professor atualmente.

No dia em que foi feita a gravação deste grupo focal, havia uma paralisação dos professores estaduais. Apesar disso, quase todos os 30 profissionais matriculados no curso estavam presentes nesse primeiro dia de aula. Com certeza, essa situação influenciou o grupo, que apresentou, no

debate, um discurso profundamente questionador tanto em relação à escola quanto a sua própria atividade profissional.

E. revela-se impotente diante do seu trabalho, que entende maior e mais significativo do que consegue realizar:

E.: Mas eu acho que é muito difícil ser professor, tá! Eu tô com vinte e cinco anos, tô aguardando a idade pra aposentar, esse ano eu faço vinte e seis anos de professora. Eu acho que ser professor é muito difícil! É difícil você chegar nesse aluno e ajudá-lo a fazer essa coisa tão bonita, né, meu objetivo é fazer ele o sujeito seu próprio conhecimento, né, agindo e interagindo, aquela coisa que tá lá, que todo mundo coloca e acha muito bonito. Como cidadão fazendo interferências nesse mundo e modificando esse mundo. Porque eu acho que nós ainda somos adultos que não temos uma capacidade tão grande de agirmos como sujeitos...

A fala da professora recebe apoio de outras professoras, e E. continua seu questionamento manifestando contrariedade diante das condições indignas de trabalho no ensino público:

MI.: Ela acabou de falar, mas formalmente, isso não acontece! Ela tava falando professor, é, ser professor é muito difícil! É mesmo!
E.: Que na verdade não condiz com a nossa realidade. Por exemplo, uma questão, hoje, que tá aqui. Eu estou paralisada, hoje, na escola, em duas escolas, uma como supervisora e outra como professora. E tô aqui fazendo esse curso, pode ver como isso é incoerente! Eu tô lutando lá, não fui a Brasília, porque eu sou toda covarde, tô aqui fazendo curso. A gente faz o que pode! Primeiro, eu não assumo então o que faço, isso me agride, tá, por quê? Eu acho que o professor hoje, ele não tem dignidade pra peitar uma greve, se ele peitar... Ninguém quer falar de salário, é real? É real, sabe! Porque eu como professora, o sucesso do meu aluno depende mais de mim e o meu dele, porque o sucesso dele é o meu! Se ele aprende eu sou uma boa professora, se ele não aprende eu sou péssima! Tendo eu a dificuldade que tiver, né? Mas como supervisora eu dependo que o meu professor queira, tá! Professores de 1ª a 4ª ainda são encantados, tá, ainda são! Mas professores de 5ª a 8ª, e, principalmente de 2º grau, são tão desencantados quanto o aluno, e são tão imaturos, esses que estão formando agora, quanto o aluno.

Esse sentimento de impotência da professora é percebido de maneira ainda mais ampla quando ela relata diálogo com alunos de ensino médio sobre o programa de vestibular seriado da universidade federal. O discurso da professora revela esse desencanto como algo que é social, nacional, tendo em vista a larga desigualdade social brasileira:

E.: Aí eu te pergunto Cláudia, volto pra você, qual é a função da escola, hoje? Porque eu fui falar com os alunos sobre o PISM, eu to falando de alunos de ensino médio, eles viraram pra mim e falaram “pra que professora? Se um concurso pra lixeiro tem advogado fazendo!”. Aí eu respondi, porque ele não deve ser um bom advogado, porque se ele fosse ele estaria fazendo um concurso pra juiz ou pra delegado. Porque hoje em dia o aluno passa pela escola, fica na escola e sai da escola, sem que a escola tenha deixado nele sequer um conhecimento mínimo pra lidar com a vida! Então eu me sinto incompetente, porque acho que a função da escola é preparar para viver e a gente não está conseguindo fazer isso, por que? Tem a sociedade, tem a mudança, o processo histórico, a família, os valores... tudo isso, inclusive o salário! O professor com duas jornadas, três jornadas, não se dedica mais!

Nesse contexto de frustração e desesperança, como essas professoras entendem o papel social da escola? Que imagem de escola elas manifestam?

Para o GF1 e o GF2, a escola se apresenta redentora, como o lugar que dará aos alunos acesso ao que seu pobre meio cultural não pode dar. Já no GF3, o debate gerou muita polêmica; principalmente a partir do momento em que se enfatizou a dificuldade de as escolas serem uma instituição de ensino, voltadas para o conhecimento, sendo na maioria das vezes confundidas – principalmente pelos órgãos públicos que as gerenciam – como lugar privilegiado de assistência social.

Nesse momento, o debate gera certo tumulto, o que teve início com a seguinte fala:

E.: Eu fui professora de interior, na minha vida, só oito anos. Carregava os meninos pra fazer ensaio de peça na minha casa, de dança! Aqui eu mal consigo que eles vão a um dentista! Que é gratuito, no horário da tarde, porque o pai não pode levar, a mãe não pode. E embora a função da escola, pra mim, seja o ato de ensinar, o que está tirando a função da escola é tudo que o Estado tá colocando, lado da escola como mãe, como família, e tá perdendo a função dela que é de ensinar. A função social da escola é ensinar! Mas eu quero dizer, o tempo todo a gente faz, a gente é psicóloga, a gente é mãe, a gente é pai, a gente é irmã, a gente bota no colo, da chupeta, da mamadeira, leva para o hospital, não acha a família em casa quando a família machuca na escola. Isso é função da escola? Pra mim, não! A função da escola, pra mim, é ensinar!

E. recebe apoio de grande parte do grupo, e a discussão se amplia e se acirra – revelando questões importantes para as reflexões realizadas neste estudo – quando a maior parte das professoras constata que, atualmente, a Escola vive um momento de transição complicado. Além disso, enfatiza-se a distância que existe entre a escola e a realidade social:

Mf.: A escola, ela parou no tempo e no espaço. Com essa mudança toda que a gente tá vivendo...

B.: Ela não parou, ela não parou, não!

Mf.: Espera aí! A terceira revolução industrial, que nós estamos vivendo, que é a revolução técnico-científica do momento...

B.: Mas veja só...

Mf.: Só concluindo, aí eu deixo você falar. Ela imediatamente, que que ela fez? Ela ainda está no modelo fordista, que a gente sabe disso, quem que não conhece o modelo fordista, da primeira revolução industrial e da segunda? A mecanização, a automação, a decoreba e a resposta na hora certa! É a isso que a escola ainda tá se prendendo, ela parou nesse ponto. Ela não tá preocupada em encaminhar a nível de conhecimento, pra desenvolver. Enquanto a escola, o grupo, não é a escola, enquanto o grupo, né? Supervisor, orientador, professor, não se conscientizar que a escola tem que caminhar pra que a gente ensine, na nossa função que é a função de ensinar, de devolver ao menino a capacidade dele aprender, a capacidade dele fazer por conta, a capacidade dele conhecer o outro e dele viver lá fora, ela não vai se dar conta! Ela vai ficar nesse mundo que ela tá vivendo...

B.: Mas a escola faz tudo! Menos isso, faz tudo! Menos para a vida!

Cr.: Como todo momento de transição, é complicado! A educação tá passando por um momento de transição, é o, como é que chama?

B.: Não acho não!

Cr.: Porque a gente tá tentando sair desse modelo mecanicista, para o construtivismo, entendeu? Só que é uma coisa que ainda não tá feita na gente! Nem a gente sabe ao certo o que que é, entendeu? Sabe com firmeza, eu sei o que que é, eu tô consciente disso! Então eu acho que nós vamos chegar lá, sabe?

(Tumulto)

O tumulto é generalizado; prova de que a polêmica despertou o interesse das professoras, que se identificaram com os sentimentos manifestados: o desconforto e as inseguranças criados pelo momento de mudanças que estão vivendo. De modo geral, as educadoras, enfaticamente, declararam-se perdidas diante das inovações sistematicamente propostas.

Como no diálogo a seguir:

E.: O que que eu estou percebendo? É que nós estamos é... ao invés de avançar, lógico avançando sim em algumas coisas, mas o método, o que tem de escola técnica, escola nova, escola tradicional, eu to achando que tá tudo tão perdido...

C.: Que isso! Mas vai chegar uma hora que alguma coisa vai ter que ser feita, então nós vamos caminhar! Não to falando hoje, amanhã, daqui há vinte anos, mas é uma evolução. Não é possível...

E.: C., você é ainda muito nova! Não, eu to te falando assim, nova assim... eu já passei pelo processo Alfa, vai lá fazer, alfa, primeiro é o Alfa. Depois veio aí, a inovação com o CBA, depois veio... voltou a primeira a quarta, vamos pra isso, volta pra aquilo! Construtivismo, eu conheço uma escola, da cidade dela, de Conselheiro Lafaiete, que todo mundo aprendeu lê, mas ninguém conseguiu escrever! A escola teve que descer no pau e ensinar a função da escrita, um ano! Por quê? Porque a gente goste de modismo, entra na coisa sem dominar o que que é! Então eu sou daquela assim dou um passo aqui, mas esse pé fica aqui no que eu domino. Eu inovar? Inovo! Mas não perco de vista o que sei!

Lu.: O que você muda é a sua postura...

E.: Isso!

Lu.: A forma de trabalhar, não é o que você acredita e o que você sabe pra transmitir. É a forma que você passa para o aluno, uma nova técnica, uma nova maneira de transmitir. Isso é postura, a postura deve ser modificada!

E.: Sim, a todo tempo, a todo ano...

Lu.: A todo tempo, a todo ano! A finalidade a gente não deve perder de vista.

(Tumulto)

Em determinado momento da discussão, essa transição é associada à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

El.: Eu ia falar em relação aos PCN, que a gente acabou comendo ele na história, né? Uma coisa que eu achei muito interessante, você vê, até mesmo esse momento que a gente tá discutindo, né! O vocabulário do aluno, a realidade do aluno. Você vê que embora seja tão contestado, né, o PCN, os PCN sejam contestados, ele levantou essa necessidade nossa, né? De contextualizar o que você tá trabalhando com o aluno, eles realmente têm essa dificuldade. Se você tem uma realidade, você vive a sua realidade, a realidade dele é outra, então muitas vezes a gente fala uma coisa o menino entende outra! Porque é de acordo com a visão de mundo que ele tem. Então isso foi um avanço, eu achei muito positiva essa questão de trabalhar mais essas questões regionais. Partir dele para o mundo e não como era, que era tudo muito externo, né, muito fora da realidade dele. Então esse lado eu achei, acho né, positivo!

Para El., portanto, os PCN ajudaram, em parte, a minimizar a distância que havia entre a escola e a realidade social.

Por mais que afirme que essas diretrizes curriculares são, ainda hoje, muito contestadas, a professora admite que elas impulsionam um avanço quando redirecionam a prática pedagógica – estabelecendo vínculos mais estreitos com as vivências dos alunos –, o que gerou maiores situações de aprendizagem.

Também ao “construtivismo” são atribuídas algumas mudanças, mas em geral sua presença é vista como desestabilizadora e desconfortante:

Lu.: Nós não temos que lidar com esse transmitir, que não seria mais a função de transmitir, mas de trabalhar o conhecimento a ser construído diferente, por isso que eu te falei da postura, a nossa postura que deveria mudar! Não é o que ser trabalhado, é a forma que vai ser transmitido e apresentado isso ao aluno, essa é minha angústia desde que começou o construtivismo, as idéias do construtivismo, eu sempre fui com um pé na frente e outro atrás, eu nunca fui de cabeça nas coisas, porque eu sempre vi a sala de aula, a escola como isso do professor. É o professor, é a postura, é o que eu adoto lá na frente. Como eu estou trabalhando com meu aluno? A minha relação eu e o aluno, pra que possa iniciar essa aprendizagem, né? Então assim tem que haver mudança na educação, óbvio que tem, porque tudo mudou! Antigamente, nós víamos desenho animado, era o máximo que a gente via, a televisão, apertava o botãozinho pra ligar, pra ver desenho animado, hoje os nossos alunos mexem com Internet, mexem com celular, não é isso? Com computador, com telefone, gente, eles sabem

mexer no telefone, a gente não sabe, rádio e tudo, de uma forma tão assim rápida, como nós nunca vamos chegar...

E.: Mas não sabem usar a escrita como função social, por isso eles não passam no vestibular, por isso eles não interpretam o enunciado, por isso zero nas provas de Física em seis mil e tantos alunos que fizeram pela universidade federal, isso é angustiante!

Lu.: Concordo com isso. Eu também tenho!
(Tumulto)

O relato de V., a seguir, contém dois elementos importantes de ressaltar nesse contexto: primeiramente, a revelação insistente de se estar passando por um momento difícil, uma transição que angustia; por outro lado, a percepção de que as mudanças, aos poucos, estão trazendo melhoras para o ensino.

Paralelamente a esse quadro, a professora revela que “voltou ao tradicional” e isso está dando certo, pois sua turma está aprendendo mais!

V.: Ô gente, eu tô ansiosa aqui... eu acredito, posso tá até assim, no sonho dela, eu não vejo a escola no buraco, eu não vejo. Eu vejo a sociedade, uma situação de transmissão muito difícil, as famílias não existem mais, os conceitos que nós tínhamos não existem mais. Eu sei, a escola, nós temos uma carga, uma... eu não sei qual é o termo. O compromisso que jogaram nas nossas costas de que nós vamos educar, ensinar, alfabetizar, fazer tudo, não! Se eu conseguir dominar bem o cognitivo, aquilo que eu quero ensinar, você tem que ser bom, você tem que aprender! E aprende o que eu acho que é bom pra ele! Eu voltei ao ditado, dou ditado para os meus alunos todo dia! Eu pego todos os textos que eu trabalho, as palavras mais difíceis eles levam pra casa pra estudar, no dia seguinte eu dou um ditadinho, na aula de História, na aula de Geografia, do texto de cada matéria. Então a aula é Geografia, tem lá as palavras difíceis, então vamos trabalhar aquelas palavrinhas! Muito indiretamente eles vão aprendendo. Então... com esse ditado tradicional, que eu dou todo dia, eu tô trabalhando isso aí e tá dando certo, tá? Então, faço isso é rapidinho, eles já gostam...

Essa narração de V. e outras, apresentadas anteriormente, reiteram um elemento já destacado neste estudo: esse momento de transição é marcado por uma prática de ensino mista. Dessa forma, as práticas mais tradicionais mesclam-se com algumas inovações, o que faz com que a escola não seja

nem a do passado nem a que se pretende alcançar, mas o cruzamento desses dois caminhos.

As professoras conhecem as diretrizes estabelecidas para o ensino, mas a prática pedagógica é efetivamente marcada pelas experiências partilhadas na cultura escolar mais conservadora. As mudanças preconizadas para a prática de ensino estão claras no discurso pedagogizado que as professoras manifestam, entretanto a tentativa de apropriação do discurso oficial se manifesta num processo de em que as bases teóricas que contextualizam o novo currículo se mesclam a práticas tradicionais de ensino.

Assim, o ditado e a silabação coexistem com uma preocupação crescente com a contextualização das atividades escolares na realidade dos alunos, sem que se perceba nisso uma incoerência. Ao contrário, vê-se como um cruzamento de práticas não só natural ao processo de transição pelo que a escola passa, mas também como uma recriação coletiva – e bastante positiva – dessas novas propostas pedagógicas.

Aproveitando os rumos tomados pelo debate, a pesquisadora introduz uma nova questão para o grupo: “Qual é o papel social da escola?”.

O tumulto e o enfrentamento voltam ao debate: E. e V. defendem enfaticamente seus pontos de vista, relacionando a pergunta à insegurança percebida na escola nesses tempos de mudança.

Por um lado, E. insiste no desânimo, manifestando-se cética e cansada de ser “atropelada” por uma série de propostas; também mantém sua indignação diante do que considera ser um erro, que é a escola deixar de ser uma instituição de ensino para ser predominantemente assistencialista. Por outro lado, V. admite o desconforto, a ansiedade, mas se expressa otimista

diante dos avanços que vislumbra. E muitas outras professoras se inserem no debate:

E.: Mas eu não deixo de ser, é, responsável por que faço e de acreditar não! Esses encontros sempre me angustiam...

V.: Nós, que estamos aqui, eu acho que a maioria de nós somos como você. Eu não vejo escola no buraco, definitivamente eu não vejo. Eu vejo um avanço muito grande na educação, eu vejo um avanço, por exemplo, na Universidade Federal de Juiz de Fora, a gente tá tendo aí um avanço com relação a aquelas ansiedades que a gente tem. Se o menino não tem nada, se tem, se vai conseguir. O negro não vai ter, não vai conseguir. Até... crescimento eu vejo, muito pequeno, mas está. Eu vejo uma universalização da cultura, eu vejo uma muntueira, muntueira não, a gente tá falando de Português, não vou falar uma palavra dessas! Uma... muita gente fazendo mestrado, sabe? Então eu acho o seguinte, não tô vendo uma coisa tão ruim assim...

E.: Mas a escola ainda não caiu porque existem professores que ainda acreditam no trabalho! Só um minutinho, eu vejo nas mudanças sociais, e com elas a política está junto! Porque a sociedade está junto da política, você não pode separar!

V.: Aí é uma situação de social...

E.: Com certeza, mas a pergunta dela: qual a função social da escola?

V.: Você considera que a escola está pecando...

E.: Eu considero, não! Eu considero que a função da escola é ensinar, mas que a escola não agrega, não consegue dar conta de todos os problemas e que está perdendo a sua função!

(Tumulto)

V.: A sociedade que tá difícil!

MI.: A escola é restaurante, o professor tem que ter batata, o professor tem que ter...

V.: Aí já é uma questão administrativa!

Lu.: Administrativa, não, social!

E.: Social! Agora eu quero me perguntar: e você, acredita no seu trabalho? Eu fico todo dia lá, e meto em cima, e trabalho, e não deixo, e faço meu aluno falar, isso é o meu papel, meu, E.! Agora, a função social da escola pra mim, E., é de ensinar, e ela está perdendo, pra mim essa função dela, e tomando conta de outras funções que é da política, que é do governo, que é da saúde, pra ela, e ela não da conta de absorver isso tudo! Ela tá colocando no ombro dela...

V.: Como você diz que ela tá, como que ela tá tomando conta e não tá dando conta, me dá um exemplo.

B.: Ela não está tomando conta, foi jogado!

E.: É a fome, o menino sem saúde...

V.: Não, mas isso não é da escola!

(Tumulto)

Mf.: Isso é o social!

E.: O social, mas ela tá perguntando qual a função social da escola...

V.: Ensinar!

E.: Então você acha que hoje a escola, a escola que eu falo assim no gera, a escola tá dando conta do seu papel de ensinar...

V.: Tá, tá!

(E. cumprimenta V. com um aperto de mão)

Com o tom de animosidade instaurado, na verdade as professoras nem percebem que há um elemento de consenso: à Escola, as políticas públicas e os problemas sociais que assolam a vida brasileira – principalmente entre as classes populares – estavam destinando um papel que não é seu, e todas as professoras sentiam o peso que isso significava. Assim, problemas sociais e novas propostas pedagógicas se misturam, nesse discurso, como uma teia difícil de desembaraçar.

E quanto ao ensino de língua portuguesa, que concepções esse discurso manifesta? Os PCN – Língua Portuguesa descrevem, em linhas gerais, um “processo de transformação de idéias” que teria circulado na escola e funcionado como referência para o ensino da leitura e da escrita:

Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral, os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino de Língua Portuguesa. (BRASIL MEC, 1997: p.19-29)

Como é feita a narração desse percurso – do tradicional ensino de Língua Portuguesa para as novas diretrizes curriculares – pelas professoras que participaram deste processo de investigação?

Nos grupos focais 1 e 2, o trabalho com a alfabetização fez com que a discussão se dividisse entre a prática da silabação e a aprendizagem da leitura e a escrita a partir de textos mais contextualizados na vida infantil. As atividades com os textos recebem também uma outra marca: o texto é pretexto para reflexões sobre a formação pessoal dos alunos ou para introduzir o estudo de outros conteúdos curriculares, como reconhecimento de letras e sílabas.

Já no GF3, o foco da discussão gira em torno da diversidade textual hoje presente nas práticas de leitura e escrita e das atividades gramaticais.

Nas falas, por mais que as professoras enfatizem o trabalho com texto como a chave para o ensino, este também se configura como um pretexto, principalmente, para o estudo da gramática normativa. A transcrição a seguir é apenas um dentre os muitos exemplos que mostram essa relação persistente entre leitura e estudo de conceitos e regras gramaticais:

Mo.: *É, eu tenho o privilégio de trabalhar na zona rural, e assim, eu tenho pouquíssimos alunos em sala, em torno dez, quinze, vinte. Então a gente faz um trabalho muito bom com cada aluno, quase que uma aula individual pra cada um. E eu trabalho assim, é, a gente tem muito pouco livro pra trabalhar, então assim a gente corta os, é, as leituras de livro, e dá um tipo de leitura pra cada um, e ali a gente vai, é quando tem uma só a gente vai fazendo coletivamente, sabe? A gente lê pra leitura, eles passam um para o outro, e assim a gente vai trocando as leituras na sala de aula. E assim dentro dessas leituras a gente trabalha tudo, tudo que você possa imaginar! Concordância, pontuação, ortografia, tudo a gente trabalha dentro da leitura, né, nada separado, individual. (...) Então eu, é, o nosso trabalho lá é feito em cima disso! Recortando texto, a gente cola na folha de papel pardo os textos direitinho, eles levam pra casa, eles lêem o texto, a gente lê os textos com eles. Aí a gente faz uma produção coletiva em cima daquele texto. Vamos ver o que que esse primeiro parágrafo tá falando no texto? A gente vai escrevendo no quadro, depois a gente passa ele pra folha grande, aí aquele texto fica na sala de aula, pra eles verem. Depois pede pra eles copiarem. Aí dali a gente trabalha quase que uma semana com um texto só. Tirando a concordância verbal, tirando a pontuação, a gramática, tudo ali em cima daquele texto. É a experiência que eu tenho.*

Apesar da referência constante às atividades centradas na gramática como parte inerente ao planejamento das atividades de leitura, nas falas das professoras enfatiza-se o texto, não se privilegiam esses estudos normativos. Em muitos casos, percebe-se que as educadoras têm questionado essa prática de ensino tradicional, como na fala da professora a seguir:

E.: *O ano passado eu estava numa zona rural, tá, e eu fui contestar com o professor, que pediram pra poder trabalhar mais a questão de textos, e gêneros textuais, ele trabalhava muito a gramática, sufixo, prefixo, afixo... nomenclatura e tal. Aquela coisa que todo mundo passa por aquilo, mas cai na memória do esquecimento, porque não fica! Só se você dedicar a esse estudo, mesmo! Que só os gramáticos, né!*

O próximo diálogo também confirma a prática em que o texto se apresenta como pretexto para muitas atividades curriculares e reflexões formativas:

E.: Tentando responder à pergunta, né. Quando você diz, você usa texto pra dizer boas maneiras, não sei, tá, acho que não, não me recordo. Usa literatura? Sim, Maria Vai Com As Outras, é, Margarida Friorenta, não to me lembrando agora...

MI.: Você já trabalhou com esse texto também? Ele é muito interessante, pra você trabalhar...

Mf.: Desenvolver as habilidades comportamentais...

MI.: E porque discute ali, é, os dois personagens, atitude de um, a atitude do outro, e você discutindo com eles...

Mf.: Valores, a ética...

MI.: Exatamente, eu trabalho muito isso...

Mf.: A minha preocupação em trabalhar com texto é muito nesse sentido, é de interagir com o menino, a realidade que a gente vivencia, porque através do texto, é uma forma que eu tenho de passar uma moral, né, no sentido assim, uma moral, justamente que esse mundo que a gente tá vivendo, tão agressivo, tão violento, famílias desestruturadas... então a minha forma, que eu tenho, de trazê-lo para um mundo mais ameno, e que ele reconquiste os valores que eu fui criada, né, no sentido do bom, do certo, do errado...

B.: É o que tem que ser resgatado, hoje, na escola...

Mf.: O que a gente tem sentido muito...

MI.: E através dos textos, né...

B.: Dos textos, da literatura...

Mf.: E a gente consegue. O Galo de Briga e O Galo de não-briga, eu trouxe o texto, até esqueci já, tem muito tempo, tem uns sete anos... (...)

E.: Mas eu trabalho, não trabalho a terceira. Então você acaba levando a mensagem pra eles do que são os valores, que hoje estão perdidos. Eu acho, por que não, tá! E quando você coloca é, ele serve como mediador nas Ciências, na Geografia? Por que não?

São muito recorrentes as falas em que as professoras destacam o quanto a leitura de um texto é facilitadora de atividades que denominam interdisciplinares, relacionadas a outras áreas de conhecimento:

E.: Entender o que que o texto me passa, seja ele jornalístico, seja uma fábula, seja um clássico, seja, é uma narrativa, um diálogo, né? E seja... é, eu procuro tá trazendo esse texto tanto nas ciências, que eu acho que tudo é texto, tá, Ciências, na Geografia e na Matemática! Que aprofunda ali na Matemática, tem onde se passa, com quem se passa e o que vou fazer pra resolver. Então eu uso assim, procuro colocar o Português ligado o tempo inteiro com tudo que faço, um trabalho interdisciplinar.

O texto como pretexto, essa é a prática hegemônica: ler para conversar sobre atitudes, ler para iniciar estudo de outra disciplina curricular, ler para debater sobre alguns temas e manifestar opinião, ler para estudar concordância nominal e verbal.

A leitura está sempre atrelada a esse outro propósito; o texto nunca se constitui como algo em si, nas suas relações com a finalidade para a qual foi escrito ou o meio em que circula. Nessa prática, então, todo texto é igual; o professor identifica os textos como sendo de gêneros diferentes, mas essas especificidades não potencializam uma prática voltada para elas.

E como ficam as diretrizes curriculares que enfatizam a importância de trabalhar aos gêneros do discurso e sua situação efetiva de circulação social?

Também nesse grupo, os gêneros são novamente identificados com a idéia de variedade, diversidade. Algumas professoras começam a sinalizar para o fato de que os gêneros apresentam natureza própria, mas nem por isso trabalham-se essas especificidades.

A expressão usada predominantemente é “gênero textual”, expressão por meio da qual as professoras identificam os vários “tipos de texto” com que trabalham atualmente:

***Mf.:** É, o texto, eu procuro trabalhar com uma diversidade de texto, porque eu quero passar pra ele conhecer o todo, né? No sentido que ele tem que conhecer o texto que é literário, não literário, informativo, né? É aprender a fazer uma narração, uma dissertação, o trabalho poético, textos poéticos. Então uma diversidade textual, para que meu aluno possa pelo menos ter o mínimo, não fixe muito, mas pelo menos o mínimo ele tem. Pra ele carregar uma bagagemzinha pra quinta série, sempre pra frente.*

A transcrição a seguir, além de reforçar a idéia de identificação dos gêneros apenas pela diversidade, remete a um elemento já destacado anteriormente nesse estudo: a predileção pelo texto pequeno. Essa estranha “categoria de texto” também se apresenta nas práticas de leitura do GF3, mesmo sendo essas professoras de salas de 2º ciclo:

Mj.: Eu pego os alunos dela, é sempre assim, ela na terceira fase, eu na quarta fase, eu trabalho com quatro turnos da quarta fase, né! E eu procuro fazer um trabalho, que eu conheço o trabalho dela, eu na quarta fase, eu procuro fazer o mesmo trabalho, né! Eu começo com textos pequenos, textos informativos, né, que aí eu vou acrescentando, fazendo textos individuais, eu trabalho muito a produção de textos. Vários tipos de textos, informativos, é, fábulas, é, histórias em quadrinhos, né?

Será que essa prática escolar de trabalho com os gêneros consegue avançar no GF3?

No ensino tradicional, não havia direcionamento de práticas voltadas para a expressão oral; dominava a crença de que a mesma língua/linguagem estabelecia padrões para a fala e a escrita. Entretanto, as novas práticas de ensino enfatizam a adequação do registro lingüístico às diferentes situações comunicativas, o que faz com que o falar e o escrever sejam concebidos como distintos, além de se dar ênfase a outros registros existentes tanto para a fala quanto para a escrita. Nesse contexto, não só os gêneros escritos, mas também os gêneros orais também passam a ser objeto de ensino.

Nesse terceiro grupo analisado, o texto oral é bastante valorizado. Entretanto, como na questão dos gêneros escritos, destaca-se, na verdade, a expressão oral, ou seja, a importância de os professores incentivarem os alunos para expressarem verbalmente sua opinião.

MI.: Bom, ela colocou ali, sobre a preocupação dela com a fala, também é uma preocupação muito grande minha! O tempo todo que você tava ali, eu estava me vendo em sala de aula, porque também é uma preocupação. Além de trabalhar com os diversos tipos de texto, igual no meu caso, eu preocupo muito com a linguagem oral, que é com a fala, por quê? Quando o aluno se expressa, quando ele fala, ele coloca, ele emite a opinião dele, são sentimentos, e preocupo muito em trabalhar com sentimentos. Então quando eu trabalho um texto, ou um livrinho literário, né, eu procuro trazer para sala de aula o comportamento daqueles personagens, é, se eles tomariam a mesma atitude que aqueles personagens, então eu trago pra vida deles. E eles começam eles se abrem, porque eles falam, eles vão trazer aquilo pra vida deles, eles vão emitir opinião, que eu acho que é muito importante! Sempre, toda vez que trabalho um texto, eu peço a opinião deles, a respeito da atitude dos personagens, ou a respeito do livro, se você gostou do livro, se não gostou, por que gostou, por que não gostou, né? Então, eu percebo assim, que no segundo semestre eles já estão assim bem, essa coisa da criticidade, né, eles tão bem mais críticos, eles tão mais amadurecidos, e eles tão mais seguros pra emitir opinião.

Também na fala de V., a seguir, essa relação entre expressão oral e pensamento crítico se repete, sendo destacada como importante atividade escolar:

V.: E eu acho que uma das preocupações maiores pra se desenvolver a linguagem é a fala! Então tem que existir uma preocupação muito grande de desinibir o menino, porque o menino não gosta de falar, ele tem vergonha, ele não sabe falar, ele não sabe comunicar, se ele não sabe dar um recado, se ele não sabe se expressar, como é que vai saber escrever? Como é que ele vai entender o que que uma outra pessoa que tem uma vivência maior que ele escreveu? Ele não vai conseguir! Então eu trabalho muito em cima disso. No início, é só isso. Agora eu tô numa fase que eu tô fazendo com eles, eles tão contando a vida deles, a biografia deles. Então sai cada coisa, assim, maravilhosa!

Esse espaço dado para a expressão oral dos alunos, portanto, está relacionado à mudança da postura do professor diante dos alunos e às próprias às diretrizes curriculares que enfatizam a importância do trabalho com os gêneros orais. Essas diretrizes também procuram despertar nos professores a importância de uma atitude menos autoritária e mais colaborativa em sala-de-

aula; o discurso docente já manifesta a configuração desse ambiente mais democrático na escola.

E quanto aos gêneros escritos? Alguns relatos podem ajudar a refletir sobre isso.

Em determinado momento, Mj. conta como realizou atividades com cartas; nesse planejamento, fica implícita a função social do gênero, destacando-se também sua circulação. Só não seria necessário envolver personagens ficcionais, como fez a professora, pois isso afasta o gênero de sua natureza não-ficcional:

Mj.: Eu trabalho com a questão de cartas, de correio, aí eu levo as crianças ao correio, numa agência, né, é perto da escola. Agora eu trabalho com fábulas de Lobato, por que? Eu ensino a preencher a o envelope, a sequência, o envelope da carta, e depois nós mandamos uma carta para o Sítio do Pica-pau Amarelo que fica em Taubaté. Aí eu levo as crianças todo ano, todas as turmas. Eu levo lá na agência dos Correios, na Av. Rui Barbosa, e eles mesmos compram o selo, colam o selo, põem na caixinha, é muito interessante! E mais interessante aí, assim, depois das férias os personagens são crianças, sabe? A gente vê pela letra, pelos erros ortográficos, mandam a resposta. A Tia Anástacia mandou a receita do bolo de chuva, a receita do bolo de fubá, então foi uma festa, né?

A diversidade de gêneros também se amplia em relação aos grupos focais anteriores:

Mj.: E a gente, das fábulas passamos para textos poéticos, sempre incentivando muito o aluno a escrever. Procuro colocar para o aluno, o que que é uma fala direta, o que que é uma fala indireta dentro texto. Textos descritivos, dissertativos, resumos, resenhas. Então isso é um trabalho, que eu já conheço o trabalho que ela faz na terceira fase, eu continuo na quarta fase. E são sempre os mesmos alunos, então a gente tá sempre trocando idéias, né?

Entretanto, as imprecisões conceituais são uma unanimidade: textos descritivos, narrativos, dissertativos, resenhas, resumos, textos informativos, textos pequenos... essas são apenas algumas denominações utilizadas nas listagens feitas pelas professoras, o que comprova a miscelânea que conceitos que se juntam em torno da idéia de gênero discursivo.

O relato de El. manifesta uma concepção mais elaborada da questão, quando esta remete à importância de se destacar, nas atividades de leitura, a função social do texto. É importante lembrar que El. conta sobre um trabalho desenvolvido com adultos:

El.: Eu já tenho treze anos de sala de aula, eu trabalho na educação de jovens e adultos com alfabetização de adultos. E esse ano eu peguei uma turma de primeira e segunda, então são alunos não alfabetizados e aqueles que já têm algum conhecimento. E foi uma diferença muito interessante, porque eu levava o texto e eles não conseguiam entender nada! Tirava de jornal, tirava... sabe aquela coisa toda né, que todo mundo fala que tem que fazer, eles não conseguiam entender. Aí que eu descobri, realmente eles não tinham esse processo de construção do texto, sabe? É que, tinham, realmente aquilo ali é de algum fato que foi tirado e tal. Aí eu comecei a levar imagem, levava uma imagem e a partir dali eles construíam um texto, que aí sim eles começavam a entender a função do texto, né? Porque que aquilo ali tava escrito. E a partir dali, foi que comecei, agora, estou começando a trabalhar literalmente o texto. Porque agora eles estão entendendo como... o porquê de existir um texto, né? Qual que é realmente a função! Porque, antes, eles não conseguiam, você levava e eles não entendiam.

Por fim, compondo esse contexto, há um elemento que se torna constante alvo de reflexão pelas professoras: o livro didático.

Como relatado anteriormente, por meio do FNDE, os professores de ensino fundamental de escolas públicas têm recebido sistematicamente livros de português, matemática, ciências, história e geografia. E essa política de distribuição conta com uma análise prévia dos materiais, publicada no Guia do Livro Didático, a partir do qual são feitas as escolhas pelos professores. Um

detalhe é relevante: esses livros são recomendados pelo MEC somente se apresentam dados conceituais corretos e se organizam em função de uma prática de ensino coerente com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A visão que as professoras têm do livro didático é importante para compreender a distância que se constituiu entre os saberes docentes e as diretrizes curriculares. Isso porque, por mais que sejam unânimes os elogios aos livros – destacados pela aproximação da realidade social brasileira e pela riqueza e variedade de textos de que são constituídos, principalmente –, é também unânime a avaliação do livro como difícil, tendo a professora que “estudar” um pouco mais para trabalhar com ele.

No diálogo seguinte, fica clara essa distância entre os conhecimentos dos professores e os atuais livros didáticos selecionados:

V.: A mesma coisa acontece com o livro didático, o Estado tem livros didáticos maravilhosos, tem textos maravilhosos, tô trabalhando com um livro muito rico. Agora, tem muita tarimba pra ser trabalhada! Esse livro que eu trabalho eu tenho facilidade, porque eu fiz jornalismo! Ele trabalha em cima de... trabalha em cima de... (...) de matéria jornalística... Então, era difícilimo, pra deixar um trabalho pra professora que vai me substituir hoje, não pude deixara na continuidade do livro, porque ela não tem condições, não é porque ela não seja uma professora... é porque ela não tem um jeito de trabalhar, porque aquilo ali, eu tava entrando agora, em explicar para o aluno o que que é lide, o que que é sub-lide, né? Que tá lá no texto, tá lá no livro didático...

Mf.: Agora, por que que escolhe esse tipo de livro?

V.: É a escola que escolhe, pelo menos na minha escola os professores que escolhem, nós próprios escolhemos. (Tumulto) Mas é bom, mas o livro é bom!

E.: Mas o professor tem que estudar...

Mf.: O professor tem que estudar...

(Tumulto)

Ml. e Mf. têm consciência de que o livro didático não tem o papel de encaminhar as atividades escolares, devendo ser utilizado de acordo com o planejamento do professor. Mas destacam, também, que os livros atuais exigem “pré-requisitos” que dificultam sua utilização em sala:

***MI.:** Agora, com relação ao livro didático, né, eu costumo falar na escola assim: ah, eu não me prendo ao livro! Eu gosto do livro didático, acho que ele é um instrumento, ele é um suporte, mas eu não gosto de ficar presa ao livro didático. Eu tenho essa liberdade, graças a Deus, na escola onde eu trabalho, eu tenho essa liberdade de escolher os textos que eu quero trabalhar, porque eu acho muito importante o professor ter essa liberdade, escolher os textos! Então, às vezes, eu tenho dificuldade, não é dificuldade de trabalhar com livro didático, é de seguir ele do primeiro texto até o último. Não, eu vou trabalhando de acordo com o interesse da turma, e também vou selecionando coisas, até pra enriquecer aqueles textos que estão ali! Então eu acho que o professor tem que ter essa liberdade...*

***Mf.:** Porque existe um fundo de inverdade dentro do próprio livro, se você for fazer, se você for fazer uma análise profunda daquilo que é adotado, dos livros que são adotados, tem um monte de coisinhas que pecam, e que você não pode trabalhar a nível de quarta série e de terceira. Requer maturidade, requer pré-requisito!*

Será que houve avanços, então, nas atividades elaboradas a partir dos gêneros discursivos apresentadas pelos diferentes grupos investigados nesta pesquisa?

De maneira geral, a teoria dos gêneros se reduz, no discurso docente, à idéia de diversidade.

As professoras têm consciência de que a prática de ensino da leitura e da escrita deve contar com diferentes gêneros, não mais insistindo no privilégio de narrativas literárias que marca a visão tradicional de ensino.

Também se pode concluir que as professoras entendem que essa diversidade existe na medida em que textos diferentes apresentam características diferentes.

Entretanto, nas práticas de leitura e escrita não se faz referência a esse caráter específico, sendo os textos tratados do mesmo modo, como se fossem iguais. Ora os textos são utilizados para discutir atitudes, comportamentos, ora para introduzir conhecimentos de geografia ou ciências.

A conclusão a que se pode chegar é que, em todos os grupos, parece que a falta de conhecimento mais profundo da função e da circulação social dos gêneros, assim como de seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos torna reducionista essa prática de ensino.

O desenvolvimento das habilidades de leitura depende não só das estratégias utilizadas por professor e alunos no exercício de compreensão de textos, mas também do acesso que esses alunos têm aos diferentes portadores de texto presentes na vida moderna.

Assim, somente a leitura e a reflexão sobre os diversos gêneros e sua função social podem propiciar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os usos lingüísticos e permitir que percebam a papel social da linguagem, sua utilização cotidiana e as diferentes intenções que pode veicular.

Para isso, é fundamental que os alunos convivam com bons modelos de textos verbais (e não-verbais), sendo expostos aos mais diferentes gêneros discursivos, mas que possam refletir sobre as características específicas desses gêneros e internalizá-las, o que irá facilitar a utilização desse conhecimento nas atividades de leitura e no momento de produzirem seus próprios textos orais e escritos.

O ensino tradicional de Língua Portuguesa ignorava a função comunicativa da linguagem, caracterizando-a como algo acessório, abstrato. Nessa concepção, havia um locutor *ativo*, que se dirigia a um destinatário *passivo*, o qual se limitava a compreender a mensagem transmitida. Nessa perspectiva, o papel ativo do outro na comunicação fica minimizado.

Para Bakhtin, ao contrário, o ouvinte (ou leitor) adota, simultaneamente à escuta ou à leitura, uma *atitude responsiva ativa* — concorda, discorda, completa, adapta, polemiza, prepara-se para responder — num processo de elaboração e troca constante com o locutor.

A variedade de gêneros do discurso, portanto, é um reflexo dessa variedade de intenções de quem fala ou escreve, sendo cada enunciado, na verdade, uma manifestação da complexa teia formada pela comunicação humana.

A intencionalidade de uma enunciação é que vai medir o acabamento de um enunciado e determinar o gênero em que ele será estruturado. Essa escolha é feita de acordo com as especificidades da situação comunicativa, quando o intuito discursivo do locutor, sem renunciar ao estilo pessoal, constitui-se na forma de um gênero determinado.

Bakhtin afirma que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas).

Portanto, o discurso não é individual e não só se constrói entre dois interlocutores, mas no diálogo com os demais discursos. Assim, os textos são polifônicos — “tecido de muitas vozes” — e ideológicos por excelência.

Se o domínio da língua oral e escrita é passaporte para a participação social plena e efetiva, então, para que a escola não se omita de sua função social, é necessário redimensionar as aulas de língua portuguesa, para que passem a dialogar com uma concepção sociointeracionista de linguagem, imprimindo transformações significativas no processo ensino-aprendizagem.

É preciso apropriar-se das reflexões de Bakhtin e de suas contribuições para a concepção de texto – como discurso ou enunciado.

Nessa perspectiva textual-discursiva, o discurso é considerado de natureza dialógica e se constitui de atos de enunciação, o que pressupõe que a abordagem do texto não pode ser feita de forma indiferenciada, como ocorre na prática escolar dos docentes que participam dessa investigação. Ao contrário, deve levar em conta o reconhecimento das diferentes formas de textualização presentes nas diversas situações de interlocução da vida social.

Dessa maneira é que são ampliados os limites da competência lingüística dos alunos para além da frase, levando-os a uma reflexão sobre algumas categorias que estão na base da composição desses “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Sem compreender essa dinamicidade dos usos da linguagem, como pode o professor ensinar Língua Portuguesa à luz dessa perspectiva?

5 – Considerações finais

“Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.”

Bakhtin (1985, p.132)

Ao chegar ao final desta investigação, configura-se, para mim, a verdadeira imagem do dialogismo bakhtiniano: no processo de interação realizado, investigador e investigado re-significam o campo de estudo, imprimindo seu olhar social sobre ele. Disso resulta, também, um processo de crescimento individual que agora percebo com muita clareza.

Ao iniciar esta pesquisa, eu era uma professora/escritora de livros didáticos que vivia um impasse: como elaborar atividades de leitura e escrita na perspectiva de ensino dos gêneros discursivos para um professor que, segundo minha concepção até aquele momento, desconhecia os fundamentos teóricos dessa abordagem? Ao final desse processo de investigação, constato que se abriu a minha frente um leque muito maior de questões, apontando para a extrema complexidade do processo de apropriação dessas novas diretrizes curriculares pelos professores.

Antes de iniciar a pesquisa, minha perspectiva pessoal era encontrar uma explicação para um fenômeno que seria observado. Já no início das intervenções de minha orientadora, comecei a perceber que meu olhar era reducionista, que a pesquisa não resultaria em mera explicação para a questão de estudo. Assim, no processo dialógico vivido nos últimos dois anos, compartilhei conhecimento e experiências com interlocutores diversos, o que complexizou a questão que ora se apresentava, ao mesmo tempo em que alargaram enormemente meus horizontes de percepção.

Segundo a visão bakhtiniana, na interlocução entre sujeitos historicamente situados e constituídos – outros autores, teóricos, professores investigados –, configura-se esse processo de transformação. E certamente a investigação qualitativa potencializa o processo de aprendizagem e crescimento que agora observo.

Esta pesquisa estuda a concepção que os professores de ensino fundamental têm da teoria dos gêneros discursivos aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. Essa perspectiva de ensino é preconizada pelas diretrizes curriculares nacionais, cuja implementação envolve intenso debate desde sua publicação, em 1997. Participaram dessa investigação 30 professoras da rede estadual de ensino da cidade mineira de Juiz de Fora; professoras do ciclo introdutório de alfabetização e de 1º e 2º ciclo, inseridas no processo de implantação da Resolução SEE nº 469/2003, em Minas Gerais, que previu a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, atendendo crianças desde os 6 anos.

A teoria enunciativa da linguagem – desenvolvida por Mikhail Bakhtin – sustentou a perspectiva dialógica e polifônica desta pesquisa, realizada por meio de grupos focais: eventos de linguagem marcados pela interlocução entre sujeitos historicamente constituídos e situados. Essa metodologia foi escolhida pela dimensão social que a caracteriza: no diálogo estabelecido durante os debates, os sentidos foram criados no processo de interlocução, e as concepções docentes se manifestaram marcadas pelos horizontes espaciais e históricos dos sujeitos em interlocução.

No primeiro capítulo deste trabalho, estudei as reflexões teóricas de Mikhail Bakhtin, que sustentam tanto a abordagem metodológica quanto a

teoria dos gêneros do discurso. Inicialmente, analisei a perspectiva dialógica como metodologia de investigação científica. Balizado na relevância da interação verbal como espaço de produção discursiva, Bakhtin aponta para a construção de sentidos que se realiza na medida em que os interlocutores dão configuração à arena social em que se inserem, criando um processo de re-significação do campo de estudo.

Portanto, buscou-se compreender, interagindo com a palavra do outro. “A compreensão concebida como transmutação em alheio-pessoal” (Bakhtin, 1992, p.412), capaz de ajudar a formar minha palavra pessoal sobre as questões estudadas.

A metodologia escolhida - uma investigação qualitativa de abordagem sócio-histórica – mostrou-se extremamente eficiente para este estudo por representar a busca da compreensão dos sujeitos envolvidos e, por conseguinte, do contexto, integrando o individual com o social. Assim, a descrição e a compreensão dos eventos pesquisados focalizam o particular, mas como uma instância da totalidade social.

No segundo capítulo, estudei a teoria dos gêneros discursivos em Bakhtin, para entender a questão dos gêneros em sua fonte original.

Para a teoria da enunciação de Bakhtin, a realidade da fala-linguagem não é um sistema abstrato de formas lingüísticas, um enunciado monológico isolado, mas um evento social de interação verbal. O texto é, portanto, uma unidade do discurso, e resulta de uma teia de vozes que debatem entre si. Dessa forma, os estudos da filosofia da linguagem remetem para uma abordagem textual que destaca o caráter dialógico dos discursos pelos diferentes elementos de que são constituídos e que os caracterizam. Nessa

concepção, os textos se manifestam concretamente nas diferentes atividades humanas no cotidiano, inserindo-se no contexto sócio-histórico de sua produção e manifestando-se por meio de diversos gêneros discursivos – tipos relativamente estáveis de enunciados marcados pela especificidade de seu uso na esfera da comunicação.

Na atividade comunicativa, portanto, traçam-se fronteiras entre os enunciados nas diversas situações de uso, e a enunciação assume diferentes atribuições da língua em variadas condições de comunicação, adotando formas variadas. Assim, todos os discursos (orais e escritos) dispõem de formas sistemáticas de usos da língua e da linguagem, os gêneros do discurso.

Os pressupostos da teoria dos gêneros foram estudados no capítulo 2 por comporem o arcabouço teórico que sustenta as diretrizes curriculares de ensino de Língua Portuguesa. Essas concepções foram confrontadas, no quarto capítulo, com o discurso docente, na tentativa de se compreender a apropriação que as professoras fazem dessa perspectiva de ensino de Língua Portuguesa nas atividades realizadas em sala de aula.

Antes disso, porém, no terceiro capítulo, foram analisadas as propostas curriculares que norteiam o trabalho docente.

Nas diretrizes nacionais, este estudo mostrou que houve a apropriação da teoria dos gêneros criada por Mikhail Bakhtin e desenvolvida pelos suíços Bronckart e Schneuwly. (BRASIL MEC, 1997: p.26, vol.2) A análise dos documentos constatou a ênfase dada à escola, como responsável por garantir aos alunos o domínio da leitura e da escrita, instrumentos que lhes dão acesso a uma vida social plena. Para isso, os Parâmetros destacam a importância de

se apresentar aos alunos uma multiplicidade de textos que lhes permita compreender os usos sociais da linguagem.

Nas diretrizes estabelecidas pelo governo de Minas Gerais – tanto pela Escola Sagarana, 2001, quanto pela resolução de 2003 –, também foi manifestada a preocupação de oferecer um ensino público de qualidade como forma de inserção social. Entretanto, constatou-se que o discurso político se sobrepõe às diretrizes curriculares mais específicas, que efetivamente assumem as diretrizes nacionais como norteadoras da prática pedagógica docente.

Por fim, a análise documental a que esta pesquisa teve acesso em relação às propostas curriculares estabelecidas pelo município de Juiz de Fora constatou que não foram sistematizadas diretrizes específicas para os ciclos iniciais do ensino fundamental. Por meio de uma revista – Cadernos para o Professor – destinada à divulgação de trabalhos científicos, pretende-se que os docentes dialoguem com as novas pesquisas em Educação e se apropriem dessas reflexões em sua prática, mas não havendo propostas curriculares efetivamente publicadas.

Esses documentos foram pesquisados com a finalidade de configurar os alicerces curriculares em que se assentavam o discurso e a prática pedagógica analisados. Observou-se que há muitas aproximações entre eles: tanto na perspectiva da federação quanto do Estado e do Município, destina-se à Escola um papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, sendo a educação vista como o caminho necessário para se formar um cidadão potencialmente transformador da sociedade. Também é hegemônica a concepção de que o professor é protagonista nesse processo, sendo inúmeras

as promessas de empenho para melhora de sua formação, salário ou infraestrutura do local de trabalho. Entretanto, apesar de todos eles entenderem a importância de investimento no profissional da educação, sabe-se que as políticas educacionais efetivamente pouco realizam nesse sentido.

Além disso, foi importante observar que as propostas curriculares estudadas também entendem o papel fundamental das aulas de Língua Portuguesa para a formação cidadã, na medida em que reconhecem a linguagem como mediadora das relações sociais. Assim, manifestam consciência de que é necessária a criação de competência para a fala, a leitura e a escrita, e o caminho aponta para a convivência com os diversos gêneros do discurso que circulam socialmente. De modo geral, a abordagem lingüística destacada sinaliza para o caráter dialógico dos discursos, entendendo que os textos se apresentam concretamente em diferentes situações cotidianas e interagindo com o contexto sócio-histórico de sua produção, o que remete à concepção de gêneros discursivos.

Assim, constatou-se que o movimento criado pelos estudos da filosofia da linguagem em direção à prática pedagógica e por meio do currículo se manifesta a partir dessa análise documental. Mas que apropriação os docentes fazem dessas reformulações curriculares? Com que elementos dessas diretrizes os professores dialogam?

Esse foi o foco da análise realizada no capítulo 4, em que foi estudado o discurso docente, confrontando-o com a teoria da enunciação bakhtiniana e as diretrizes curriculares nacionais e locais.

Os grupos focais foram formados, cada um, de 10 das professoras, segundo o segmento para o qual trabalhavam: fase introdutória de

alfabetização, 1º ciclo e 2º ciclo. Por mais que essa separação não tenha sido intencional – pois resultou das turmas organizadas para os cursos que foram ministrados posteriormente por mim –, ela resultou numa constatação importante: são diferentes as concepções desses grupos.

As professoras que davam aula para o ciclo introdutório ou para as séries iniciais apresentaram claro conflito entre as novas diretrizes para ensino da leitura e da escrita e as práticas pedagógicas tradicionais, marcadas pela silabação. Já as professoras de 2º ciclo mostraram-se mais bem informadas e articuladas com as diretrizes curriculares e os pressupostos teóricos que norteiam sua prática. Assim, no capítulo 4, primeiramente foi analisado o debate realizado nos primeiros grupos focais; somente no final do capítulo foi estudado o discurso docente a partir do debate realizado pelo 3º grupo focal, fazendo-se o confronto entre as concepções destas e daquelas.

A questão apresentada para os grupos foi a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos apontada pelas diretrizes curriculares nacionais. Nos três grupos focais, a discussão foi intensa e polêmica, o que resultou em rico material para esta pesquisa. Depois de realizadas as gravações e as transcrições, foram eleitas as categorias de análise, que emergiram dos temas em torno dos quais o debate girou.

Essas categorias contemplaram dois aspectos – o contexto escolar como um todo e as concepções de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, no capítulo 4, para representar o contexto escolar, traçando o quadro em que essas professoras se situam, foram enfocados os seguintes temas: a concepção dos docentes sobre a criança, a escola e o professor. Dessa maneira, retratou-se o contexto que nos permitiu compreender o lugar

social desses professores investigados. Balizada pelos estudos bakhtinianos sobre cronotopo – o contexto sócio-histórico em que se situa a enunciação que revela a visão alcançada pelo locutor devido à posição ocupada no tempo e no espaço –, pude perceber que as marcas sociais desse olhar das professoras determina atitudes de preconceito que distanciam profundamente a prática pedagógica do discurso legitimado pelo currículo.

A imagem da criança retratada no discurso docente foi marcada pelo estigma da dificuldade de aprendizagem. Esta, por sua vez, é vista como resultante da pobreza cultural de seu meio de origem. Assim, a convivência com a diversidade esbarra na idéia de que esse aluno é um *outro*, diferente, diverso, sendo complicada a interação entre os sujeitos.

Maranhão (2000), em trabalho apresentado na ANPED, discute os sentidos adquiridos pela noção de diversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O trabalho, por mais que voltado para análise dos PCN destinados ao 3º e ao 4º ciclo, discorre sobre a preocupação do MEC em legitimar a proposta. Entretanto, destaca que uma questão relevante foi o perceptível afastamento de professores e profissionais envolvidos no Ensino Fundamental na elaboração do documento.

A autora afirma, também, que, mesmo que se repita que a cidadania deve constituir-se como o eixo da educação escolar, não há sugestões para equacionar os problemas advindos dessa afirmativa, uma vez que a primeira qualificação relativa ao cidadão, no corpo do documento, remete ao âmbito produtivo, que inclui os critérios de competição e excelência, excluindo, pois, os não-privilegiados, a diversidade. A proposta do PCN apresenta-se, assim,

como reguladora, objetivando construir uma homogeneidade dentro da diversidade.

Entretanto, Moreira e Candau (2003) enfatizam que a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho, constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais, sejam trabalhadas de maneira eficiente.

Os autores lembram que toda prática social tem uma dimensão cultural, já que toda prática social depende de significados e com eles está estreitamente associada. Economia e cultura constituem-se mutuamente, articulam-se. Por isso enfatizam que a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa.

Bakhtin (1992) destaca que, para se compreender a evolução histórica das significações, é indispensável levar em conta a apreciação social, pois a evolução semântica está ligada à evolução do valor apreciativo de um determinado grupo social. Há uma luta incessante de acentos, “a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação” (p.136). Por isso, a significação, inserida nessa arena social, transforma-se historicamente, tomando sempre nova forma, com estabilidade e identidade igualmente provisórias.

De certa forma, a voz bakhtiniana está presente no pensamento de Moreira e Candau. Essa perspectiva reforça o caráter político da educação e

revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social.

Por meio dessa lei do posicionamento de Bakhtin, portanto, pode-se entender que tudo o que é dito é determinado por esse lugar sócio-histórico em que cada docente se situa. Assim, por mais que as professoras tenham manifestado, algumas vezes, a necessidade de aproximação com o universo infantil, os olhares docentes que implicam com o tamanho de cabelo comprido da aluna ou com a música ouvida na periferia foram provas de que emergiram a distância e o preconceito nesse discurso.

Esta pesquisa constatou, também, que as professoras vêem a escola como o lugar que vai ajudar os alunos a re-significar sua cultura extra-escolar, mas “depurando-a”, a partir do que é legitimado socialmente. Isso se comprovou, por exemplo, com a observação de que o trabalho com diferentes gêneros discursivos é altamente hierarquizado, sendo privilegiadas as manifestações culturais legitimadas socialmente – como o teatro e a leitura de Monteiro Lobato – tanto quanto são negadas manifestações da cultura popular – como o rap. No discurso docente, portanto, projeta-se um papel redentor para o ensino. A Escola é retratada como o lugar de salvação, onde os alunos terão acesso às manifestações culturais consideradas superiores e legítimas, sendo o professor o agente oportunizador dessa nova vivência.

Moreira & Candau (2003) destacam:

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. (p.160)

Portanto, a escola, nesse contexto, mais do que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, deve ser concebida como um espaço de cruzamento, de conflitos e de diálogo entre diferentes culturas. Porém, a dificuldade de os professores lidarem com a pluralidade e com a diferença tende a silenciá-las e a neutralizá-las, o que se pôde observar claramente neste estudo.

Ainda no capítulo 4, seguindo-se à reflexão sobre a concepção docente em relação à criança, à escola e ao professor, foram analisadas outras categorias, as que remetem mais diretamente às concepções de linguagem e de ensino: os critérios de seleção de textos pelos professores, as atividades elaboradas para a sistematização da alfabetização nos ciclos iniciais, a utilização dos livros didáticos, as atividades de leitura e os estudos normativos da gramática e, finalmente, o trabalho com os gêneros do discurso.

Da análise da prática docente, emergem questões importantes em relação às atividades com textos em sala de aula.

Entre as professoras de fase introdutória de alfabetização e de séries iniciais, chamam a atenção as práticas de leitura centradas no estudo de “palavras-chave” retiradas de “textos pequenos”. Constatou-se que essas profissionais não concebem um trabalho com textos com “crianças que ainda não sabem ler”, não entendendo outras práticas – como a leitura oral feita pelo professor ou as antecipações realizadas pelos alunos ao tentar “adivinhar” o que está escrito – como sendo também leitura. Essa concepção vai de encontro às diretrizes curriculares, que insistem na criação de um ambiente alfabetizador, na implementação de vivências com a leitura e a escrita que sejam capazes de inserir esse aprendiz num ambiente letrado, fazendo-o

compreender a função do texto escrito na vida moderna antes de entender o sistema propriamente dito.

Constatou-se, também, o surgimento de uma prática de ensino híbrida: as professoras tentam conciliar a prática tradicional de alfabetização com algumas inovações trazidas pelas propostas curriculares, como o trabalho com rótulos e embalagens. As docentes manifestaram conhecimento de estudos como o da Psicogênese, realizados por Emília Ferreiro, ou da própria Teoria dos Gêneros. Entretanto, são informações não-corporificadas em sua prática, dominada por experiências partilhadas na cultura, junto ao seu meio de referência, que se revela serem as metodologias tradicionais de alfabetização, principalmente a silabação.

No discurso docente, destaca-se a concepção de que a função das séries iniciais é “alfabetizar”, tomando-se esse conceito no sentido restrito de construção do sistema alfabético pelas crianças. Assim, assume-se o “babebibobu” como o meio para se ensinar a ler; a partir da aprendizagem da leitura – ou seja – a partir do momento em que as crianças já lêem uma frase sozinhas, considera-se, então, viável o trabalho com textos. Por isso, as atividades de leitura propriamente ditas – em que começa, inclusive, a ser contemplada uma maior diversidade de gêneros – ocorrem principalmente com as professoras de 2º ciclo.

Parece que, em meio às mudanças curriculares propostas e os debates que se realizaram, por exemplo, em cursos de formação, na mídia e por meio dos livros didáticos distribuídos para as escolas, houve tendência de se destacar a importância das atividades de leitura dos diferentes gêneros, centrando-se, acima de tudo, na importância de criação do ambiente

alfabetizador na escola. Esse enfoque, porém, em algum momento desnor-teou as professoras, que não entenderam que há uma compreensão do sistema alfabético que atravessa a inserção no universo textual. O resultado desse conflito, segundo esta pesquisa, foi a busca de um “lugar de conforto”, a silabação: as docentes nutrem a crença de que essa metodologia, sim, “alfabetiza” de maneira eficiente.

Bakhtin (2000) cria uma imagem interessante para o que denomina a reificação de determinados pensamentos que caracteriza o discurso monológico:

O pensamento que, como um peixe dentro do aquário, toca o fundo e as paredes, e não pode ir mais longe nem mais fundo. O pensamento dogmático. O pensamento só conhece os pontos convencionais; o pensamento dessubstancia todos os pontos colocados com anterioridade. (p.405)

Observou-se, então, que as mudanças preconizadas para a prática de ensino da leitura e da escrita se estabeleceram apenas no discurso pedagogizado expresso pelas professoras, manifestando-se nessa prática híbrida que encontrou conforto nas metodologias tradicionais.

Nas atividades de leitura, também se destaca como hegemônico o uso do texto como pretexto para contextualizar reflexões sobre a formação pessoal dos alunos ou para introduzir o estudo de outros conteúdos curriculares e datas comemorativas. O uso didático do texto direcionado para ensinamentos morais rompe com as propostas de ensino de Língua Portuguesa na medida em que essa prática pedagógica revela-se incapaz de perceber o verdadeiro universo

textual, o que reduz – ou até mesmo anula – a percepção social e funcional dos gêneros discursivos.

Constatou-se, ainda, no discurso docente, uma abordagem positiva quanto ao uso dos livros didáticos. Para as professoras, esses materiais sofreram inegáveis mudanças nos últimos anos, trazendo textos diversos e propostas mais lúdicas de ensino, tornando-se mais adequados para a escola. Além disso, enfatizou-se a importância do livro didático como um dos materiais necessários para o planejamento das atividades docentes. E como os livros têm trazido grandes inovações, as professoras destacaram não só certa dificuldade de lidar com eles em alguns momentos, como também o quanto estão aprendendo coisas novas nesse processo de interlocução que se cria.

E quando questionadas sobre a questão principal deste estudo – a concepção que têm dos gêneros do discurso –, como essas professoras se expressaram? Que usos fazem dessa teoria da linguagem, assumida pelo currículo como ponto de partida para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita nas atividades escolares?

Primeiramente é importante destacar uma informação: constatou-se que as professoras têm pouca intimidade com a expressão “gêneros do discurso”. São comuns expressões como “variedade de textos”, “gênero textual”, “tipo de texto”, para se referir aos gêneros. Para as professoras, os gêneros estão sempre relacionados à variedade de textos com a qual elas têm trabalhado em sala de aula.

Nesse ponto, porém, configurou-se uma questão analisada como extremamente complexa para este estudo, que entende a ocorrência não meramente como um problema de nomenclatura.

Na apropriação que alguns teóricos – como Dolz, Bronckart, Marcuschi – fazem da teoria da enunciação de Bakhtin, são comuns referências a tipos de texto e gênero textual. A didatização da teoria bakhtiniana criou simplificações, muitas vezes fazendo dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” formas completamente estáveis, o que conseqüentemente se manifesta nas diretrizes curriculares.

Isso se observa, por exemplo, quando os PCN fazem referência a “Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita”, indicando a utilização de receitas, cartas, bilhetes, anúncios, parlendas, convites, diários, notícias, lendas, etc., nas atividades escolares. Essa listagem – que remete a formas de texto estáveis – rompe com as bases teóricas da enunciação que entendem o texto como a materialização de um discurso, e o discurso como o entrecruzamento sociocultural de vozes que continuamente se encontram e se confrontam.

A didatização da teoria dos gêneros descontextualiza o uso social do texto, pois aparentemente todo bilhete é igual, toda notícia é igual, independente dos interlocutores e da situação sócio-histórica.

O uso da linguagem envolve indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos. Assim, um trabalho efetivo com a língua deve contemplar tanto as estabilidades percebidas entre os gêneros quanto as instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas, em diferentes momentos históricos. Esta pesquisa constatou que as professoras não percebem a complexidade desse universo lingüístico e se restringem à idéia de variedade na concepção de gênero.

Brait (2000) estuda essa confusão de conceitos citando a própria estrutura dos Parâmetros de Língua Portuguesa.

A pesquisadora afirma que a questão dos gêneros pode ser surpreendida em vários momentos, como, por exemplo, derivada da concepção de linguagem e língua assumida pelos organizadores do documento:

Linguagem (...) como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo e interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Os homens interagem pela linguagem tanto em uma conversa de bar, entre amigos, ou ao redigir uma carta pessoal, quanto ao redigir uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (p.6).

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmo. (p. 7)

Brait resgata, ainda, referências aos gêneros do discurso nos conceitos de texto, discurso e gênero, elementos basilares no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita:

As situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas. (p.10)

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (...) Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos lingüísticos. (...) O discurso, quando produzido manifesta-se lingüisticamente por meio de textos (p. 7-8)

Entretanto, a autora destaca que essas reflexões se juntam com uma “organização interna a partir de seqüências discursivas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”, concepção advinda de outra fonte teórica, mesclando, indiscriminadamente, *gênero discursivo e tipologia textual*. A partir dessa parte, as diretrizes estruturam o ensino e a aprendizagem de língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais. Assim, ela diz que se estabelece uma grande confusão entre gêneros discursivos e tipologias textuais, que se amplia com um conjunto de sugestões de trabalho que contrastam com as concepções bakhtinianas.

Brait (2000) afirma:

Qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero. Mas não de uma forma pura e simplesmente determinista. Se vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discursos).

A pesquisadora, assim, avalia o problema dessa orientação curricular:

Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esfera de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo.

Esta pesquisa demonstrou que essa questão é, portanto, conceitual, e não meramente de nomenclatura.

Os relatos que as professoras fizeram de sua prática escolar foi marcado pelo estudo de palavras e frases como unidades isoladas da língua e pela

leitura como pretexto para formação pessoal, distante de uma real situação discursiva. Porém, na dimensão textual-discursiva da teoria bakhtiniana, o discurso é de natureza dialógica e se constitui de atos de enunciação, o que pressupõe que a abordagem do texto não pode ser feita de forma indiferenciada. Ao contrário, deve levar em conta o reconhecimento das diferentes formas de textualização presentes nas diversas situações de interlocução da vida social, o que se constatou que as professoras ainda não conseguiram alcançar.

A concepção de gêneros do discurso pressupõe entender os múltiplos discursos construídos na cultura: uma cultura que constrói ideologias e práticas sociais, legitimando algumas manifestações e sobrepujando outras. Esse discurso é polifônico, dialógico, pluricultural.

Entretanto, nesta pesquisa, o discurso docente revelou extrema dificuldade de entender as relações interculturais, seja em relação à materialização dos discursos em textos, seja em outras manifestações, como na música e nas escolhas religiosas. No discurso docente triunfa pensamento único, monológico; o campo da Educação deve tornar essa discussão polissêmica.

Este é, portanto, um momento dentro de processo de compreensão das novas diretrizes flagrado por esta pesquisa. Bakhtin (2000) remete ao conceito de exotopia para refletir sobre o que é compreender: “O princípio da exotopia. A complexa relação entre o sujeito *compreendente* e o sujeito *compreendido*, entre o cronotopo do criado e o conotopo do *compreendente* que introduz a renovação.” (p.412)

Os discursos tomam novas formas no diálogo nos processos de enunciação. Assim, a apropriação da teoria dos gêneros adquire diferentes perfis nesse movimento de renovação, de transformação dialética, como descrito por Bakhtin (2000):

Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). [...] Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro. (p.404)

Esta pesquisa partiu de algumas questões iniciais: como se manifesta essa concepção de ensino da leitura e da escrita no currículo? Que apropriação os docentes fazem dos estudos teóricos sobre os gêneros do discurso? De que modo essa teoria da linguagem, mediada pelos currículos nacional e local, se manifesta na prática pedagógica?

Dessa investigação, ao final deste trabalho, percebe-se que decorrem outras questões relevantes. Se estudos teóricos e políticas educacionais dão tanta ênfase ao papel do professor, que caminhos devem ser percorridos para que efetivamente haja uma mudança histórica na sua condição de formação e atuação em sala de aula? Como e quais os processos possíveis para a apropriação do discurso curricular – e de sua fundamentação teórica basilar – pelos docentes?

Outra questão que se projeta para estudos posteriores é a visão de escola e a implicação desse conceito para a concepção de aprendizagem. Que função tem a escola na vida dos estudantes, que papel se pretende para ela: o de uma escola assistencialista – como constatam as professoras quando perguntadas sobre o que é a escola hoje – ou de uma instituição de ensino

empenhada no processo de democratização do conhecimento e de inserção social?

Se a escola é o lugar da cultura de elite – como se percebe pela seleção de textos feita pelas professoras –, como conviver com a diversidade preconizada pelas diretrizes curriculares? Um olhar sócio-histórico remete à imagem de que, no discurso docente, um folheto de supermercado e um conto de Monteiro Lobato revelam uma distância social equivalente à divisão de classes que os sujeitos praticam. Como tornar, então, esse espaço democrático e democratizador da cultura?

Esta pesquisa dialogou com todo esse universo pretendendo, acima de tudo, fazer brotar – a partir de seus interlocutores – os significados sociais desse turbilhão de mudanças vivido pelo campo da educação. Sabe-se que esse diálogo é interminável; fica aqui a participação de algumas vozes para representar essa complexa e potencializadora arena social.

6 – Referências bibliográficas

- AGUIAR, Márcia. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 506-515 dez. 1996.
- ALENCAR, Chico Alencar. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALVES, Nilda. Uma posição sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Educação AEC*, Brasília: v.27, n.109, p.39-52, out.1998.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ANPED. Parecer da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2, mai./jun./jul./ago., 1996, p. 85-92.
- APPLE, Michael, BEANE, James (org.). 1997. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez.
- AZANHA, José Mário Pires (s/d). *Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da escola*. Conselho Estadual de Educação de São Paulo, mimeo.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A temática da qualidade e a política Educacional no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.49, p.449 – 467, dezembro de 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1979]

- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992].
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, UNESP, 1993.
- BOGDAN, Robert C., BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Introdução*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997. vol.1.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997. vol.2.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394*. Brasília, 11 de dezembro de 1996.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 2001.
- _____. *SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, INEP, 2004.
- _____. *Parâmetros em Ação*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- Cadernos do Professor*. Prefeitura de Juiz de Fora/Gerência de Educação Básica. Ano XII, nº 13, março de 2004.
- COSTA, Sérgio Roberto. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção, COSTA,

- Sérgio Roberto (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo, Juiz de Fora, Brasília: MUSA/EDUJF/COMPED-INEP, 2002.
- CUNHA, Luís Antônio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.99, p.60-72, nov. 1996
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.2, p.4-17, mai/jun/jul/ago, 1996
- DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.11, p.5-15, mai/jun/jul/ago 1997.
- _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FONSECA, C. *Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- FREITAS, Maria Teresa A. *Vygotsky & Bakhtin: um intertexto*. 4ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.

Caderno de Pesquisa, jul. 2002, no.116, p.21-39.

FREITAS, Maria Teresa A., SOUZA, Solange Jobim e, KRAMER, Sônia.

Ciências Humanas e pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 2003, no.119, p.191-204.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

JOSÉ, Maria Tereza Scotton. Exploradores do mundo das palavras:

contribuição de Mikhail Bakhtin para o ensino da escrita. In: *Cadernos para o Professor*, Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria Municipal de Educação. Ano VIII, nº 11, novembro de 2000: p.23-37.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura*. 2ed. São Paulo: Pontes: 1992.

KRUG, Andréa. Reestruturação curricular. In: *Cadernos para o Professor*, Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria Municipal de Educação. Ano IX, nº 13, novembro de 2001: p.17-25.

LOPES, Paulo R. Curvelo. Apresentação. In: *Caderno do Professor*, Prefeitura de Juiz de Fora/Gerência de Educação Básica. Ano XII, nº 13, março de 2004: p.7.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. SP, Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO et alii. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

MARANHÃO, Helena Ponce (LISE/FE/UFRJ). A diversidade e seus sentidos Nos parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias. *Anped*: 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARTINIC, Sergio. Trad. Cilaine Alves Cunha. *Caderno de Pesquisa*, nov.2002, nº 114, p.29-48.

MICARELLO, Hilda A.L. da Silva. Buscando sentidos para a leitura e a escrita na escola. In: *Cadernos para o Professor*, Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria Municipal de Educação. Ano VII, nº 9, novembro de 1999: p.32-41.

MINAS GERAIS. *Fórum Mineiro da Educação*, 1999, p. 5-6.

_____. *A Escola Sagarana*. Secretaria de Estado da Educação, 2001.

Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/see/escolasagarana.htm>

- consultado em 20 de setembro de 2005.

_____. *A Educação Pública em Minas Gerais – 2003/2006 – o desafio da qualidade*, 2003.

MIRANDA, Cláudia. *Coleção Pensar e Viver – Língua Portuguesa*. 4 vols. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Coleção Vivência e Construção – Língua Portuguesa*. 5 vols. São Paulo: Ática, 2004.

- MOREIRA, Antônio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. 2. ed.
Campinas: Papirus, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flavio B. (org). *Currículo, Utopia e Pós-Modernidade*.
Campinas, São Paulo, 1997.
- _____. Os Parâmetros Curriculares em questão. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, p.10-21, jan/jun 1996.
- _____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Caderno de Pesquisa*, nov. 2002, no.117, p.81-101.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4ed.
Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, agosto 2003.
- MULLER, Johan. 2003. Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antônio F.B. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, p. 293 – 318.
- ROJO, Roxane. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2001.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema nacional de Avaliação (SAEB). *Revista Educação e Sociedade*, setembro 2002, n. 80.

- SARMENTO, Diva Chaves. Caminhos em Construção. In: *Cadernos para o Professor*, Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria Municipal de Educação. Ano VI, nº 6, abril de 1998: p.3.
- _____. Apresentação. In: *Cadernos para o Professor*, Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria Municipal de Educação. Ano VII, nº 8, junho de 1999: p.3. SAVIANI, Nereide. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem sobre o ensino fundamental. *Anais do CONED*, Belo Horizonte, ago 1996.
- SILVA, Tomás Tadeu da. O currículo como prática de significação. In: *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SIQUEIRA, E. S. *As propostas curriculares oficiais: análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, outubro, 1995.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.
- TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas públicas de Juiz de Fora – relatório de pesquisa.* Beatriz de Basto Teixeira (coord.). Juiz de Fora, MG: UFJF/ICHL/Departamento de Ciências Sociais, 2004.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Projeto Político Pedagógico da Escola e Cultura da Organização do Ensino. In: *Cadernos para o Professor*, Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria Municipal de Educação. Ano VI, nº 6, abril de 1998: p.22-29.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)