

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA MARIA DECARLI BOTTEGA

**PODERES, DIZERES E INSTITUIÇÕES NAS RESPOSTAS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SITUAÇÃO DE
FORMAÇÃO**

São Paulo

2010

RITA MARIA DECARLI BOTTEGA

**PODERES, DIZERES E INSTITUIÇÕES NAS RESPOSTAS DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Bottega, Rita Maria Decarli
B751d Dizeres, poderes e instituições nas respostas de professores de língua portuguesa em situação de formação / Rita Maria Decarli Bottega ; orientação Valdir Heitor Barzotto. São Paulo : s.n., 2010.
191 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua portuguesa- estudo e ensino 2. Formação de professores 3. Análise do discurso I. Barzotto, Valdir Heitor, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rita Maria Decarli Bottega

Poderes, dizeres e instituições nas respostas de professores de Língua Portuguesa em situação de formação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao Deus da Vida.

Aos que acreditam e agem para que a “educação sonhada” aconteça.

AGRADECIMENTOS

“Viver – não é? – é muito perigoso. Por que ainda não se sabe. Por que aprender-a-viver é que é o viver mesmo.”

Se aprender a viver é o viver mesmo, a aprendizagem de elaborar e redigir uma tese se faz num processo, que é o mesmo. Nem antes, nem depois. A idéia de que “Se eu soubesse disso no começo teria ganhado tempo e teria feito diferente” só é possível porque o tempo passou. Neste processo, senti-me sempre muito bem acompanhada. Agradecer, num momento como o da finalização deste trabalho, exige um relembrar, um reconstruir histórias e trajetórias, visualizando as pessoas que, com seus jeitos particulares, em momentos diferentes, tiveram participação para que este trabalho pudesse ser realizado. Todos, com suas contribuições fizeram deste tempo um “tempo bom” e de mim uma pessoa feliz, no vivenciar cotidiano de uma pesquisadora. Sou grata por poder compartilhar sonhos, trajetórias, aprendizagens com tantos outros, já que: *“A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada¹.”* Neste mutirão, há pessoas que, pelo lugar onde estão, lembraram-me o tempo todo dos compromissos da tese; há aquelas que me lembraram da vida que acontece fora da tese; há as que fizeram as duas coisas.

Sinto-me grata em poder compartilhar este momento com tantas pessoas, muitas delas amigas para sempre, na efemeridade da vida. Por isso, registro agradecimentos especiais:

¹ Citações de Guimarães Rosa (2006).

Ao orientador, prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto: pelas interlocuções ensinantes, permitindo-me fazer tentativas de estudo, de escrita e por ensinar muito mais do que poderia constar neste trabalho.

Ao Curso de Letras e ao Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Marechal Cândido Rondon: pelo afastamento para cursar pós-graduação.

Aos professores Dr. Emerson De Pietri e Dr. Gilton Sampaio de Souza: pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Ao meu pai Izidoro e minha mãe Iolanda: pelo impulso de vida e de coragem que sempre recebi.

Ao Mauro, pelas tantas épocas do amor (con)sentidas: “por onde for quero ser seu par”.

Ao Lucas e Felipe: filhos amados que, em momentos tão diferentes, são a prova da força contagiante da vida no meu viver.

Aos meus irmãos Jair, Luci, Léo, Fábio, Susane e Edir (in memoriam): por existirem na minha vida enchendo-a de vínculos. Às cunhadas e sobrinhos: pelos muitos “olás” e sorrisos.

Aos parentes-amigos da “família do Mauro”: pelas alegrias das convivências.

Ao Saulo, pela amizade certa e pelas distâncias encurtadas por palavras e gestos.

Aos amigos Jaime, Rosane, Adelice, Keli, Mirian, Clarice, Rosana e Deise: pelos sorrisos, conversas e encontros.

À Rejane: pela interlocução sempre disponível e pelo compartilhamento de tantos momentos.

Ao Clóvis, pela revisão do trabalho e por compartilhar leituras, conversas e projetos.

À Soraya, Cássia e Fabiana: por me ajudarem a interpretar as dores e os sobressaltos.

À Terezinha Lindino e Jandir: por aceitarem o desafio de um estudo conjunto.

À Janaína, Enio, Cibele, Sonia e Mariana: pelos sorrisos, apoios e disposição em auxiliar.

À Sandra (Elissandra): com quem pude contar no cotidiano para poder me ausentar de casa para me dedicar à tese.

A João Carlos: pela disposição em ouvir quando o projeto do doutorado ainda era sonho.

À Rita Fortes, Maria Beatriz e Ciro: pelas inúmeras aprendizagens de vida que recebi.

À Dione: pela disposição em ajudar quando chegamos a São Paulo.

À Marcia Borin: por compartilharmos de trajetórias na Unioeste e na FEUSP.

Aos colegas e amigos do Curso de Letras da Unioeste – Campus de Rondon: pela torcida, apoio e compartilhamento de tantos momentos.

Aos membros do grupo GEPPEP: pela convivência em um tempo de aprendizagens.

À Sônia Lemanski, pela presteza constante.

Aos funcionários da Biblioteca Pública Municipal Martinho Lutero, de Marechal Cândido Rondon: pelo contato de tantos dias de estudo.

À CAPES: pelo apoio financeiro.

No mundo há muitas armadilhas

No mundo há muitas armadilhas
e o que é armadilha pode ser refúgio
e o que é refúgio pode ser armadilha
Tua janela por exemplo
aberta para o céu
e uma estrela a te dizer que o homem é nada
ou a manhã espumando na praia
a bater antes de Cabral, antes de Tróia
(há quatro séculos Tomás Bequimão
tomou a cidade, criou uma milícia popular
e depois foi traído, preso, enforcado)
No mundo há muitas armadilhas
e muitas bocas a te dizer
que a vida é pouca
que a vida é louca
E por que não a Bomba? te perguntam.
Por que não a Bomba para acabar com tudo, já
que a vida é louca?
Contudo, olhas o teu filho, o bichinho
que não sabe
que afoito se entranha à vida e quer
a vida
e busca o sol, a bola, fascinado vê
o avião e indaga e indaga
A vida é pouca
a vida é louca
mas não há senão ela.
E não te mataste, essa é a verdade.
Estás preso à vida como numa jaula.
Estamos todos presos
nesta jaula que Gagárin foi o primeiro a ver
de fora e nos dizer: é azul.
E já o sabíamos, tanto
que não te mataste e não vais
te matar
e agüentarás até o fim.
O certo é que nesta jaula há os que têm
e os que não têm
há os que têm tanto que sozinhos poderiam
alimentar a cidade
e os que não têm nem para o almoço de hoje
A estrela mente
o mar sofisma. De fato,
o homem está preso à vida e precisa viver
o homem tem fome
e precisa comer
o homem tem filhos
e precisa criá-los
Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las.

RESUMO

A pesquisa investiga o que os professores de Língua Portuguesa do Nível Fundamental de alguns municípios do Oeste do Paraná apresentam como dificuldades para ensinar e aprender a disciplina, relacionando os dizeres dos professores com alguns poderes e instituições que proferem discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa. As respostas discursivas escritas dos professores foram coletadas em situação de formação em serviço e, para relacioná-las aos dizeres e instituições, são utilizados alguns livros publicados, frutos de produções universitárias, os Parâmetros Curriculares Nacionais e livros didáticos. Os objetivos estão articulados à questão geral de pesquisa: de que forma ou em que medida o que o professor expõe como dificuldades se relaciona com os conhecimentos sobre o ensino de Língua Portuguesa que circulam no meio pedagógico, os quais ele tem acesso nos locais de trabalho e na sua formação? Como pressupostos teóricos, serão utilizados alguns conceitos basilares pertencentes à Análise do Discurso de linha francesa, dentre os quais o de discurso, formações imaginárias, interdiscurso, formação ideológica (PÊCHEUX, 1995; 1997); formações discursivas e controle de discursos (FOUCAULT, 1997; 1998); configurações sobre a formação docente (SOUZA, 2006); modos de apresentação dos discursos (FERNÁNDEZ, 1994) e especificidades relativas ao discurso e conhecimento universitários (CHAUI, 1997; 2003 e BARZOTTO, 2009). As análises realizadas possibilitam: a problematização sobre a configuração e a presença do “discurso da dificuldade” no ensino; a distinção entre um modelo utilitário de formação docente e a formação-pesquisa; a localização de modos de dizer presentes nas respostas, configurados como discurso prescritivo, de queixa e mesclado, o qual denota a presença do “velho e do novo” enquanto proposta para o ensino; a referência entre os modos de dizer com alguns dos conteúdos presentes nas respostas dos docentes, permitindo depreender pertencas destas para com instituições que também proferem discursos sobre o ensino e sobre o trabalho como docente de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Discurso. Formação docente. Poderes e instituições. Produção do conhecimento.

ABSTRACT

The research investigates what Portuguese Language teachers of Primary Level from some cities in the West of Parana present as difficulties to teach and learn the subject, relating the speeches of the teachers with certain authorities and institutions to utter discourses about the teaching of Portuguese language. The discursive answers written by the teachers were collected in situation of work formation and to relate them to speeches and institutions will be used a few books, result of academic productions, the National Curriculum Parameter and didactic books. The objectives are articulated to the general question of research: how or in what extent what the teacher presents as difficulties it is related to knowledge about the teaching of Portuguese circulating through the pedagogical environment, which the teachers have access in the workplace and their education? As theoretical background will be used some basic concepts belonging to Discourse Analysis of the French line, among them the one of discourse, imaginary formations, interdiscourse, ideological formation (PÊCHEUX, 1990, 1997); discursive formations and control of discourses (Foucault, 1997 , 1998); configuration about teaching formation (SOUZA, 2006); presentation modes of discourse (Fernandez, 2004) and specificities related to the discourse and academic knowledge (CHAUI, 1997, 2003 and Barzotto, 2009). The performed analysis allows: the problematic about the configuration and the presence of the “discourse of difficulty in teaching, the distinction between a functional model of teaching formation and research-formation, the localization of modes of expressing present in the answers, configured as prescriptive discourse, of complaint and merged, which denotes the presence of "old and new" while proposal for teaching, the reference among the modes of expressing with some of the contents present in the teachers’ answers, allowing to deduce from them toward institutions that also utter discourses about teaching and work as a Portuguesas Language teacher.

Keywords: Discourse. Teaching formation. Authorities and institutions. Knowledge production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– A não relação dos dados com os materiais de análise	34
Quadro 2	– Relação entre os dados e os materiais de análise	35
Quadro 3	– Queixas dirigidas à família	103
Quadro 4	– Queixas a alguma situação escolar ou não	104
Quadro 5	– Queixas dirigidas ao livro didático	105
Quadro 6	– Queixas dirigidas ao aluno	106
Quadro 7	– Respostas genéricas e de constatação	110
Quadro 8	– Dizeres de prescrição	116
Quadro 9	– Dizeres mesclados	120
Quadro 10	– Relações entre dizeres e suas pertenças	152
Quadro 11	– Elementos da Gramática Normativa nos dados	156
Quadro 12	– Elementos das áreas de Linguística e Metodologia/Prática de Ensino nos dados.....	157
Quadro 13	– Elementos das áreas de Didática e Psicologia da Educação nos dados.....	159
Quadro 14	– Bases dos discursos sobre o ensino presentes nos dados	160
Quadro 15	– Quadro síntese das relações entre dizeres, poderes e instituições	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: CAMINHOS E BASES DA INVESTIGAÇÃO	24
1.1 Elementos da pesquisa: objetivos, constituição do <i>corpus</i> e metodologia	25
1.2 Alguns conceitos para a pesquisa	39
1.2.1 A inter-dependência dos discursos	42
1.2.2 Poderes, Dizeres e Instituições nas respostas dos professores	53
1.2.3 As resistências: entre as brechas da coersão, o possível do hoje	55
CAPÍTULO 2: O “DISCURSO DA DIFICULDADE” EM PROJETOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO	60
2.1 O discurso da dificuldade e a formação discursiva	61
2.2 Formação em serviço: problematizações.....	62
2.2.1 Um “consenso” de discursos sobre a formação em serviço	71
2.2.2 “Mudar um pouco para não mudar”: similaridades entre a formação em serviço e o Projeto SACI	80
2.3 Noções sobre formação docente	84
CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS DOS DIZERES SOBRE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA	96
3.1 Dizeres de queixa.....	97
3.1.1 A lamentação da/na queixa.....	102
3.1.2 A constatação e a genericidade nas respostas	109
3.2. Dizeres de Prescrição.....	115
3.3 Dizeres Mesclados: diferentes posições sobre o ensinar e o aprender	119
3.4 O pedido como ponte entre o professor e o saber institucionalizado	126

CAPÍTULO 4: OS PODERES E AS INSTITUIÇÕES NOS DIZERES DOS

PROFESSORES	130
4.1 Nos modos de dizer, o impasse da (não)receita.....	132
4. 1.1 A prescrição no trabalho do pesquisador	138
4.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	147
4.1.3 O Livro Didático.....	149
4.2 Nos poderes e dizeres, as relações com as áreas de conhecimento	151
4.2.1 Gramática Normativa	155
4.2.2 Linguística e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa/Prática de Ensino	156
4.2.3 Didática e/ou Psicologia	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	175
APÊNDICE A	177

INTRODUÇÃO

1. Dos sentidos de ser profissional-estudante

Objetivamos expor, nesse início do trabalho, as condições que motivaram o interesse da pesquisadora a desenvolver a pesquisa ora apresentada. Como ele não surgiu repentinamente e está entrelaçado à história profissional da pesquisadora, explicitamos um pouco da trajetória que motivou a escolha, não somente do tema, mas da área em que o trabalho se insere.

Concluí² o magistério em 1985, já contando, para o início do ano letivo de 1986, com a nomeação de 20 horas semanais em concurso público como professora municipal e outras 20 com contrato de trabalho (atendendo a um pedido do Secretário Municipal de Educação, pois o número de professores era insuficiente para as turmas naquele e nos anos subsequentes). Os dois turnos estavam vinculados à Secretaria Municipal de Educação e eu fui nomeada para trabalhar numa escola rural, a mesma em que estudei no “primário”, agora bem menor, afinal o êxodo rural já tinha mostrado o quanto era capaz de transformar as comunidades povoadas em taperas³.

Hoje, percebo que o trabalho numa escola rural, com turmas multisseriadas, obrigava-me a uma constante procura. Não me contentando com o método de alfabetização “Erasmus Piloto”, oficial na Secretaria Municipal de Educação na época, busquei tateando, por conta própria, outros caminhos. Emilia Ferreiro foi o que encontrei e percebi, mesmo com insegurança teórica, que alfabetizar poderia ser algo muito diferente de mecanizar⁴. Lia, ou melhor, pesquisava sobre várias questões, já que como professora de séries iniciais atuava em todas as disciplinas. Dentre a tantas questões a serem pesquisadas, buscava respostas para: quais habilidades eram necessárias e poderiam ser desenvolvidas nas aulas de Educação

² Como se trata de uma apresentação de cunho particular, usamos a 1ª pessoa e, por vezes, um tom mais próximo ao do relato.

³ Palavra usada para designar uma moradia abandonada. Nessa comunidade, particularmente, o êxodo rural ocorreu pelo declínio das lavouras de hortelã e café; os funcionários das fazendas, progressivamente, deixaram o lugar.

⁴ Era 1986. Convém lembrar que o tecnicismo imperava e, nesta concepção, aprender a ler era decorar, mecanizar, treinar. As cartilhas adotavam o método silábico e, a partir dele, os exercícios eram puramente mnemônicos.

Física além do futebol e do caçador de que as crianças tanto gostavam? Como fazer os alunos entenderem a lógica de uma planta baixa para só depois calcularem o perímetro e a área de um espaço? Como fazer para que os conceitos da Matemática Moderna (que já apresentava o uso de parênteses, colchetes e chaves) não fossem meros cálculos colocados no livro didático? Como explicar aos pais que os conteúdos não eram os mesmos do tempo deles e também eram diferentes as formas de avaliação? Como dar uma aula interessante para alunos que caminhavam 4 ou 5 km a pé, trazendo os materiais nas sacolinhas de plástico, antigas embalagens de açúcar? Como lidar com os trabalhos “extracurriculares”, com a responsabilidade por campanhas de vacinação por ser a única professora da comunidade⁵?

Ainda estava na sala de aula a Sônia: aluna-moça com os seus 12 anos que apresentava uma deficiência mental grave, falava algumas poucas palavras e fazia gestos para se comunicar. Adorava a escola e tinha prazer em mostrar as linhas do caderno, recebido da antiga FUNDEPAR⁶, repletas de círculos. Em função do despreparo, às vezes, desespero, para lidar com a situação, o melhor que fazia era simplesmente ver a Sônia como ela era e inseri-la nas atividades do cotidiano da sala de aula como ela podia, ensinando que ela devia participar das mais variadas tarefas, do jeito dela, e que todos deveriam colaborar nesta inserção. Eram tempos em que não se falava em inclusão e nem em necessidades especiais.

Também, diariamente, lia histórias para a classe, não porque conhecia muitas teorias sobre leitura, mas porque o brilho nos olhos dos alunos me encantava... E eu desconfiava que era o mesmo brilho que devia ter nos meus olhos quando a minha mãe contava ou lia histórias para mim. Eu não entendia, na época, por que o livrinho da história que tinha lido para a classe era tão disputado para ser levado para casa se os alunos conheciam o final da história, pois a tinham ouvido mais de uma vez. O acervo da escola era vasto e variado, afinal no Paraná era tempo do projeto “Os livros criam asas”, de autoria de Paulo Bragatto Filho.

Atuei durante quatro anos como professora única na escola, o que me acarretava um trabalho extra: de cuidar da parte burocrática do estabelecimento (reunião com pais, matrículas, fazer mapas de merenda para controle do estoque e organizar a cantina e a escola). Se, por um lado tais condições de trabalho exigiam muita dedicação, por outro, eu era desafiada a arriscar, a buscar, a ousar e também a exercitar a organização e a lida com a

⁵ Revendo o texto, percebi que as formulações estão centradas nas formas de fazer, nos “comos”, em detrimento dos “porquês”. Porém, no corre-corre de uma aula após a outra, responder ao “como realizar” parecia ser a formulação mais apropriada.

⁶ Fundação de Apoio ao Estudante do Estado do Paraná.

burocracia. Na vida pessoal, o namoro com o Mauro fluía e a ideia de casar já não era tão estranha quanto me parecia anos antes.

Escolhi a graduação em Letras em Marechal Cândido Rondon, levando em conta que em 1988, primeiro ano do longo processo de estadualização da Unioeste⁷, era possível estudar sem o pagamento de mensalidades. A escolha do curso de Letras se deu também tendo em vista a minha dificuldade em Física e Química no Ensino Médio, ainda que tivesse ótimos professores. Isso me levou a pensar que meu “negócio” era Português, disciplina da qual gostava e tinha facilidade. Estudar a graduação num curso de licenciatura, para quem estava já atuando em sala de aula, era uma opção adequada.

Depois, já na graduação em Letras da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, “peguei” aulas, este era o termo usado na oralidade, para 5^a, 6^a e 7^a séries numa escola estadual próxima. Vivenciei uma experiência diferente, pois somente trabalhava uma disciplina e não precisava cuidar de outros assuntos da escola. Trabalhava apenas um período na escola primária, junto com outra professora, ainda nos tempos das classes multisseriadas⁸.

⁷ No ano de 1980, foi criada a Fundação Educacional Municipal de Marechal Cândido Rondon - FUNDEMAR - entidade mantenedora dos cursos superiores oferecidos pela Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon - FACIMAR. Durante os primeiros anos de funcionamento, as dificuldades eram muitas. Grande parte dos docentes atuantes contava apenas com a graduação. Na época, a FACIMAR obtinha seus recursos, além das mensalidades pagas pelos alunos, de uma Fundação Municipal. A remuneração dos professores se dava segundo as horas-aula ministradas, o que dificultava sobremaneira atividades de pesquisa e extensão, inviabilizando um ensino de qualidade. Acrescente-se a isto uma biblioteca ainda em formação, dificuldades de acesso a cursos de pós-graduação, e carência de dependências físicas para o funcionamento do curso, cujas aulas eram ministradas nas salas de aula da Escola Estadual Antônio Maximiliano Ceretta. Assim, tendo em vista todas essas questões, percebeu-se que não bastava que fosse ofertado ao município e região apenas cursos de nível superior, mas que estes cursos deveriam estar pautados na qualidade do ensino, o que requer como condições básicas uma política séria de qualificação docente; o incentivo à pesquisa e à extensão; e bibliotecas bem constituídas, dentre outros fatores. Iniciaram-se por volta de 1983 discussões regionais, objetivando a criação de uma universidade estadual *multicampi* no Oeste do Paraná, reunindo instituições de ensino superior de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Estas discussões resultaram em inúmeras mobilizações visando melhores condições para o ensino superior no Oeste do Paraná. Após parecer favorável ao Projeto de Reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação, em 23 de dezembro de 1994, o Ministério da Educação reconheceu a Unioeste como Universidade. (BALBINOTO; KUIAVA, 2007).

⁸ O fato de estudar à noite, contando com uma hora de viagem de ônibus para chegar à universidade e trabalhar durante o dia todo, era percebido com naturalidade por mim e pelos membros da comunidade. Naturalidade ainda maior quando se tratava do fato de que eu estava, no período noturno, “fazendo faculdade”. Era como “um preço real, possível e necessário” a ser pago para estudar.

Já se falava em nuclearização, na época, acreditando-se nas vantagens dos alunos estudarem na vila, contando com transporte escolar, em turmas únicas e maiores. O que não se pensava era que o aluno da “escolinha” perderia, no núcleo, boa parte de sua cultura local, que numa escola menor poderia ser trazida para a sala de aula. No embate entre “ser do interior ou da vila”, parecia que o primeiro sempre estava em desvantagem. Afinal, as habilidades que são exercitadas no interior (como, por exemplo, tirar leite, cuidar da lavoura, saber o ponto certo do calor do forno à lenha para colocar o pão assar, cuidar da horta) não eram consideradas de prestígio na vila, lugar que se via já com “cara de urbano”. Isso sem destacar que a forma de falar passava por este mesmo preconceito⁹. Este estranhamento foi sentido somente mais tarde, quando a nuclearização já havia começado e mostrou-se irreversível.

Em 1991, passei a residir na sede do município, pois havia casado. Por conta da mudança para a cidade, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Santa Helena. Naquele local, mais tempo e maior dedicação para estudo, preparação de encontros, apostilas, contato com todos os professores do município e outro tipo de compromisso... Participava de encontros de formação contínua promovidos pela Assoeste¹⁰. À noite, ministrava algumas aulas em turmas de Ensino Médio.

⁹ Tal ocorrência lembrou (e me fez retomar) uma apresentação da profa. Neiva Jung em uma mesa de debates sobre multilinguismo, em 26/10/2006, na FEUSP. A professora, como falante da língua alemã como primeira língua, esclareceu que somente mais tarde, no doutorado, é que foi perceber o quão interessante era ser um sujeito bilíngue. Tanto isso é significativo, que a referida professora fez deste tema a sua pesquisa de doutoramento, buscando investigar o processo de nuclearização e sua relação com a língua alemã, tendo como pergunta central de pesquisa: “Como se constitui a língua alemã na escola do núcleo?” Tal pergunta se justifica a partir da constatação de que na escola rural, na classe multisseriada, a língua alemã era constantemente acionada e tal uso era realizado e percebido com naturalidade (informações retomadas a partir de minhas anotações pessoais). A partir do que foi agora apresentado, penso que parece que somente mais tarde, depois de decorridos anos e labutas, é que nos reencontramos com nossa identidade e fizemos “as pazes com ela”. Reconhecemos a alteridade e ela passa a ter valor cultural para nós, valor de diferença que constitui. Não somente valor de diferença, mas *valor positivo de diferença*.

¹⁰ Associação Educacional do Oeste do Paraná. Mantida com recursos dos municípios vinculados à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, tinha como foco a preparação dos professores que atuavam nas equipes pedagógicas das secretarias municipais. A Assoeste contava com um corpo docente com boa formação (muitos deles acabaram professores da Unioeste) e encerrou suas atividades pelos escassos recursos, já que muitos municípios não pagavam as anuidades em dia. Esta extinção acabou por desamparar pedagogicamente as secretarias municipais que, por conta própria e sem assessoria, precisavam organizar os projetos de formação em

Meio ano depois, a formatura no Curso de Letras e no ano seguinte o contrato de professora colaboradora na faculdade... Desafio... Hoje percebo o quanto a universidade carecia de docentes, recorrer a um recém-formado por não ter outro professor. Por outro lado, esta carência também se dava numa época em que a qualificação docente era prioridade para que a universidade fosse reconhecida com tal. Não foram raros os momentos em que 30% dos professores estavam afastados, com liberação integral para cursar pós-graduação. Para seus lugares, era necessária a contratação de professor colaborador. Em 1993, iniciei o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Na aprendizagem das teorias e autores, a de ser mãe pela primeira vez.

Em 1996, fui aprovada no concurso público, 40 horas, para o Curso de Letras da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, para ministrar a disciplina de Prática de Ensino. Mudança para outra cidade, novas experiências, inclusive como coordenadora do Curso de Letras, por 5 anos, numa universidade *multicampi*. Também professora de Prática de Ensino para o Curso de Letras e coordenadora de estágios. Mais tarde, a possibilidade de cursar o mestrado em Letras na modalidade interinstitucional, com convênio celebrado entre a Unioeste e a Unesp – *campus* de Araraquara. Na oportunidade do mestrado interinstitucional, a possibilidade de conciliar estudo, família (filho com 3 anos) e trabalho, fez com que aceitasse a proposta sem pestanejar, mesmo sabendo que poderia contar apenas com um afastamento parcial do trabalho para estudar. Assim, tive contato e aprofundamento com várias teorias da área da linguagem e elaborei uma dissertação que atendeu a uma vontade apaixonada: a sala de aula, o ensino. Além disso, os momentos de qualificação e de defesa, além do processo de escrita da dissertação, foram experiências marcantes.

Tempos depois, comecei a pensar no doutorado, após abandonar a idéia de ser mãe novamente. Gostaria de estudar em um programa que tivesse uma linha de pesquisa que atendesse ao meu interesse pelo ensino, ao mesmo tempo em que fosse ancorado no terreno da linguagem. Somente desta forma poderia conciliar questões relacionadas à educação e ao ensino de Língua Portuguesa, elementos presentes no meu cotidiano de professora de Prática de Ensino. O Programa de pós-graduação da FEUSP pareceu-me adequado aos meus interesses.

Com o doutorado em São Paulo, novamente a viagem, a “lonjura” para estudar, a mudança... E um encantador susto: uma nova gravidez, pois “Ah, as coisas influentes da vida

serviço dos professores municipais e todas as demais questões pedagógicas para as escolas. Anos depois, foi organizado um grupo de estudos vinculado à AMOP.

chegam assim sorradeiras, ladroalmente”.¹¹ Na USP, inicialmente, momentos de ambientação: “pássaro arisco” que observa atentamente a nova realidade, tão diferente. Alguns estranhamentos e aprendizagens fizeram parte deste processo que poderia ser definido como o de “ser estudante e profissional”: a proximidade do cotidiano de uma grande universidade com o de uma universidade do interior, como a Unioeste (falta de verbas, cargas horárias excessivas, entraves burocráticos, a pressão ocasionada pela submissão a avaliações quantitativas, representadas por conceitos atribuídos pela CAPES); deparar-se com a exigência de poucos créditos em disciplinas a serem obrigatoriamente integralizados para o doutorado na FEUSP; residir em São Paulo, lugar de profusão de gentes e culturas, me fez aproximar, ou tomar consciência, de minha identidade de pessoa que nasceu e viveu no interior¹²; a participação como monitora voluntária na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, ministrada pelo orientador; a atuação como membro da Comissão Organizadora do XVII FALE - Fórum Acadêmico de Letras, sediado na USP, em 2006; a participação, por um tempo, do Grupo de Estudos e Pesquisas Escrita e Psicanálise – GEPPEP.

Sobre a pesquisa, cujo detalhamento está exposto no Capítulo 1, destaco que a proposta vincula-se, simultaneamente, ao meu interesse pessoal e profissional, destacando-se principalmente: a) por atuar no magistério há tempo e entender que fiz uma escolha adequada quando optei por ser professora na área de Língua Portuguesa; b) por ter atuado em todos os níveis de ensino e estar na universidade, como professora de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado do Curso de Letras; c) por ter atuado diversas vezes como docente de projetos de formação em serviço para professores dos Níveis Fundamental e Médio e em projetos de extensão universitária; d) pelo envolvimento constante em atividades com os professores das redes estadual e municipal da Região Oeste do Paraná.

Este envolvimento, aliado a um olhar “de quem já esteve na escola” e ainda está, pelo acompanhamento direto dos estagiários do Curso de Letras nas salas de aulas, impulsionaram-me a um interesse maior em investigar o tema da pesquisa. Além disso, a minha preocupação em analisar os discursos relacionados às práticas sociais fez com que eu percebesse na voz dos professores as outras vozes que o formam, que o subjetivam e que indicam, inclusive,

¹¹ Guimarães Rosa, (2006, p. 431).

¹² Para quem assistiu a massificação pela mídia, que enaltecia o urbano e colocava o rural às vias do ridículo, o mesmo dilema que viveram meus ex-alunos quando foram estudar no núcleo, retomar esta identidade em uma metrópole foi um processo muito interessante.

para a situação de produção dos depoimentos e de formação dos docentes. No reboque desse tipo de discussão, há ainda a constante provocação em um “olhar-se”, pois também o discurso que profiro conta com vozes que o forma(ra)m e com condições sociais e históricas nas quais estou inserida e que, por sua vez, inserem-me enquanto voz formadora de professores da área de Letras. Trata-se, portanto, de um tema que se articula com os papéis sociais que envolvem a pesquisadora, como docente universitária e como formadora.

2 Dos sentidos da investigação

O objetivo geral da pesquisa é *investigar o que os professores de Português do Nível Fundamental de alguns municípios do Oeste do Paraná apresentam como dificuldades para ensinar e aprender Língua Portuguesa, relacionando os dizeres com alguns poderes e instituições que proferem discursos sobre o ensino da disciplina.*

Numa situação de formação em serviço, ao solicitar que os professores apresentassem as dificuldades suas e dos alunos para com o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa¹³, foram mencionadas nas respostas dos docentes uma profusão de questões, dentre as quais apresentamos algumas, a título de exemplo:

“-Dificuldades na interpretação, na escrita e na leitura.

-Como trabalhar com os alunos de forma precisa fazendo com que os mesmos peguem gosto de aprender.

-Troca de letras, omissões, dificuldades para juntar e formar as palavras.

-A maior dificuldade é fazer com que os alunos peguem gosto pela leitura e também pela vontade de aprender.

-Dificuldade na leitura, não conseguem uma boa interpretação, por isso tem dificuldade na escrita e pronúncia. Copiam errado do quadro.

- Insegurança na reestruturação dos textos de forma individual para poder atender a todos os alunos.

- Dificuldade ao usar o livro didático, pois o mesmo apresenta textos muito extensos, que dificultam a interpretação e esses são foram da realidade do aluno.

¹³ As informações relativas aos objetivos, constituição do *corpus* e bases teóricas serão apresentadas de forma pormenorizada na primeira parte do Capítulo 1.

- *Indisciplina na sala de aula.*
- *Número excessivo de alunos em sala de aula, o que dificulta o atendimento de dúvidas e a correção de redações.*
- *Estudo da língua enquanto prática social mesmo.*
- *Também as novas roupagens de explorar a lingüística. Preciso, muitas leituras, capacitações para melhor encaminhar o trabalho.”*

As repostas, se olhadas em seu conjunto, parecem direcionar para um emaranhado de situações que não se referem ao conteúdo ou metodologias pertencentes à disciplina de Língua Portuguesa, mas à relação professor-aluno, condições de trabalho, formação docente, entre outras. São outros tipos de relações, às vezes díspares, que estão presentes no trabalho do professor. Desta forma, pareceu-nos adequado estabelecer um percurso de investigação que partisse, inicialmente, da problematização acerca da situação de coleta dos dados, ou seja, momentos de formação em serviço destinada aos professores. Posteriormente, objetiva-se travar algumas discussões sobre as ancoragens e pertencas das respostas dos professores e discursos proferidos em outros lugares sociais, sobre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Alguns desafios fizeram parte do processo de feitura da tese: uns mais relacionados às questões teóricas, outros, à análise dos dados e ao trabalho de elaboração textual. Alguns dos desafios são elencados a seguir.

a) Durante as discussões, paulatinamente, foram quebrados alguns dos pressupostos que constavam no projeto de pesquisa e que se apresentaram como armadilhas: a de que os docentes formadores sabem quais as melhores formas para implementar projetos de formação, pois podem contar com “levantamentos de dificuldades” realizados anteriormente com os professores; que as dificuldades dos professores “o são realmente”, servindo como base para projetos de formação; a naturalização da “solicitação de dificuldades” aos professores por parte de formadores ou pesquisadores.

b) Se o “julgamento é sempre defeituoso” (GUIMARÃES ROSA, 2006, p. 269), percebi que não caberia sentenciar como pertinentes ou não as respostas, considerando-as legítimas porque proferidas por professores ou ilegítimas, porque em situação de coleta de dados, numa relação com a pesquisadora. Os julgamentos trariam sempre um vácuo: o do pressuposto de que as respostas seriam retratações fiéis do que o professor pensa e acredita. Para resolver tal impasse, a noção de discurso configurou-se como mais apropriada, já que ela prevê a linguagem “em ação”, admitindo os condicionantes sócio-históricos que agem sobre ela e sobre o sujeito que a utiliza.

c) A necessidade da pesquisadora assumir um lugar subjetivo, a partir do qual poderia enunciar com maior coerência, evitando dilaceramentos, já que na primeira versão da tese, submetida ao Exame de Qualificação, os lugares subjetivos se alternavam nas vozes da professora, da formadora e da pesquisadora. Tal indistinção trazia, à época, um efeito conflituoso no trabalho. Ter de responder à questão: “De que lado você está?”¹⁴ desencadeou uma reviravolta no processo em curso.

d) O questionamento sobre os dados e as situações de coleta: se eram pertinentes, suficientemente coesos e fortes para uma tese e se não estavam cerceados demais pelas questões de pesquisa que afetavam também a pesquisadora. Muitas vezes, concluí que tais dilemas não surgiriam se a coleta fosse estranha ou pelo menos mais distante da pesquisadora (como uma aula acompanhada, uma gravação, por exemplo). Se abrisse mão dos dados, talvez fizesse uma escolha necessária, mas uma escolha não desejada. Olhar para aqueles dados e, em decorrência, para as situações que propiciaram a coleta, apresentava-se como uma posição ligada ao desejo, à vontade de olhar e refletir sobre as respostas e as situações que as propiciaram. Abdicando de escolhas que poderiam ser necessárias, mas não desejáveis, optei por permanecer com o *corpus* escolhido.

e) Lidar com a sensação de que a pesquisa se encontra numa situação limite entre questões da Linguagem e da Educação traz certo desconforto, sempre desafiador, já que a tranquilidade do assentamento que uma pesquisa vinculada a uma área somente poderia dar, não se coaduna com a linha de pesquisa escolhida para a pós-graduação.

f) O “inferno da escrita e da pesquisa” (ALMEIDA, 2009) que se manifesta em um constante falquejamento teórico e linguístico do texto, cujos desbastes, acréscimos e mudanças são constantes.

g) O risco de inocentar o professor, atribuindo responsabilidades às instituições somente. Explicitar que deixar de atribuir culpas não é sinônimo de desresponsabilizar, tem sido um desafio.

h) A grata percepção do distanciamento entre “Que quem sou e quem fui / São sonhos

¹⁴ Questão pontuada pelos docentes que fizeram parte da Banca para Exame de Qualificação.

diferentes”.¹⁵ São inesquecíveis as aprendizagens da experiência de pesquisa que me transformou. Não se trata de um saudosismo que, percebendo a passagem do tempo, induz à questão “- Em que espelho ficou perdida a minha face?”, proposta por Cecília Meireles (1982), mas de, com gratidão, perguntar: “Como é agora a face que me olha?”

O trabalho está organizado em quatro capítulos. *No primeiro*, apresentamos as bases da pesquisa, por meio da explicitação dos objetivos, questões de pesquisa, constituição do *corpus*, metodologia e dos conceitos teóricos. *No segundo capítulo*, abordamos a situação da coleta dos dados, ou seja, momentos de formação em serviço, relacionando-os à presença do “discurso da dificuldade”, apresentando também noções sobre a formação docente. *No capítulo três*, expomos as características dos dizeres dos professores presentes nos dados e no *quarto capítulo* relacionamos as respostas dos professores a lugares institucionais e com poderes reconhecidos que as ancoram. Tal relação é percebida pelos conteúdos e pelas áreas do saber que são mencionadas nas respostas dos professores.

Na introdução de cada um dos capítulos, apresentamos um par de epígrafes, que não estão presentes somente como referências modelares: ora são retomadas no texto, como forma de articulação deste com um argumento de autoridade, ora são tomadas para motivar algum questionamento. Elas estão, portanto, colocadas em posição de diálogo no capítulo e, às vezes, no texto como um todo.

¹⁵ Poema “Se recordo quem fui”, de Fernando Pessoa (2009, p. 73):

“Se recordo quem fui, outrem me vejo,

E o passado é o presente na lembrança.

Quem fui é alguém que amo

Porém somente em sonho.

E a saudade que me aflige a mente

Não é de mim nem do passado visto,

Senão de quem habito

Por trás dos olhos cegos.

Nada, senão o instante, me conhece.

Minha mesma lembrança é nada, e sinto

Que quem sou e quem fui

São sonhos diferentes.”

CAPÍTULO 1

CAMINHOS E BASES DA INVESTIGAÇÃO

o conhecimento do que a escrita tem de mais específico exige menos cuidados técnicos, e mesmo pedagógicos, do que os de atualizar uma concepção ética de linguagem. Esta é a grande ausência que se manifesta na caracterização dessa lista de fracassos: são 13 tipos, mas todos eles foram criados na tentativa de reproduzir os moldes fornecidos pelo figurino oficial.

Alcir Pécora

Poema em linha reta

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.

E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,
Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita,
Indesculpavelmente sujo,
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas,
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante,
Que tenho sofrido enxovalhos e calado,
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;
Eu, que tenho sido cômico às criadas de hotel,
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos moços de fretes,
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar,
Eu, que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado
Para fora da possibilidade do soco;
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,
Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.

Toda a gente que eu conheço e que fala comigo
Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,
Nunca foi senão príncipe - todos eles príncipes - na vida...

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?
Ó príncipes, meus irmãos,

Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?

Então sou só eu que é vil e errôneo nesta terra?

Poderão as mulheres não os terem amado,
Podem ter sido traídos - mas ridículos nunca!
E eu, que tenho sido ridículo sem ter sido traído,
Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?
Eu, que tenho sido vil, literalmente vil,
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

Fernando Pessoa

Expomos neste momento elementos que situam e ancoram a investigação. Para tanto, apresentamos os objetivos, o *corpus*, a metodologia de análise e os pressupostos teóricos que irão nortear a pesquisa. Esclarecemos que, apesar das questões teóricas estarem presentes neste capítulo, os demais não se constituem como uma aplicação da teoria, como análise tão somente. Optamos por também discutir alguns dos pressupostos teóricos no momento da apresentação e análise dos dados. Desta forma, podemos afirmar que há uma fundamentação teórica que perpassa todo o trabalho, o que denominamos de conceitos basilares, os quais são apresentados neste capítulo. Há alguns pressupostos que se prestam a uma ancoragem mais pontual, cuja presença se dá em um capítulo somente. Abaixo, na apresentação dos elementos relativos à fundamentação teórica, elencamos os pressupostos basilares do trabalho, deixando aqueles mais específicos para serem apresentados oportunamente, no capítulo em que estão inseridos.

1.1 Elementos da pesquisa: objetivos, constituição do *corpus* e metodologia

Como objetivo geral, a pesquisa procura *investigar o que os professores de Português¹⁶ do Nível Fundamental de alguns municípios do Oeste do Paraná apresentam como dificuldades para ensinar e aprender Língua Portuguesa, relacionando os dizeres com alguns dos poderes e instituições que também proferem discursos sobre este ensino.*

Como objetivos específicos, destacamos:

- a) Conhecer as características que os professores de Língua Portuguesa apontam como dificuldades para ensinar e aprender Língua Portuguesa no Nível Fundamental (séries iniciais e finais)¹⁷;
- b) Investigar a relação entre o levantamento das dificuldades e os projetos de formação em serviço, especialmente aqueles em que foram coletados os dados;
- c) Estabelecer relações entre as respostas dos professores de Português com os discursos sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa presente em livros didáticos, produções universitárias e Parâmetros Curriculares Nacionais;

¹⁶ Utilizamos Português e Língua Portuguesa como sinônimos e nos referimos à disciplina do currículo escolar.

¹⁷ Como os dados foram coletados antes do Nível Fundamental passar a ser de 9 anos, utilizaremos séries iniciais para os dois primeiros ciclos (os quatro primeiros anos, contados a partir do que era delimitado como 1ª série) e séries finais para os dois últimos ciclos, relativas as quatro séries finais.

O direcionamento do trabalho deu-se tendo em vista algumas questões de pesquisas que, desde o início, motivaram o estudo e direcionaram os percursos da investigação. Dentre elas, destacamos aquela que se constitui como uma questão genérica: *de que forma ou em que medida o que o professor expõe como sendo dificuldades tem relação com as idéias que circulam no meio pedagógico, às quais ele tem acesso nos locais de trabalho e na sua formação?* Esta questão traz à tona o fato de que as dificuldades apresentadas como tais são categorizadas em função das imagens que o professor tem (dele, dos alunos e do conteúdo escolar) e de certa “expectativa” de aprendizagem em torno do aluno. O pressuposto que orienta tal questão é o de que as respostas dos professores não se encontram isoladas, mas na relação com outras falas.

Conforme o que expusemos na questão básica de pesquisa, o que o professor expõe como dificuldade pertence ou se relaciona a uma formação discursiva e a uma formação ideológica, o que faz com que os discursos sejam controlados e organizados dentro da escola. Nesses discursos, que sofrem coerções, há aquele que pode ser percebido como “dificuldade” no ensino da Língua Portuguesa. Explicitando: as dificuldades somente adquirem este caráter tomando como base uma noção considerada padrão, presente no discurso pedagógico e são classificadas como tais a partir da referência a um ideal do que seria constituído como “não dificuldade”. Então, as dificuldades são assim consideradas a partir de uma referência do que seriam as facilidades para as diferentes séries, por meio da interpretação feita pelo professor. Essa diferenciação entre dificuldade e não dificuldade não advém “da voz do professor” enquanto o criador, o seu propositor, mas é heterogênea¹⁸, uma vez que, na voz que cita a dificuldade, estão presentes outras vozes, já que a heterogeneidade é constitutiva do discurso. Cabe, pois, uma reflexão sobre como se configura essa forma pela qual o professor apresenta a si mesmo e o trabalho que realiza sob a alcunha de vilezas, e por qual razão tal forma de apresentação é aceita como pertinente em um determinado momento e contexto.

Em inter-relação com a questão de pesquisa principal exposta anteriormente, destacamos duas assertivas que se apresentam como parâmetro hipotético de investigação. A primeira delas pode ser assim exposta: *o sujeito professor que responde às questões é um sujeito que assume diferentes papéis (inclusive o de cursista) e que escreve investido “do papel de professor-em-formação”*. Nesses papéis, há relações entre o professor (participante de projetos de formação em serviço) e o formador, com a presença de determinados

¹⁸ Conforme o que apresenta Authier-Revuz (1990), quando expõe as especificidades relativas à heterogeneidade constitutiva e mostrada.

comportamentos e relações assimétricas. O formador, por sua vez, pode estar presente como docente de um determinado projeto ou dar-se a conhecer por sua publicação.

No caso do corpus a ser analisado (cujo detalhamento será apresentado posteriormente), vê-se um sujeito que está numa posição enunciativa de quem pode proferir algo sobre o ensino de Língua Portuguesa e, no que diz, expõe o que considera como dificuldades, categorizando-as em dois níveis: as dificuldades suas e as dos alunos. No entanto, o que expõe como dificuldade se relaciona a um discurso difundido entre os professores, formadores e está presente na prática pedagógica. É o sujeito dividindo o espaço discursivo com o “Outro” inconsciente, com o outro do discurso dos outros: teóricos, professores universitários, órgãos emanadores de propostas de ensino e materiais oficiais que estão presentes no cotidiano da escola. Essa presença se dá pela formação do docente, pelos como materiais de consulta ou estudo do professor ou pelo uso do material didático pelo aluno. Não é o sujeito-professor uno ou homogêneo que diz, mas o que se desdobra e que assume vários papéis.

A segunda assertiva é assim exposta: *na apresentação das dificuldades, o professor expõe sua posição em relação ao que supõe ser o ideal de professor que "bem ensina, que é atualizado, bem formado"*. Este ideal se refere e é explicitado com base nos discursos que circulam na escola, tendo como base a formação do professor. O parâmetro ideal do que seria “um bom professor, bem formado” encontra-se ancorado e disseminado na sua formação escolar, que o habilitou a exercer o magistério, bem como na sua formação experiencial, adquirida ao longo dos anos de atuação.

Diferentemente do projeto inicial, após a reestruturação da pesquisa em suas diversas versões, especialmente após o exame de qualificação, a questão que relaciona o que o professor diz com os discursos com os quais tem (e teve) acesso assumiu uma importância capital. Dessa forma, não se trata de categorizar os dados, tributando ao professor apenas o que pode ser elencado a partir das respostas, mas de perceber a multi-dimensão do que é o discurso do professor, relacionado-o à situação da coleta dos dados. Nessa dimensão múltipla, admitimos que as instituições que atuam em projetos de formação e na formação inicial, estão em uma posição de produtoras e divulgadoras de conhecimentos e, por isso mesmo, são autorizadas a promover a circulação de determinadas ideias sobre o ensinar e o aprender Língua Portuguesa.

Os resultados previstos no projeto foram redimensionados. Inicialmente, eles estavam expostos da seguinte forma: “A proposta se justifica à medida que se propõe a conduzir uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, esperando contribuir para a prática pedagógica

dos professores que atuam no ensino de língua materna no Nível Fundamental”. Após reelaborações, os resultados mereceram alteração: não poderíamos explicitamente declarar esta contribuição à prática pedagógica dos professores, senão por meio da reflexão, pois “Se sonha, já se fez...”¹⁹. Nesse caso, os resultados propostos seriam mais adequados se apresentados como: refletir sobre a prática pedagógica do professor a partir do que está posto nos dados, objetivando explicitar uma relação entre discursos que embasam os dizeres dos professores. Não se trata de construir uma teoria, mas de construir diálogos na cadeia de diálogos existente, que é ininterrupta (BAKHTIN, 1995), procurando oferecer mais uma contribuição. No caso, parece-nos que a contribuição centra-se no intento de explicitar que as falas dos professores não são ou não estão isoladas, mas situadas na relação com outras, provindas de lugares sociais diversos. Como consequência, chegaremos a uma via que não prevê o isolamento e responsabilização unicamente do professor em relação à prática pedagógica e aos discursos que a embasam.

Ainda, cabe um destaque que diz respeito ao resultado da tese em si, ou seja, o que dela se faz após a defesa. Entendendo que o texto-tese tem prevista, *a priori*, uma comunidade imediata de leitores, (na concepção de Chartier, 1999), composta pelos docentes que fazem parte das bancas de qualificação e de defesa, há também que se discutir sobre o destino da produção, passados os trâmites relativos à defesa. Muitas vezes, atendendo a uma exigência de avaliação meramente quantitativa,²⁰ os pesquisadores e suas pesquisas fiquem sem palavra interlocutiva, estas deixadas mudas nas prateleiras das bibliotecas. Não é somente este o destino que escolheríamos para o trabalho; gostaríamos que ele fosse olhado para motivar discordâncias, concordâncias e dúvidas. Nesse sentido, esta produção é uma possibilidade – a que assumimos - de olhar para os dados, para a bibliografia selecionada, para um fazer pedagógico. Produção limitada, por um lado, e pretensiosa, por outro – pois quer a si mesma inscrita nos fios dos discursos. Produção esta também tateante, já que procuramos construir uma “escrita de si” ou “uma singularidade no ato de escrita²¹”, ou ainda, uma tese que “seja

¹⁹Guimarães Rosa. “Grande Sertão: veredas”, p. 25.

²⁰ Em relação ao atendimento de uma demanda meramente quantitativa, Lindsay Waters (2006) classifica os representantes da política do ranqueamento como inimigos da esperança, quando analisa as consequências do enfraquecimento dos elos entre pensamento, erudição e publicação. Segundo o autor, publica-se de tudo para ser produtivo, mesmo que sejam trabalhos menos qualificados e sem leitores. No caso brasileiro, parece-nos que se trata das “publicações para o Lattes”.

²¹ Dizeres do prof. Jorge Ramos do Ó e profa. Claudia Riolfi, respectivamente.

do jeito próprio”, com reflexões que, alienadas aos discursos dos outros, também possam se construir ou emergir reinventadas.

O corpus é composto de respostas escritas por professores de Língua Portuguesa a duas questões: 1) *Quais as principais dificuldades que seus alunos encontram, quando escrevem?*; 2) *Quais são as principais dificuldades ou inquietações que você possui para encaminhar o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula?* Os professores, cujas respostas são analisadas no trabalho, constituem dois grupos diferenciados.

Do primeiro grupo, fazem parte os professores das séries iniciais do Nível Fundamental (1ª a 4ª), vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Palotina, região oeste do Paraná, que ministram Língua Portuguesa e outras disciplinas. A coleta dos dados com esses docentes foi realizada no momento de uma conferência, realizada como parte da abertura da Semana Pedagógica, em fevereiro/2005, evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Palotina. Esta conferência foi a primeira de outras atividades da semana, que contou com mini-cursos nos dias subsequentes e atividades de planejamento nas escolas. Os dados foram coletados no momento em que todos os professores dos primeiros ciclos do Nível Fundamental estavam reunidos e responderam, por escrito, a pedido da professora palestrante²², as duas questões propostas, entregando-as diretamente à professora que as solicitou. São 78 depoimentos, que envolvem a totalidade dos professores municipais de Palotina, atuantes naquele município (exceto os afastados que, por motivos diversos, não participaram do encontro). Todas as respostas dos professores deste grupo estão marcadas como pertencentes à Situação 1 de coleta, abreviadamente, assinalada como S1.

O segundo grupo é composto de professores também de Língua Portuguesa para as séries finais do Nível Fundamental (5ª a 8ª), pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Toledo²³, Oeste do Paraná, que responderam às mesmas questões propostas para o primeiro grupo. A coleta dos dados foi realizada em um momento de formação em serviço, em que os professores (exceto os afastados por algum motivo) de Língua Portuguesa do Núcleo Regional de Educação de Toledo estavam reunidos, participando de um curso proposto pela

²² Fui convidada pelos membros da SEMED – Secretaria Municipal de Educação - para proferir uma conferência de abertura da Semana Pedagógica a todos os professores.

²³ Para efeitos de organização, o Estado do Paraná conta com 32 Núcleos Regionais de Educação, órgãos com a função de intermediar a relação das escolas com a Secretaria de Estado da Educação, centralizada em Curitiba. O Núcleo Regional de Toledo abrange 15 municípios, sendo eles: Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Pedro do Iguçu, Terra Roxa e Toledo.

Secretaria de Estado da Educação, na área de Língua Portuguesa, cujos formadores eram docentes convidados pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e vindos de Curitiba para trabalhar práticas de ensino baseadas nas diretrizes curriculares estaduais. Tal coleta ocorreu em abril de 2007²⁴.

Para a coleta do material neste segundo grupo, tivemos acesso às salas, apresentamos aos professores a proposta da pesquisa, distribuimos as folhas com as questões e os docentes que se dispuseram preencheram-nas e as devolveram posteriormente à pessoa responsável pela recolha. Qual não foi a nossa surpresa quando percebemos que somente trinta professores (num universo de cento e vinte) responderam as questões e as entregaram. Quando nos deparamos com tal debandada, percebemos que teríamos de lidar com a disparidade de dados. Então, pensamos que justamente essa disparidade poderia ser objeto de reflexão, o que indicaria pistas dos efeitos gerados pelas formas comumente utilizadas de se fazer pesquisas “na” e “sobre” a escola. Nesse sentido, a “debandada” ganha sentido de discurso-resposta a uma determinada situação socialmente construída. Os dados relativos ao segundo grupo de professores, pertencentes à Situação 2 de coleta, a qual se refere às séries finais do Nível Fundamental, serão assinalados no trabalho, de forma abreviada, como S2.

A fim de não permitir a identificação dos depoimentos, as respostas foram receberam numeração, a partir de escolha aleatória, a saber: “**S**” indica a situação de coleta; “**D**” indica o número do depoimento; “**R**” indica a qual questão a resposta se refere. Por exemplo: S1-D15-R2, é uma resposta pertencente à situação 1 de coleta (séries iniciais, depoimento nº 15 e resposta à pergunta nº 2). Os dados estão apresentados em fonte destacada (itálico), quando no corpo do texto, e com recuo de parágrafo, quando tomados em um conjunto maior.

Em suma, o trabalho apresenta uma investigação sobre as respostas escritas de dois grupos de professores de Língua Portuguesa, proferidas em momentos de formação em serviço a duas questões: 1) *Quais as principais dificuldades que seus alunos encontram quando escrevem?*; 2) *Quais são as principais dificuldades ou inquietações que você possui para encaminhar o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula?* Tais respostas são percebidas como o ponto central da investigação, dada a relação delas com outros discursos, presentes em locais e instituições diversos, que também proferem dizeres sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa e suas dificuldades. Em termos numéricos, são 78 respostas

²⁴ Naquele momento, a temática dos encontros de formação era a constituição das diretrizes curriculares do Paraná.

discursivas escritas dos professores de Língua Portuguesa (e outras disciplinas) das séries iniciais do Município de Palotina. Ainda 30 respostas dos docentes de Língua Portuguesa das séries finais, que atuam em escolas vinculadas ao NRE de Toledo, sendo que todas elas foram coletadas em uma situação de formação em serviço na qual os docentes estavam envolvidos.

Para o estabelecimento das relações entre as respostas dos professores e outros dizeres sobre o ensino de Língua Portuguesa serão utilizados os seguintes materiais: livros didáticos utilizados pelos docentes à época das respostas; os Parâmetros Curriculares Nacionais como representantes do discurso do Estado, direcionador sobre o ensino de Língua Portuguesa e dois livros produzidos na universidade e publicados. Eles são direcionados aos professores e/ou formadores,²⁵ e abordam questões sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa para o Nível Fundamental.

A escolha destes materiais (livros didático, PCN e livros publicados, frutos de pesquisas acadêmicas) se deu porque no trabalho do professor estão presentes simultaneamente o livro didático, as propostas dos Parâmetros Curriculares e também as teorias e propostas por uma gama de materiais publicados (no sentido de serem de domínio público da área) e que se direcionam a refletir sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa no Nível Fundamental. Portanto, tais materiais estão presentes de forma direta no cotidiano do professor²⁶, não apenas como textos de atividades aos alunos, mas como materiais normatizadores e direcionadores do que se entende como válido para o momento, para o ensinar e aprender Língua Portuguesa. Eles propiciam encaminhamentos de atividades em sala de aula, ora diretamente aos alunos e ora ao professor. Na presença dos materiais, vislumbramos posturas sobre o ensino, podendo ser elas mais afiliadas a uma posição oficial (do Estado), ou vinculada ao mercado editorial (de distribuição de materiais didáticos), ou mais próxima de textos pertencentes à pesquisa universitária publicada.

²⁵ Docentes formadores são nomeados no trabalho como aqueles professores que atuam como docentes em projetos de formação em serviço ou na formação inicial, cabendo-lhes o direcionamento pedagógico para a formação docente. Como projetos de formação em serviço, incluímos as variadas modalidades de projetos destinados a professores que atuam em sala de aula. Estas modalidades possuem várias denominações: cursos de atualização, aperfeiçoamento, formação continuada, conferência, entre outros. Não discutiremos o teor da formação empreendida em cada uma dessas denominações.

²⁶ Não queremos dizer que são somente estes os materiais que proferem dizeres sobre o ensinar Língua Portuguesa. Porém, acreditamos que eles têm prestado uma contribuição significativa na formação de uma configuração sobre o que seja ensinar esta disciplina, tanto no âmbito das atividades destinadas aos alunos, quanto no da discussão teórica sobre este ensinar.

Para a análise das relações entre as respostas dos professores de Língua Portuguesa e os referidos materiais, faz-se necessário efetuarmos um recorte, já que a variedade de livros que poderia ser analisada é vasta. Dessa forma, as análises serão direcionadas especificamente aos seguintes textos:

a) Livros didáticos: apenas aqueles utilizados em 2005 no Município de Palotina, para as quatro primeiras séries do Nível Fundamental. Será analisado um exemplar, destinado à 4ª série, da Coleção “Viver e Aprender Português”, de autoria de Loder Martos e Joana D’Arque Aguiar²⁷(2001). A opção pela análise da relação entre as respostas dos professores e os livros didáticos se justifica porque este material conta, ao seu favor, com o argumento da portabilidade, já que é distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a todas as escolas, com exemplares para uso dos alunos. Assim, pela portabilidade, torna-se um material de acesso fácil para a condução das atividades em sala de aula, normalmente utilizado pelo professor em maior ou menor grau.

b) Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa para o Nível Fundamental (MEC, 1998): será tomada a versão emitida pelo Ministério da Educação, destinado aos 3º e 4º ciclos do Nível Fundamental. O material, à época de sua publicação, foi amplamente distribuído nas escolas em versão impressa e encontra-se disponível para acesso por meio digital²⁸. O documento centra-se na proposição oficial para o ensino de Língua Portuguesa, do que “deveria” ser perseguido, objetivado e alcançado em termos de proposta educacional normatizada pelo Estado.

c) Produção universitária: entende-se por “produção universitária” os materiais, frutos de investigações científicas realizadas no ambiente universitário, que foram publicados e, no caso específico, com o objetivo de contribuir para reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa. São livros conhecidos pelos professores e formadores e que divulgam aspectos da Linguística, aplicados ao ensino. Tais materiais são enquadrados como pertencentes, conforme Pietri (2003), ao discurso de divulgação científica, entendido pelo autor como qualquer trabalho de difusão do conhecimento científico, ou seja, trabalhos que contam com um discurso formulado em função dos destinatários, no caso, professores de Língua Portuguesa. Constituem um material de divulgação científica (conforme apresentaremos no

²⁷ Livro distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2004, em sua 7ª edição, reformulada, editado pela Editora Saraiva. Obra não consumível, portanto material reaproveitável, com duração prevista para três anos, portanto 2004, 2005 e 2006. A segunda tiragem do material é de 2003.

²⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2009.

capítulo 4), por serem estudos, frutos de pesquisas científicas, publicados e destinados a professores. Os livros selecionados abordam questões relativas ao ensino da disciplina e têm um direcionamento específico aos docentes, apresentando considerações referentes ao ensino como um todo nos conhecidos eixos básicos: produção de textos, leitura e ensino de gramática.

Diante da vasta bibliografia que poderia ser elencada como trabalhos sobre o ensino de Português que são de conhecimento dos professores porque bastante difundidos, tomaremos dois trabalhos que se propõem a conduzir uma reflexão sobre o ensino da disciplina e que contam com ampla difusão no Oeste do Paraná. Selecionamos o livro “Portos de Passagem”, de João Wanderley Geraldi (1991), por dois motivos. O primeiro porque faz parte, de acordo com Britto (1997), da chamada “escola da Unicamp”, tendo em vista a influência da referida instituição na formação de professores na região. Conforme Athayde Júnior (2006), a ligação com a instituição foi iniciada por meio da realização de um curso de Especialização na década de 1980, por meio de convênio firmado entre a Unioeste (abrangendo seus quatro campi à época) e Unicamp – IEL - Instituto de Estudos da Linguagem. Posteriormente, este contato teve continuidade com atividades vinculadas à Assoeste - Associação Educacional do Oeste do Paraná, já extinta²⁹. Além disso, muitos docentes universitários em épocas posteriores buscaram sua formação de pós-graduação na Unicamp, o que é perfeitamente coerente, já que contavam com afinidade teórica advinda da formação anterior. Por estas razões, Athayde Junior admite que houve “um bandeirantismo pedagógico” (p. 55) na região, ligado à Unicamp/IEL, cujo início foi direcionado à formação de professores universitários.

Portanto, os vínculos de formação que foram construídos interferiram de forma direta e imediata para a formação de graduandos dos cursos de Letras da Unioeste e em projetos de formação em serviço na região. Tais vinculações não se restringem somente à formação dos docentes universitários, mas à formação de formadores, uma vez que estes docentes atuavam (e atuam) nos cursos de graduação e também em projetos de formação em serviço destinados a professores das redes municipais e estaduais³⁰ da Região Oeste do Paraná. A escolha do

²⁹ Alguns docentes que eram vinculados à Assoeste desenvolvem trabalhos no Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP.

³⁰ As considerações expostas não se limitam à década de 1980 ou 1990, mas à atualidade, uma vez que referências a trabalhos sobre ensino produzidos no IEL estão presentes nos planos de ensino de Prática de Ensino dos cursos de Letras da Unioeste, onde estão mencionados, entre outros, o livro “O texto na sala de aula”, “Portos de Passagem” (GERALDI, 1991; 1997); “Por que (não) ensinar gramática na escola” (POSSENTI, 1996), para citar alguns exemplos apenas. Os materiais vão direcionar leituras e posicionamentos teórico-

livro “Portos de Passagem” se dá então pelo vínculo das instituições formadoras da região com o seu autor, seja por meio de contato pessoal, com a presença em eventos diversos, seja por meio da presença do livro nas bibliografias dos projetos de formação de professores.

Além do livro mencionado, analisaremos também a publicação “Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática”, de Livia Suassuna³¹, que foi selecionada porque é um material de conhecido por professores e formadores e aborda o ensino da disciplina em seus diferentes aspectos eixos.

Procurando esclarecer a forma pela qual analisamos o corpus, destacamos que não é nosso objetivo elencar as respostas dos professores, os livros didáticos, os PCN e a produção universitária selecionada em nível de igualdade, para se chegar aos poderes e instituições, cujo esquema representativo pode ser assim sistematizado:

Respostas dos professores S1 (séries iniciais) e S2 (séries finais) do Nível Fundamental	Livros Didáticos	PCN – Nível Fundamental	Produção Universitária
--	------------------	-------------------------	------------------------

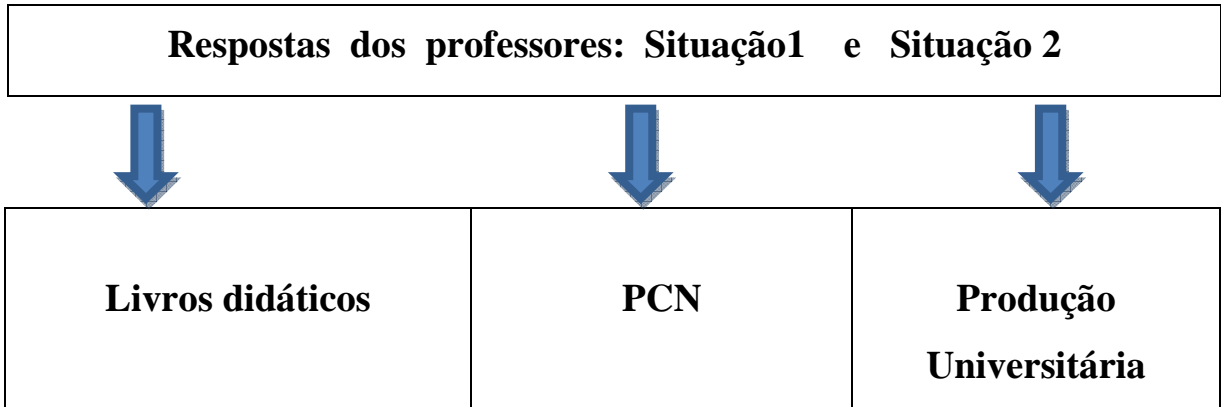
Quadro 1 – A não relação dos dados com outros materiais de análise

Trata-se de *partir das respostas dos professores e relacioná-las* aos livros didáticos, aos PCN e aos livros publicados, para que seja possível entrever alguns dos poderes e instituições que interferem e balizam o que se entende por ensinar e aprender Língua Portuguesa. Tal relação não pretende ser exaustiva, no sentido de abarcar todas as ocorrências presentes nos materiais selecionados, contrapondo-as com as respostas dos professores. Objetivamos perceber algumas das relações, intersecções ou conexões que nos permitirão relacionar dizeres dos professores com aqueles presentes nas publicações selecionadas, que atuam na tese como representantes de outras vozes, de lugares sociais diferentes (governo,

metodológicos sobre ensinar e aprender Língua Portuguesa não somente aos licenciandos em Letras, mas também aos docentes da universidade que atuam em projetos de formação de docentes.

³¹ Como procuramos estabelecer as relações entre dizeres, não é objetivo um levantamento exaustivo das produções sobre o ensino. Por esta razão, outros materiais que também são utilizados na região não foram analisados.

editoras, universidades). Portanto, o quadro geral, cujo esquema esclarece a forma pela qual os dados são tomados no trabalho, pode ser assim exposto:



Quadro 2: Relação entre os dados e os materiais de análise

Tal esclarecimento se faz necessário porque, caso estivéssemos nos ocupando dos discursos que compõem a formação do professor em seu sentido mais amplo (momentos de formação, experiência pedagógica), teríamos de ter acesso àqueles que fazem parte da formação do professor das séries iniciais, presentes nas turmas do magistério, realizar entrevistas com cada professor a fim de ver como se deu até o momento a sua formação, etc. Se fosse esse o objetivo, a coleta de dados seria diferente e outro seria o material a ser analisado. *Trata-se de estudar as relações, partindo dos dados, denominados de respostas dos professores, com as presenças de falas sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa em outros materiais.* Com isso, objetivamos ainda perceber as bases de sustentação para as respostas, de investigarmos em que elas se ancoram a tal ponto que podem ser colocadas em um momento de formação em serviço, como resposta a um questionário, e serem aceitas como respostas válidas ou coerentes para o momento histórico e para a situação, na qual professores e formadores estavam inseridos.

Para alcançar tais intentos, algumas questões relativas à forma de condução das análises são fundamentais. Abdicamos do posto seguro de uma metodologia redentora para o ensino de Língua Portuguesa, assim como de uma metodologia objetiva e neutra de análise. Percebemos com Löwy (1994), quando critica o Barão de Münchhausen (BURGER, 1963)³²

³² Uma passagem merece ser citada, por evidenciar o conceito de verdade e de realidade proporcionada pela transparência da linguagem, presente na fala do Barão de Münchhausen, que é questionada por Löwy posteriormente. Nesse sentido, a linguagem, da forma como o Barão a apresenta, é transparente, límpida e inequívoca: “Se alguém pensar que eu, até aqui, menti alguma coisa, peço feche o livro, porque as aventuras

que a objetividade como companheira da “ciência neutra” é apenas pretensão, não existe; o que há são somente os pontos de vista que não são neutros e que o porto certo, lugar seguro para investigar e proferir discursos sobre o fazer em Língua Portuguesa é, tão somente, uma ficção.

Negando a existência de um método “neutro” (LOWY, 1994) e positivo para o cientista (que estuda a natureza ou os fenômenos sociais), admitimos que há uma identidade parcial entre o sujeito e o objeto do conhecimento, já que o cientista é implicado pela realidade social que ele estuda. Trata-se, portanto, de escolhas de mirantes, de postos de observação, tal como já apresentou Geraldini (1991), há quase 20 anos, indicando para imersões e identidades nos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa. Não são formas definitivas, mas um percurso, um caminho trilhado dentre tantos outros possíveis. Trata-se também de explicitar que o tema estudado e os postos de observação escolhidos, sejam eles quais forem, revelam *a priori*, o interesse do pesquisador, construído por meio de perguntas e interesses que exteriorizam suas angústias e inquietações. Se o “**Pesquisador** é aquele sujeito que, mais longe possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais mergulha – implicado em todo o seu corpo – na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a *dor* específica de sua existência.” (RIOLFI, 2001, p. 16, *grifos da autora*), localizar nos discursos dos professores as pertencas a dizeres emanados de outros lugares institucionais é admitir que os docentes não estão e não falam sozinhos. Encontram-se inseridos na relação entre práticas discursivizadas sobre o ensino de Língua Portuguesa. Para realizar tais intentos, alguns pressupostos da pesquisa qualitativa se revelam apropriados.

Metodologicamente, a análise seguirá os pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com Lüdke (1986), possui as seguintes características:

- Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;

marítimas, que virão nas páginas seguintes, são mais extraordinárias, mas não menos verdadeiras.” (BURGER, 1963, p. 54). “Dever do viajante é estar colado à verdade” (p. 136).

- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.³³

Um dos aspectos essenciais desse tipo de pesquisa qualitativa está “no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento” (FLICK, 2004, p. 20). Dentre outros, o autor apresenta a reflexividade do pesquisador e da pesquisa como uma das características da pesquisa qualitativa, que está em consonância com o que Lüdke aponta quando esclarece que o pesquisador dá atenção aos significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Ao abordar questões sobre a pesquisa qualitativa ao final da modernidade, há destaque para tendências da pesquisa social empírica, destacando a “necessidade de dispor os problemas a serem estudados e as soluções a serem desenvolvidas dentro de seu contexto temporal e histórico, e de descrevê-los neste contexto e explicá-los a partir dele.” (FLICK, 2004, p. 28)

Parece ficar explícito, quando expomos que a “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto,” que estamos especificamente nos dirigindo às relações que os dizeres dos professores acionam. Interessa-nos investigar quais os poderes, as instituições (pelo menos algumas delas, de relevância) estão presentes e direcionam os dizeres sobre dificuldades para ensinar e aprender Língua Portuguesa citadas por professores dessa disciplina no Nível Fundamental, séries iniciais e finais. Trata-se, então, de um processo que envolve relações, de um percurso que não é *a priori* temporal-cronológico (no sentido de explicitação de quadros, cujos marcos são as datas elencadas sequencialmente), mas um percurso de construção de saberes e dizeres sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, de investigar os dizeres dos professores de Língua Portuguesa em um determinado contexto temporal – marcado como o momento pertencente à década final do século XX, pois os dados foram coletados em 2005 e 2007 - e histórico, procurando localizar os vínculos com as instituições e com os poderes que se fizeram presentes naquele momento histórico. Trata-se de uma forma interpretativa de olhar para os dados a partir do contexto de coleta e também do que estes dados revelam, como destaca Flick, e com o envolvimento interpretativo do pesquisador, como destaca Lüdke. Por esta razão, é possível procedermos a uma análise sem que haja uma similaridade numérica entre os dados coletados: 78 respostas pertencentes à situação 1 e 30 respostas relativas à situação 2.

³³ Elementos referentes a Lüdke apresentados pelo prof. Dr. Emerson De Pietri, por ocasião do minicurso “Princípios de Metodologia de Pesquisa em Contexto de Ensino”, como parte da programação do VIII Seminário de Metodologia da FEUSP, em outubro/2009, conforme anotações pessoais da pesquisadora.

As ancoragens que permitirão que tais caminhos sejam percorridos são os pressupostos teóricos, os conceitos a serem acionados. Por sua vez, como se trata de um trabalho vinculado à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, estes pressupostos contarão com uma conexão: ora se referem de forma mais direta aos conhecimentos da área de Linguagem (Linguística, com espaço privilegiado a Análise do Discurso de linha francesa), ora à área de Educação. A organização do trabalho e as referências utilizadas permitem que se entrevejam matizes, nos quais em alguns momentos estão enfatizados teóricos e posturas mais relativas à Linguagem e noutros, mais relacionados à área da Educação. Não se trata de uma mescla cujo objetivo é abranger tudo simultaneamente, mas de perceber que, nas intersecções, há que se dar atenção às duas áreas.

A importância do trabalho reside numa reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa que, por relacionar as palavras-respostas dos professores aos poderes e às instituições, diminui o foco de uma atenção localizada a somente um agente do processo educativo, na maior parte das vezes, no polo professor, de acordo com o que conclui Barzotto (2010). Por muito tempo e em variadas publicações, o professor foi considerado o culpado quando se sobressai (em qualquer situação que seja) o baixo desempenho dos alunos de qualquer nível em relação à leitura e escrita, conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Promovendo a caução da culpabilidade, encontra-se o “argumento da incompetência” (Souza, 2006), o qual direciona as iniquidades e mazelas ao professor, interferindo muitas vezes na forma como ele vê o trabalho que realiza e na forma como os formadores o veem. No caso de Língua Portuguesa, este argumento tende a recair diretamente ao professor que não ensina o aluno a escrever e a ler bem, seja lá por quais motivos forem ou quais sejam as dificuldades dos alunos, ou mesmo o que se entende por ler e escrever bem, já que a noção não é peregrina ou imutável.

Uma proposição cujo objetivo seja o de investigar relações entre dizeres traz o pressuposto de que os dizeres se encontram em intersecção, imbricados e relacionados. Desta forma, quando nos propomos a analisar as relações entre os dizeres dos professores, os poderes e as instituições que embasam estes dizeres, acreditamos que estamos contribuindo para o enfraquecimento da culpabilização dirigida ao professor, já que o que ele indica nas respostas é percebido como parte de um processo mais amplo, o da circulação de dizeres, de palavras e contrapalavras presentes no universo educativo. Por outro lado, a pesquisa também encontra justificativa por chamar a atenção para um foco diferente, e não meramente culpas, nos processos de formação de professores, especialmente na formação em serviço e na formação inicial. Trata-se, então, de direcionar reflexões e responsabilidades para com a formação de professores, com a clareza de que não se pode contar, por um lado, com alguma

forma ou metodologia redentora capaz de salvaguardar as mazelas. Trata-se de olhá-las com cuidado e ver como elas – sob a alcunha de dificuldades – foram e são construídas em momentos, histórias e discursos de professores, de formadores, pesquisadores, falas oficiais e didatizadas. Em outras palavras: trata-se de perceber como são estabelecidas, na maior parte das vezes, relações entre falas de diferentes lugares, ancoradas em poderes e instituições diversas, mas que possuem pelo menos dois aspectos em comum: a abordagem do tema, que é o ensino de Língua Portuguesa; a inquirição, pois é o professor da disciplina que, na maior parte das vezes, está colocado na posição de alguém a ser questionado ou culpabilizado.

Como os dados serão analisados em suas relações, há um olhar “desconstruinte”³⁴ para eles, já que não serão tomados como concluídos e isolados (respostas prontas para categorizações, elaboração de tabelas que possam conduzir a uma conclusão determinada), mas respostas que levem à interpretação dos seus sentidos, na relação com a formação e o lugar socialmente determinado de quem as proferiu e as solicitou. Interessa-nos mais o caráter interpretativo possível de ser depreendido dos dados, na relação com a situação de coleta e com outros dizeres, presentes nos livros didáticos, nos PCN e em alguns livros, frutos de pesquisas universitárias, publicados.

1.2 Alguns conceitos para a pesquisa

A solicitação de um levantamento das dificuldades foi possível porque inserida numa prática de “diagnóstico, levantamento de problemas”, que pudesse orientar a equipe pedagógica e outros docentes que fossem atuar em projetos de formação em serviço, no caso da coleta no Município de Palotina. Tal pedido se justificou na situação de coleta dos dados por oferecer referência a outras situações futuras de formação, a fim de que o projeto conseguisse apresentar algo de exequível em sala de aula, uma vez que há reconhecidamente uma necessidade de que o curso realmente consiga “aproximar-se” dos professores, não apresentando algo que eles não compreendam ou que não consigam localizar como de

³⁴ O termo está aí posto porque não se trata de tomarmos os dados e sobre eles apenas categorizar os discursos presentes e tecer as conclusões apropriadas. Quando os dados são tomados como um dizer que inclui outros (um discurso sobre ensinar e aprender Língua Portuguesa que inclui toda uma gama de discursos institucionais sobre o mesmo tema), trata-se de desconstruí-los, percebendo neles outras presenças, aquelas relacionadas aos dizeres e instituições que proferem discursos sobre ensinar e aprender Língua Portuguesa.

utilidade para a prática pedagógica. Para tanto, saber das dificuldades pedagógicas parece, à primeira vista, uma forma capaz de orientar os órgãos promotores dos projetos de formação em serviço no momento de solicitar outros projetos, com outros docentes, em situações diversas.

Assim, as dificuldades se transformam, enquanto personificações de opiniões, em solicitações, em exigências, já que se relacionam de forma direta ao “mapeamento” realizado entre os professores dos temas a serem abordados. Dessa forma, busca-se um “estoque de conteúdos para cursos”, ancorados em uma mão dupla: os professores é que pediram (eles solicitaram o que querem em termos de temas e/ou conteúdos) e os órgãos promotores sentem-se na obrigação de atender àquela especificidade, àquele pedido. Com isso, procura-se evitar a repetição de conteúdos e garante-se, pelo menos hipoteticamente, o atendimento que daria orientação pedagógica apropriada aos professores. Este seria o pressuposto condutor da possibilidade da existência e aceitação de questões sobre as “dificuldades para ensinar e aprender Língua Portuguesa”.

No entanto, este pressuposto considerado para os referidos levantamentos – embora as explicações sejam variadas e serão aprofundadas posteriormente - é o de que a linguagem é transparente, capaz de representar ou recobrir uma realidade e uma verdade; que o contexto, a situação, as circunstâncias e as interações são imediatamente referenciais e se auto-explicam; que o sujeito configura-se como emissor e que a linguagem manifesta uma intencionalidade daquele que fala³⁵; que o saber manifestado pela linguagem é meramente referencial em relação às coisas do mundo. Esse é um engodo: acreditar que de posse das dificuldades e ofertando um ou mais cursos na área solicitada, as secretarias municipais, estaduais ou outros órgãos estariam atendendo plenamente aos anseios e necessidades dos professores, já que tiveram acesso ao “mapeamento” das dificuldades expostas pelos docentes. Por outro lado, o professor que apresentou suas dificuldades também participa da crença na validade deste mapeamento quando acredita que elas, transformadas em solicitações, poderiam ser atendidas da forma como ele imagina como poderia se dar este atendimento. Em ambos os casos, a linguagem é percebida como capaz de representar o mundo (os referentes), as intenções e desejos dos sujeitos de forma transparente, tendo um vínculo direto com a realidade e podendo traduzi-la de forma inequívoca.

³⁵ Neste sentido, consideramos equivocada a menção: “a linguagem passa a ser um objeto ‘não transparente’, já que é atravessado por várias intenções (...)” (FERREIRA, 2001, p. 58). Tal posição aciona a transparência da intenção para atestar a não transparência da linguagem. Seria, no caso, uma “evidência da intenção”.

Em suma, o uso da linguagem parece estar “colado” à veracidade, numa crença de que a linguagem nomeia o mundo e, como um paralelismo, apresenta “verdadeiramente” como ele é, sendo ela capaz de representar, sem atravessamentos, os desejos de quem apresenta as dificuldades, como se elas fossem absolutamente atingíveis no nível da consciência e da representação linguística. Subtrai-se da linguagem, neste caso, a noção de processo, de construção e admite-se que o seu uso numa tal situação não esteja cerceado pelas condições sociais (de poderes e de instituições) nas quais o processo se dá, como se o sujeito fosse dono absoluto de seu dizer. Tais pressupostos – o da linguagem transparente – relaciona-se com a concepção de que a linguagem é um mero meio/instrumento de comunicação, já que é capaz de, por contar com um sujeito que se comunica de forma eficaz, representar com precisão o que o sujeito “quer” dizer para o outro que, por sua vez, entenderá com clareza o que está sendo dito.

Se considerarmos a situação geral de produção das respostas dos professores, poderemos admitir a presença da linguagem percebida como meio de comunicação, na qual o “eu” emissor diz algo ao “tu” receptor, sendo este algo representado pela mensagem. Esta posição é defendida por Benveniste (1989) quando propõe que “a significância da língua é a significância mesma, fundando a possibilidade de toda troca e de toda comunicação, e também de toda a cultura” (p. 60), admitindo a língua como produtora de mensagens.

Por um lado, o autor foi um dos precursores a admitir a inscrição do sujeito na língua, contribuindo para um avanço, naquele momento, das questões tratadas entre linguagem e subjetividade, quando assumiu que:

A linguagem de algum modo propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício no discurso se apropria e as quais refere à sua ‘pessoa’, definido-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes (BENVENISTE, 1988, p. 289, grifos do autor).

Pelo exposto, a inscrição do sujeito na língua se faz apenas por uma auto-nomeação e nomeação do outro (eu-tu), contribuindo para que a linguagem seja percebida como uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso, circunscrita ao subjetivo e individual, eu, tu e ele, por sua vez considerado não pessoa. Quando há a crença de que determinada resposta possa apresentar o que o professor considera como dificuldade, parece-nos que se tem um “eu” se apresentando como se usasse as formas linguísticas para comunicar o que quer e fosse plenamente bem sucedido nesta empreitada. Parece estar claro que nomear “eu” é

ter garantido um dizer que atenda exclusivamente ao que este “eu” quer, pensa e acredita, sendo inexistentes as manifestações do contexto social, entendido como os condicionantes em relação às posições sociais dos sujeitos envolvidos e ao momento e pertinência do que é proferido, no qual se dá o uso da linguagem. Por outro lado, o “tu” a quem o “eu” se dirige também é percebido como individual, desprovido de inserções históricas e, neste caso, o que se diz remete a uma forma linguística circunscrita ao espaço individual e subjetivo. Para ilustrar o que expusemos, a transcrição de um depoimento de um professor das séries iniciais se faz pertinente:

A falta de vontade, pois a preguiça toma conta deles, menos para conversar e bagunçar, distração, cansaço. Alunos sem motivação, sem cobrança pelos pais, e até pelos próprios professores, essa é a visão que eu enxergo.
(D12 –R2, grifos nossos).

Na forma pela qual o professor afirma enxergar os problemas, parece-nos transparecer a noção da linguagem como compatível com uma dada realidade do/no mundo, bastando o sujeito olhar para esta realidade e transpô-la via linguagem, o que garantiria a crença de que a falta de vontade, preguiça e falta de motivação dos alunos são as dificuldades deles para aprender. Neste sentido, elas seriam tomadas isoladamente, como inerentes a comportamentos subjetivos dos alunos apenas e falar deles (dos comportamentos e dos alunos), por sua vez, seria apenas realizar a transposição fiel de uma dada situação.

Admitir a linguagem como não transparente, portanto, é atribuir-lhe a condição de discurso; é assumir que a linguagem é utilizada por sujeitos que estão inseridos num jogo de formações imaginárias e que estão presentes também as formações discursivas, cujos dizeres têm relação com poderes e instituições. Analisar as repostas e interpretá-las implica, portanto, em percebê-las, bem como os sujeitos que as proferem, todos inseridos em um “complexo educacional”, proferindo e acatando dizeres os quais, por sua vez, estão ligados a poderes e a instituições, que proferem dizeres por meio de textos publicados, de propostas oficiais e de manuais didáticos.

1.2.1 A inter-dependência dos discursos

As formações imaginárias trazem à tona as condições de produção dos discursos dos professores, as quais se referem “não somente o meio ambiente material e institucional do discurso, mas ainda as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria

identidade” (MAINGUENEAU, 1998, p. 30)³⁶. Estas condições incluem os lugares que os sujeitos (professora pesquisadora e docentes vinculados à Prefeitura ou ao Estado) vão ocupar na cena enunciativa³⁷. Estes lugares estão presentes nos processos discursivos e podem ser representados no *jogo de imagens*, organizado por Pêcheux da seguinte forma:

(...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada uma a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 1997, p. 82, grifos do autor)

Então, mais do que respostas e perguntas sobre as dificuldades para ensinar e aprender língua portuguesa, estão presentes as representações de quem pergunta e de quem responde e a situação em que tais perguntas e respostas são produzidas. Não estão presentes somente as representações de si mesmo, no caso do grupo de professores do Nível Fundamental, mas aquelas que relacionam um ao outro, no caso o formulador das questões e o respondente. Trata-se então de uma cena enunciativa em que A e B representam a si mesmos e também um para o outro, numa relação de reciprocidade.

Neste caso, as determinações são bem definidas para ambos os grupos, professores dos níveis iniciais e finais, pois é possível localizar os lugares sociais que permitem a uma pesquisadora solicitar algo aos professores, sendo ou não docente de um curso a eles destinado. Na situação 1, referente à coleta de dados com docentes das séries iniciais, esta determinação é mais rígida, pois as respostas foram respondidas pelo professor num momento em que a pesquisadora estava presente na condição de docente convidada, entregues imediatamente à solicitante. Tal pedido se deu sob a presença dos representantes da área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Numa cidade pequena, em que os professores são conhecidos pelo nome, há nas imagens que o professor tem de si

³⁶ A definição de “Situação de Discurso” apresentada por Ducrot e Todorov (2001) se aproxima daquela desenvolvida por Pêcheux, pois encerra a noção de ambiente físico e social e as imagens que permeiam a relação entre os interlocutores.

³⁷ Entendida como a noção de “cena” para a representação que um discurso faz de sua própria situação de enunciação. “A cenografia é, assim, *ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra*; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual vem a fala é, precisamente, a cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça, apresentar sua candidatura em uma eleição, etc.” (CHARANDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 96, grifos dos autores).

mesmo, naquelas que a docente tem dele e das que os demais possuem, um jogo de imagens de uns para com os outros. O mesmo ocorre numa situação em que os professores não sejam tão conhecidos, pois mesmo sem estarem em contato e se conhecerem, as imagens permeiam as relações interlocutivas. Podemos dizer que se trata, sumariamente, de imagens recíprocas de si e dos outros, como de A para A, A para B e A para C, D, E... Ora, todas estas imagens atuam sobre o momento de produção como coercitivas para a produção do discurso, no caso as respostas dos professores. As coerções trazem consigo as obrigações. Isso pode explicar o porquê do número de respostas dos professores das séries iniciais serem o equivalente ao número de participantes do curso.

Já para as séries finais, a situação apresentou-se de forma diferente: os professores atuavam em vários estabelecimentos de ensino da região, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação e se deslocaram até Toledo para participarem de um curso, cujos docentes foram selecionados pela SEED. Pela posição em que os professores estão em relação à própria estruturação física do processo, embora o esquema das imagens seja o mesmo, as coerções tornaram-se menores em relação à construção e preservação da imagem, à preservação da face. A pesquisadora não era docente do curso, a maioria dos professores residia em cidades diferentes daquela onde se realizava a formação e não estavam presentes em todas as salas os representantes da equipe pedagógica da escola ou do NRE. Além disso, os docentes que ministravam o curso eram desconhecidos até aquele momento e os professores puderam escrever as respostas e entregá-las posteriormente à coordenação do evento. Mesmo tendo presentes as imagens de A para A, A para B e A para C, D, E... , pela não proximidade física, a pressão para a construção da imagem positiva - como professor que responde a uma pesquisa - ficou mais fluida, com menos controle.

Osakabe (1999), no livro “Argumentação e Discurso Político”, publicado originalmente em 1979, considerou a explanação de Pêcheux simplista porque “o discurso caracteriza-se, assim, pura e simplesmente, como resultante (transformado, como ele bem o salienta) das relações de papéis sociais determinados” (p. 54). Então, ele propõe mais um elemento ao esquema de formações imaginárias de Pêcheux, não mais localizáveis somente em A (locutor) ou B (interlocutor), mas em: *o que A pretende de B falando dessa forma? No mesmo sentido, tem-se: o que A pretende de A falando dessa forma?* Com estas questões que ampliam o esquema proposto por Pêcheux, Osakabe aponta para um novo elemento nas condições gerais de produção, não somente atentando para as imagens, “mas para a própria natureza do ato que A pratica ao falar de determinada forma e da natureza do ato a que visa em B” (p. 55).

Geraldi (1991), na esteira dos dois autores citados e ainda levando em consideração os mecanismos de controle dos discursos propostos por Foucault (1998), acionou cada um dos itens que compõem o jogo de imagens e sobre eles elaborou questões, tendo como referência um quadro hipotético de respostas que um aluno na escola construiria no momento de produzir o seu texto³⁸. Retomamos as questões propostas inicialmente por Pêcheux, atualizando-as na situação da docente pesquisadora que solicitou e recebeu as respostas. Trata-se de uma “resposta hipotética”, a qual personifica as representações imaginárias, apresentada em 1ª pessoa.

1. Quem sou eu para lhe falar assim?

Sou um professor do Nível Fundamental, na condição de aprendiz em um momento de formação em serviço, momento de apropriação de determinados conhecimentos consoantes com a sociedade do discurso da qual faço parte. Com a pergunta em mãos, sou também um sujeito de pesquisa, participante de uma determinada coleta de dados e que devo escrever sobre as minhas dificuldades e as dos alunos sobre ensinar e aprender Língua Portuguesa. O que eu escrever poderá ser transformado em argumentos sobre a prática pedagógica no Nível Fundamental. Pelas experiências anteriores, geralmente, as pesquisas categorizam negativamente as minhas práticas, de forma que devo prestar atenção ao que vou responder.

2. Quem é ele (o professor) para eu lhe falar assim?

Ela é uma professora universitária que atua em projetos de formação em serviço. Também está solicitando a pesquisa por ser uma doutoranda da Faculdade de Educação da USP. Faz parte da sociedade do discurso que lerá o que escrevi e sobre isso fará um levantamento e análise dos dados numa universidade e elaborará com eles, enquanto amostra, a sua tese de doutorado. A análise pode ser, em última instância, uma avaliação do que eu faço ou como escrevo.

3. Quem sou eu (professora pesquisadora) para que ele me fale assim?

Sou professora universitária do Curso de Letras, docente de projetos de formação e também pesquisadora. Neste momento, o levantamento de dados se dá por esta função, a

³⁸Athayde Júnior (2001) também utiliza as questões relacionando-as às respostas de candidatos na prova de redação numa situação de concurso público para professores das séries iniciais, realizado no oeste do Paraná.

de pesquisadora da Faculdade de Educação da USP. Na situação 1, o levantamento das dificuldades para que ele funcione como “diagnóstico” para futuras atividades de formação em serviço³⁹. Na situação 2, o interesse está voltado à coleta de dados por uma pesquisadora.

4. *Quem é ele (professor) para que ele me fale assim?*

Ele é um professor do Nível Fundamental, participante de um curso. Tem condições de responder as duas questões propostas em função de que está na sala de aula, como professor de Português e possui defasagens, motivadas pelas discrepâncias entre o que as pesquisas e os teóricos dizem em relação a como ensinar Língua Portuguesa. São professores da rede pública, provavelmente tem interesse em responder as questões.

5. *De que lhe falo eu (professor)?*

Das dificuldades minhas e de meus alunos, em relação ao trabalho em Língua Portuguesa. Nomear as dificuldades para futuros cursos, como diagnóstico, pode ser uma forma de se ter garantias de que o docente convidado venha e diga como trabalhar em sala de aula, não fique somente falando de concepções e nem somente criticando o que já realizamos. Como quem solicita é uma professora universitária, é necessário cuidado: apontar as dificuldades que estejam de acordo com a concepção de linguagem que é aceita pela professora (e que é de meu conhecimento, pois sei das defesas que ela faz), afinal na sociedade do discurso da academia, determinadas posições pedagógicas são aceitas e outras são combatidas. Não basta somente mencionar as minhas dificuldades, mas colocá-las de uma forma que elas sejam plausíveis, estejam de acordo com o discurso corrente, de teóricos diversos, dos materiais oficiais. Assim construo minha imagem de professor que está atualizado e que coloca em prática as concepções mais atualizadas para ensinar a aprender Língua Portuguesa.

6. *De que ele (professor) me fala?*

De um assunto que eu, na condição de pesquisadora, escolhi para realizar a minha pesquisa e também fazer um levantamento diagnóstico: as dificuldades para ensinar e

³⁹ Esta foi a motivação do levantamento realizado com os professores das séries iniciais em Palotina/Oeste do Paraná, pois naquele momento ainda não havia esboçado ainda as intenções para o doutoramento.

aprender Português. Ele – o professor – vai escrever coisas que fazem parte de seu cotidiano de docente de Língua Portuguesa, mas não somente. Também poderá escrever coisas que estarão de acordo com os meus pressupostos teóricos ou com aqueles da SEMED ou SEED. Isso porque a relação se dá exatamente neste tripé: professor/pesquisador/órgão superior (qualquer que seja ele). Para tanto, o critério geral, tendo em vista esta tríplice relação, é o da pertinência do discurso proferido, que incide diretamente sobre o seu proferidor.

7. *O que ele (professor) pretende de mim falando dessa forma?*

Há a pretensão de que as dificuldades por ele apresentadas sejam plausíveis, portanto, consoantes com as mais modernas teorias sobre ensinar e aprender Português. Nesse sentido, ele quer parecer atualizado e informado sobre isso, sabedor de quais são as dificuldades e quer garantir que elas soem coerentes com a época, o momento histórico.

8. *O que o professor pretende de si próprio falando assim para mim, pesquisadora?*

Demonstrar que sabe quais são suas dificuldades para ensinar e a dos alunos para aprender Português. E ainda buscar respostas da pesquisadora e da universidade para questões nas quais se considera inseguro ou desatualizado.

Além das representações explicitadas nas questões e respostas acima, contando com as inclusões de Osakabe, acreditamos que há mais uma representação, que inclui as relações professor e chefias, a qual pode ser assim exposta: *O que B, C, D (representantes das chefias diversas) vão pensar de A, caso responda ou deixe de responder as questões?* Trata-se, ao nosso ver, de uma questão a mais que envolve a relação com o grupo, ou seja, professor e pessoas responsáveis por cargos de chefias, que não são pares próximos, pois não estão na escola atuando na função de docente. Estas chefias desempenham, por sua vez, papéis diferentes daqueles pertinentes à posição do formador, representada na figura do professor convidado. Elas encerram questões pedagógicas e funcionais que afetam diretamente o cotidiano do professor e menos diretamente o cotidiano do formador.

O que está posto neste jogo hipotético apresenta, sumariamente, dois interesses: o do professor em revelar dificuldades “aceitáveis” e coerentes com o momento, com a série e local de atuação e o da pesquisadora, em proceder ao levantamento das dificuldades para analisá-las (seja para um diagnóstico ou para a elaboração de uma tese). Tanto um quanto

outro interesse pertencem, de uma mesma forma, à formação discursiva⁴⁰ vinculada à disciplina e que tem como objeto práticas e formas de ensinar e aprender Língua Portuguesa.

Assumir a linguagem como não-transparente é admitir, entre outros elementos, que o professor, assim como a pesquisadora, são protagonistas deste jogo de imagens. Ou seja: que o sujeito-professor diria o que são realmente as suas dificuldades, como se este dizer fosse transparente, real e manifestasse ou coincidissem realmente com o que ele queira dizer como dificuldades, como se o discurso não contasse com qualquer forma de coerção. Os mesmos pressupostos valem para quem fez o levantamento.

De que forma a não transparência da linguagem se relaciona aos esquecimentos propostos por Pêcheux (1997)⁴¹? O esquecimento nº 1 se refere ao fato de que sujeito que produz uma sequência linguística tem a ilusão de ser a fonte do sentido do que diz, não percebendo que o discurso por ele produzido – como se fosse exclusivamente dele – associa-se ou está filiado a uma formação discursiva. O sujeito se esquece do quanto está envolvido e (in)formado pela formação discursiva da qual faz parte. No momento da coleta dos dados referente à Situação 1, o sujeito professor convidado faz um levantamento e se “esquece” de que o seu comportamento e a resposta do professor fazem parte, na mesma medida, de uma formação discursiva, cujos enunciados estão ligados pelo fato de tratarem de um mesmo tema: o ensinar e aprender Língua Portuguesa e suas dificuldades. Assim, tanto a coletora dos dados quanto o professor possuem a ilusão de estar na fonte do sentido (PÊCHEUX, 1997).

O discurso da dificuldade e da prescrição fazem parte da formação discursiva mencionada e dos jogos discursivos entre instituições diferentes; parece ser um discurso que vai de quem foi “senão príncipe na vida” (professor universitário, produtor de livros muito à vontade no papel de formador, órgãos do governo que disseminam as diretrizes para o ensino), direcionado a um “Eu, que tenho sido vil, literalmente vil”, personificado por um professor, cuja prática pode ser considerada equivocada. Quando o trabalho em Língua Portuguesa não está satisfatório, normalmente a alguém é dirigida a culpa, seja ao professor,

⁴⁰ Entendida da seguinte forma: “No caso em que puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*” (FOUCAULT, 1997, p. 43, grifos do autor). Portanto, as respostas dos professores, os embasamentos teóricos tomados na pesquisa e ela própria pertencem a uma formação discursiva.

⁴¹ Pêcheux (1995), no capítulo “Ideologia, interpelação, Efeito Münchhausen” questiona justamente as bases que não poderiam sustentar a evidência do sujeito e a evidência do sentido.

ao aluno, ao estado, à equipe pedagógica ou à concepção de linguagem adotada, conforme apresenta a epígrafe, retirada de uma obra de Alcir Pécora (1992).⁴²

De acordo com o que expõe Pêcheux, somos (a pesquisadora e os docentes que responderam as questões de pesquisa e pesquisadores) induzidos a dizermos o que dizemos. Mas há outra questão ainda: neste jogo, o que dizemos está agregado a determinados valores de pertença, motivados pelos lugares em que os sujeitos atuam. De um lado, o professor que atua na escola e, de outro, os formadores em suas variadas formas de atuação: docência na graduação, projetos de formação em serviço presenciais, à distância, artigos e livros publicados.

O sujeito diz algo por meio da enunciação a partir das formações discursivas que estão ligadas às formações ideológicas, tendo a ilusão de que “cria” o seu discurso, ilusão esta exposta anteriormente e embasada pelo Esquecimento nº 1. Além disso, ao enunciar uma sequência, o enunciador opera com a língua, “escolhendo/optando” por determinadas formas e rejeitando outras. Esse processo de escolha relaciona-se ao Esquecimento nº 2, que, estando no nível concreto, do texto, na superfície linguística, é menos inconsciente do que o Esquecimento nº 1, já que o sujeito acredita que o que diz tem um significado próprio, único e será entendido pelo interlocutor.

Constata-se, com efeito, que o sujeito *pode penetrar conscientemente* na zona do nº 2 e que ele o faz em realidade constantemente por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro. Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar “o que pensa” e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona nº 2, que é a dos *processos de enunciação*, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Por oposição, o esquecimento nº 1, cuja zona é inacessível ao sujeito, precisamente por esta razão, aparece como constitutivo da subjetividade na língua. (PÊCHEUX, 1997, p. 177, grifos do autor).

Nas escolhas lexicais presentes nas respostas dos professores como “gramática contextualizada”, “trabalhar com o texto”, “hábito da leitura”, só para citar alguns exemplos,

⁴² Embora a citação de Pécora esteja colocada como referência para uma forma de pensar o ensino que apresenta alguém como responsável por alguma mazela (no caso a reprodução dos moldes do figurino oficial e a necessidade de atualizar uma concepção ética de linguagem), não podemos deixar de reconhecer o mérito da proposta porque tira a culpa do aluno, localizando-a em outros lugares. A obra foi publicada em 1983 e, naquele contexto, invalidar uma proposta de ensino que nega a ideologia do dom para escrever é um avanço significativo, porque responsabiliza a concepção de linguagem assumida e os documentos oficiais pela forma de condução do trabalho, cuja consequência são os problemas de redação apresentados pelos alunos.

o professor apresenta o que está consoante com uma determinada forma lingüística, que, por sua vez, tem relação de afinidade com as concepções em voga nos discursos sobre ensino proferidos pelos formadores; está também de acordo com o que prevê a formação discursiva da qual o professor e a pesquisadora, assim como todas as demais pessoas envolvidas no projeto de formação em serviço, fazem parte. Então, o teor das respostas dos professores parece evidenciar que o que está posto nada mais é do que um “discurso previsível” porque relacionado à formação discursiva que envolve o ensinar e o aprender Língua Portuguesa. Ainda, pela possibilidade de retornar ao texto para revê-lo antecipando o seu efeito, o produtor do texto “se esquece” que os sentidos são construídos não por uma direção fixa, homogênea e amplamente localizável, mas como efeitos de sentido. A linguagem então, desvinculada da noção de transparência, compreendida como discurso, passa a ser um efeito de sentido entre os sujeitos que a utilizam.

Neste estatuto, a afirmação no depoimento transcrito anteriormente “*esta é a visão que eu enxergo*”, a percepção, apresentada sob o verbo enxergar, demonstra o que vínhamos abordando: não se trata do sujeito ontológico que afirma o que toma conhecimento, mas do sujeito professor, enunciando como profissional e incluído no emaranhado de relações sociais, as quais, no caso específico, têm relação com o formador que solicitou a resposta. Também se relaciona com a presença da equipe pedagógica da Secretaria Municipal ou do Núcleo Regional de Educação e a presença dos colegas professores da área e das equipes pedagógicas das escolas. Trata-se mesmo do sujeito social, marcando em sua voz suas impressões a partir deste lugar. Portanto, o depoimento do professor também pode ser percebido nestas relações entre pares e chefias, mas também no que tem consistência para ser tomado como verdadeiro e pertinente para o momento e para a situação.

O que Foucault (1998) considera como pertencente a uma ordem do discurso, relacionada ao “verdadeiro para a época”, também se apresenta como ação sobre os discursos proferidos. Dessa forma, saber das dificuldades pode auxiliar no direcionamento do projeto e criar ainda um “efeito de verdade”, na voz do proponente e do professor convidado. Partir do “não” - o que está ruim ou que é dificuldade - para o “sim” - o que é considerado bom - tem sido uma das formas de se proferir discursos sobre o ensino de Português e se construir propostas de formação. Assim, na prática corrente, a crença de que conhecer as dificuldades poderia auxiliar no direcionamento do projeto de formação em serviço, temos, pelo menos, duas questões para reflexão: a) *a noção de que o que o professor fala é mesmo a sua dificuldade legítima* (objeção já apresentada anteriormente); b) *a criação de um “efeito de verdade”* para o proponente do projeto e os demais envolvidos, já que o conteúdo foi

pesquisado e não foi escolhido aleatoriamente por alguém. Nesta postura, além do teor do julgamento e do maniqueísmo, há a presença de alguém que se aloca como juiz e diz saber o que é bom ou ruim para aquela situação. Portanto, “efeito de verdade para a época” é criado a partir do levantamento da dificuldade e este se insere no levantamento diagnóstico, para que se possa, num momento posterior, atender às expectativas e oferecer ao professor a prescrição, a proximidade da teoria com a prática pedagógica.

O que se diz sobre as dificuldades para ensinar e aprender Português, o que deveria ser o foco deste ensino, o esquema do vil para o não-vil, do errado para o correto está inserido em uma formação discursiva, entendida por Pêcheux, contando com as contribuições de Foucault, como “o que pode e deve ser dito (articulado em forma de uma harença, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura” (PÊCHEUX, 1997, p. 30). Trata-se, portanto, de um discurso considerado verdadeiro para aquele determinado momento histórico.

Porém, no que pode e deve ser dito em uma situação está o que consideramos uma “tradição” nas produções sobre o ensino de Português: criticar primeiro, propor depois. Esta tem sido uma forma de orientação bastante comum na disciplina e que compõe o “verdadeiro para a época” em torno dos discursos sobre o ensino (conforme análises presentes no capítulo 4). Estes discursos estão inseridos em uma “Ordem do Discurso” (conforme destaca Foucault, 1998), que tem a função de exercer controles e delimitação dos discursos que circulam na sociedade⁴³. Como já afirmamos, esta Ordem se relaciona com uma vontade de verdade:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagógica, é claro, como os sistemas dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1998, p. 17).

Tais questões nos interessam sobremaneira no trabalho: a vontade de verdade, de se possuir um discurso considerado aceito, pertinente ou verdadeiro para o momento conta com uma forma institucionalmente aceita, socialmente construída de se elaborar e distribuir este

⁴³ O autor apresenta outras formas que estabelecem para o discurso uma ordem, controlando-o. Na organização geral, há os procedimentos de exclusão externos (interdição, razão/loucura, verdadeiro/falso); também os procedimentos internos (comentário, disciplina, autoria); procedimentos de rarefação dos sujeitos (sistemas de apropriação, doutrina, sociedades de discurso).

saber. Assim, a proposição de atividades em projetos destinados aos professores está submetida a este “regime de verdade”, entendido como formas de discurso que a sociedade aceita e faz funcionar como verdadeiros, contando, para tanto, com formas de seleções e sanções que agem para determinar e separar os discursos verdadeiros dos falsos. Isso somente é possível porque há sujeitos encarregados de classificar os discursos, aceitando-os ou os rejeitando, já que este regime de verdade diz respeito também ao “estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1979, p. 12). Pedir que os professores elenquem dificuldades, responder ao pedido colocando determinadas respostas – e não outras –, perseverar em determinados modelos de formação trazem maneiras de construir e de se relacionar com o conhecimento as quais, por sua vez, têm relação com as formas institucionais que marcam estas verdades. Elas se apresentam como maneiras de lidar com o conhecimento em si e com o conhecimento, que se tem para formar professores. Estas vontades de verdades não se mantêm sozinhas: contam com poderes que são delegados a sujeitos e a instituições, as quais tornam-se referências para produzir determinados dizeres.

Por sua vez, então, os dizeres não se encontram isolados e apenas vinculados a um sujeito inserido numa formação discursiva e no jogo de imagens, mas fazem parte de uma cadeia de discursos, numa relação que abarca os discursos enunciados no momento com os que foram formulados anteriormente. Portanto, a relação entre dizeres é realizada por meio do interdiscurso, entendido como o “conjunto das unidades discursivas com as quais ele [o discurso] entra em ação” (MAINGUENEAU, 1998, p. 86). Nas respostas dos professores é possível localizar as filiações às quais elas pertencem, na relação entre o discurso proferido e outros que foram proferidos em espaços, momentos e sujeitos diferentes, mas inseridos em uma mesma formação discursiva⁴⁴, no caso, que abarca um conhecimento sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa. Desta forma, “Num sentido amplo, interdiscurso é o conjunto das unidades discursivas com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita” (CHARANDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 286, grifos dos autores). Pelo exposto, os enunciados pertencentes a uma formação discursiva encontram-se numa relação de interdependência para com outros enunciados de uma mesma formação discursiva. O discurso particular, neste caso, são as respostas dos professores que estão em relação com falas advindas de outros lugares, proferidas por outros sujeitos, em situações diferentes.

A relação de pertença dos discursos, no entanto, é ocultada pelos esquecimentos 1 e 2, já que “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se

⁴⁴ Possenti (2003) questiona a vinculação dos enunciados à mesma formação discursiva.

constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”. (PÊCHEUX, 1997, p. 162, destaques do autor). Operacionalmente no trabalho, trata-se de percebermos os dizeres dos professores vinculados a um interdiscurso, o que nos permitirá localizar as pertencas do que foi proferido pelos professores na relação com os discursos anteriores de outros lugares (produção acadêmica, livros didáticos e PCN). Faremos a seguir considerações sobre os poderes e as instituições.

1.2.2 Poderes, Dizeres e Instituições nas respostas dos professores

Enquanto Pêcheux compreende o poder acoplado à luta de classes, Foucault o percebe como parte de um cotidiano, imbricado nas relações entre pares, nos micropoderes (GREGOLIN, 2004). Interessa-nos tais posições por uma premissa básica: os dizeres sobre ensino estão ligados a poderes, que podem ser localizados como representantes de classes ou segmentos sociais diferenciados. Por outro lado, esses poderes estão relacionados aos órgãos de formação que definem e/ou propiciam projetos que, muitas vezes, não possuem relação direta com as questões que envolvem o funcionamento da escola, como por exemplo empresas que ofertam projetos de formação em serviço ou cursos de pós-graduação. Há ainda poderes que estão ligados a diferentes órgãos (como secretarias e departamentos, por exemplo) que possuem a incumbência de interferir diretamente na função do professor como funcionário de determinada secretaria, seja estadual ou municipal. Portanto, temos os poderes que podem ser relacionados mais às questões pedagógicas e outros mais relacionados às questões funcionais. Estão relacionados a uma divisão social, que controla a educação e garante a sua organização. Além disso, há também os poderes a serem exercidos entre os próprios professores, num sistema de vigilância e cuidados mútuos, em que cada um tenta preservar a sua face nas atividades que realiza diante de si mesmo, dos colegas e das chefias.

Tais formas de encarar o poder acima expostas foram acionadas conjuntamente porque nos fornecem o argumento do multifacetário em relação ao poder. Neste trabalho, sob o nome de “poder”, estamos nos referindo tanto àquele *poder vinculado a alguma instituição ou órgão de comando, seja ele político ou pedagógico, que possui poder sobre o vínculo funcional do docente e/ou em relação à estrutura escolar*. Trata-se, portanto, do poder que detém interferência sobre a função e formação escolar, possuindo alguma forma de *autoridade ou comando pedagógico*, interferindo no conhecimento a ser ministrado (sejam conteúdos, metodologias de trabalho, formação docente). Trata-se também de um poder com *autoridade ou comando político*, atuando sobre questões funcionais que envolvem o

professor, como contrato de trabalho, cargas horárias, número de alunos por sala, salário, entre outros⁴⁵. Aproxima-se de uma noção de poder mais ligada às propostas de Pêcheux, já que tais poderes estão vinculados à divisão social do trabalho (e da cultura), às condições concretas de desenvolvimento da educação.

Também entenderemos como “poder” a *relação de interferência entre os pares*, de uns para com os outros, nas fendas do cotidiano, que podem promover, justamente por serem fendas, resistências, não-aceitação e insubordinação. Nesse sentido, Foucault chama a atenção para os micropoderes, trazendo a noção de que o poder somente se mantém porque conta com adesão de todos os envolvidos, sejam eles com corpos docilizados e submetidos ao sistema panóptico, seja por meio de práticas que no microcosmo tratam de preservar determinadas relações (FOUCAULT, 1999) por meio da constante vigilância e/ou punição.

Então, temos um duplo viés: o poder ancorado na luta de classes, com determinados comandos para com a educação comprometidos com o desenvolvimento do capitalismo em sua versão mais atual, adaptado à globalização, e aquele exercido não obstante o primeiro, no cotidiano, na relação entre os pares próximos. Embora sejam formas diferentes de percepções sobre o poder, o que poderia indicar uma inviabilidade de convivência de pressupostos teóricos de autores colocados lado a lado, parece-nos que na escola há uma concomitância deles se escolhermos dois focos: o nível macro e micro de atuação do professor. Caso apenas admitíssemos o poder a partir de lutas de classes, estariam estancadas as possibilidades de transformação e ação na escola, quaisquer que fossem elas, pois as noções de reprodução e de interpelação dos sujeitos impossibilitariam quaisquer gestos de volubilidade. Caso apenas admitíssemos os micropoderes, desconsideraríamos as determinações estatais e políticas que agem na escola e que se fazem presentes de forma efusiva (pelos recursos destinados à educação, pela infra-estrutura escolar, pela formação do professor aligeirada, por exemplo).

Então, quando no trabalho acionarmos a noção de poder, estaremos nos referindo, simultaneamente, a duas dimensões que denominamos de *poder político-pedagógico* e os *micro-poderes*, cujas referências relacionam-se às “microdiferenças” previstas por Certeau, nas quais “na cultura ordinária, (...) ‘a ordem é exercida por uma arte’, ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada” (GIARD, 1994, p. 20, destaques da autora⁴⁶). Pelo exposto,

⁴⁵ Entendemos que os comandos pedagógicos também são políticos, no sentido de que não é possível desvincular, na prática pedagógica, um do outro.

⁴⁶ A introdução do livro *Invenções do Cotidiano*, de Certeau, é de Luce Giard.

quando mencionamos os “micropoderes”, utilizamos as formulações de Foucault e de Certeau acima expostas.

Por sua vez, os dizeres são concebidos como discursos, como vozes/respostas de sujeitos que se relacionam e são percebidas a partir do contexto histórico e ideológico de produção destes enunciados. Dessa forma, os sujeitos que falam são também parte deste contexto, sendo possível entrevistá-los nas respostas dos professores. As noções de representações imaginárias, interdiscurso, formação discursiva e ideológica imputam às respostas dos professores o estatuto de discurso. Utilizaremos no trabalho dizeres, respostas e depoimentos como sinônimos.

Instituições são aqui entendidas como “corpo institucional” cuja caracterização se dá pelas relações de poder e de saber intermediadas por poderes, sejam eles de mando sobre situações pedagógicas ou políticas que envolvem o professor e o formador.

Há ainda a explicitação da compreensão de uma noção de formação que admita uma ultrapassagem de uma relação de distância com o saber, mas de um envolvimento com ele. Esta noção é basilar tanto para se pensar a formação em serviço quanto para analisar as respostas dos professores na relação com discursos a que fazem referência.

A seguir, abordaremos o contexto de formação dos professores que possibilitou a coleta dos dados, objetivando relacionar a situação de formação que tornou possível a coleta.

1.2.3 As resistências: entre as brechas da coersão, o possível do hoje

De acordo com o exposto, ao sujeito nada cabe em termos de uso da linguagem? Tudo o que diz seria mera afiliação previsível e assujeitada a uma determinada situação social? Neste sentido, o que seria produzido nas instâncias de formação de professores seria tão somente repetições do já-dito, do já-feito?⁴⁷ O que professores e formadores diriam seria uma mera atualização, uma colagem do já-dito em outros momentos e situações, dentro da mesma formação discursiva? Se cada vez mais a educação se presta a ser o palco de implementação de políticas que procuram atender aos interesses mercadológicos,⁴⁸ quais os espaços para resistências? Tais questões nos levam a uma reflexão sobre a questão dos controles dos discursos e também para o estatuto atribuído ao sujeito e, neste caso, um sujeito que lida com

⁴⁷ Embora fosse possível, não é objetivo da pesquisa realizar um levantamento detalhado do *corpus*, a fim de localizar as famílias parafrásticas nos depoimentos dos professores, com fez Athayde Júnior (2001).

⁴⁸ Conforme o artigo “Políticas educacionais e pós-graduação em educação: diretrizes ou direção?”, de Lindino e Dal Ri (2007).

o conhecimento, seja na escola, seja no momento de formação, seja na universidade, seja no contato com os materiais didáticos ou com as diretrizes oficiais⁴⁹.

Não nos interessa aqui fazermos um levantamento exaustivo de autores que apostam em um sujeito que pode agir com a linguagem,⁵⁰ mas de pinçarmos algumas posições, cujas defesas serão pertinentes para a condução da pesquisa e que nos permitirão defender determinadas idéias em relação à formação docente. Inicialmente, interessa-nos o que Foucault (1997) apresenta como enunciado:

Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente, porque está ligado de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro. Em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (p. 32)

Pelo exposto, há a possibilidade de este discurso, mesmo na relação daqueles que o precedem e o seguem, estar aberto à reativação e à transformação. Assim, os professores, as instâncias de formação, mesmo com as afiliações já apresentadas, podem produzir, transformar, reativar discursos e, conseqüentemente, práticas. De acordo com Fisher (2001)

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte. (p. 203-204)

⁴⁹ Cattelan (2008) destaca a micro-história, nas quais as subjetividades se fazem presentes e se mostram sob variados usos na leitura e elaboração de diferentes objetos culturais. É uma defesa em prol da “existência da atividade subjetiva” (p. 15), aplicada a diferentes situações.

⁵⁰Citamos apenas algumas posições sobre o tema: Autthier-Revuz (1990), com as categorizações das heterogeneidades constitutiva e mostrada; Ginzburb (1991), com o paradigma indiciário em “Mitos, Emblemas e Sinais” (1991); Sírio Possenti (1988; 1993) em “Discurso, Estilo e Subjetividade” e ainda em “Sujeitos trabalhando”; Abaurre (1997) em “Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto”. Pelo exposto, vemos que na década de 1990 há um interesse de alguns autores brasileiros em afirmar a possibilidade de um sujeito que trabalha com a linguagem, dialogando justamente com as posições que ligam o discurso às suas condições sociais de emergência.

É nessa perspectiva que alocamos diferentes autores, apresentados a seguir. Com posturas e objetos de análise diferentes⁵¹, eles têm em comum a recusa à petrificação motivada pelas relações sociais e a aposta no olhar reflexivo, transformador, mesmo nelas estando o sujeito envolvido, mas não totalmente determinado.

Certeau (1994) declara o interesse “não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com as maneiras diferentes de *marcar* socialmente o desvio operado num dado por uma prática” (p. 13, grifos do autor). Afirmando as “liberdades gazeteiras das práticas” (p. 19), o autor defende a existência de um sujeito que subverte, altera, transforma na prática cotidiana. Esta noção nos é cara porque, em se tratando de educação, caso tomemos a escola como tão somente representante dos aparelhos ideológicos do estado, como prevê Althusser (1985)⁵², não restará algo a fazer, a refletir ou produzir. Restar-nos-ia uma tácita aceitação resignada, talvez transformada em uma queixa imobilizadora. Talvez a investigação demonstre que as respostas dos professores são meras afiliações teóricas ou de encaminhamentos práticos dos discursos produzidos e inseridos nas instituições. Porém, isso não vai apenas comprovar o que as questões de pesquisa já acenavam, mas direcionar para outras construções, tanto por parte dos professores quanto por parte das instituições formadoras.

Nesse sentido, localizar relações entre os discursos dos professores e aqueles proferidos por formadores pode auxiliar numa aposta que traz uma tripla ancoragem: a) o de que os formadores não somente proferem discursos sobre um ensinar e um aprender Língua Portuguesa; eles estão na condição de *mestres e de referências de dizeres*, que por sua vez está ancorada em poderes socialmente reconhecidos; b) que o professores, ao ouvirem os formadores, possam localizar os dizeres acoplados a poderes que lhes (aos dizeres e aos formadores) são conferidos numa escala institucional, entendendo que a pertinência destes dizeres está garantida pela coerência entre o exposto, a figura do seu enunciador e o lugar de onde ele fala; c) de que o professor é também sujeito de produção de um conhecimento, proveniente de sua experiência de formação e profissional. As defesas em prol de um professor reflexivo já deixaram clara tal posição.

⁵¹ Com interesses de pesquisa mais direcionados à especificidade da área de formação em Letras/Língua Portuguesa, como Barzotto, Eufrásio e Riolfi; com maior vinculação à Filosofia e Educação, como Chauí ou com maior destaque para a Nova História, como Certeau, por exemplo.

⁵² Considerado por Gregolin (2004) como figura nuclear, por ter influenciado vários pensadores, como Foucault, Pêcheux, Bourdieu, Lacan, entre outros.

Defendendo a reflexão como parte do processo pedagógico e acreditando em construções singulares para e nas aulas de Língua Portuguesa, Riolfi et al. (2008) acenam: “(...) convidamos à ousadia de nos permitirmos o exercício da ação. Nossa aposta é de que essa ousadia gere um novo fazer em sala de aula” (p. 5), mesmo que este novo fazer seja promessa, “Procuramos propor um desafio ao professor, para que reavalie a escola e seja protagonista de transformações” (p. 3).

Ainda são relevantes as premissas expostas por Barzotto e Eufrásio (2007), quando dão atenção às produções dos estudantes de Letras, tendo como pressuposto a possibilidade de produção de conhecimento durante o estágio supervisionado, produção esta consoante com a formação específica para a área.

Desenvolver uma curiosidade investigativa no cotidiano parece eficaz quando se trata de trabalhar em uma sala de aula, pois se toca melhor em sua constante mutação. Isso permite também que não se falseie a imagem do trabalho docente, o que ocorre quando, por despreparo, o professor acredita em soluções gestadas longe de seu cotidiano (p. 3).

As posições citadas dirigem o foco para o que poderíamos denominar de ousadia ou investigação, seja para apostar e localizar a sua presença ou para denunciar a sua ausência. Tais proposições trazem per si uma forma de compreensão da função das instâncias que atuam na formação do professor. São compromissos que vêm em encadeados, como não poderia deixar de ser, ligando escola, professor, universidade, projetos de formação como espaços de produção de conhecimentos.

Como o objetivo geral do trabalho é *investigar o que os professores de Português apresentam como dificuldades para ensinar e aprender Língua Portuguesa, relacionando os dizeres com alguns dos poderes e instituições que também proferem discursos sobre este ensino*, não basta que localizemos as relações entre as respostas dos professores e os discursos presentes na sua formação – inicial ou em serviço – concluindo pela similaridade, pela pertença maior ou menor de um ao outro. Trata-se também de investigar como essa relação se dá e explicitar o que pode ser produzido nas instâncias de formação e pelo professor, deixando claro, portanto, uma posição de defesa pela produção de conhecimento nos momentos de formação docente. Nesta perspectiva, cabe responsabilização às instituições, cujos poderes outorgados lhes permitem a emitir dizeres sobre esta formação. Nesse sentido, concordamos com Chauí (2003, p. 12):

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

O que une as propostas explicitadas acima (Riolfi, Eufrásio e Barzotto, Chaui, cujas afiliações pertencem a diferentes áreas do saber) é, simultaneamente, uma reflexão sobre questões relativas à produção do conhecimento e uma responsabilização para com a produção universitária, justamente pelo entendimento de que a universidade é espaço de construção de saberes, cujo compromisso é a não estabilidade, já que “o salto para o novo se dá por um olhar a mais que se acrescenta ao precisamente-assim-existente” (ALMEIDA, 2009, p. 57). Nesse sentido, estes autores possuem como ponto de convergência uma preocupação com a formação docente, com a educação, em sua articulação, ora com a linguagem, ora com as questões que envolvem a formação universitária. O que os aproxima é o interesse em ir além do “precisamente-assim-existente”.

Discutiremos, a seguir, aspectos que envolvem a relação entre as respostas dos professores e a situação em que elas foram produzidas, ou seja, um momento de formação em serviço, objeto da reflexão para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O “DISCURSO DA DIFICULDADE” EM PROJETOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Existem várias dificuldades e inquietações que encontro para o encaminhamento do trabalho em sala de aula, porém, as mais gritantes são a falta e ou/ inadequação de material e cursos de capacitação que “sugerem” a maneira “errada” de darmos aula, sem, no entanto, oferecer subsídios.

(Depoimento de um professor)

Atentando para um conjunto de sintagmas referenciadores da carência do professor em relação à sua formação, percebe-se que são sintagmas mobilizadores de sentidos diferentes sobre a formação em cada conjuntura política educacional, seja ela inicial ou continuada: *treinamento, reciclagem, capacitação docente, atualização docente* e mais recentemente *qualificação docente e formação continuada*. Embora colocando em circulação diferentes concepções a respeito da formação docente, os sentidos mobilizados por muitos destes sintagmas não contemplam a pesquisa como estratégia do processo formativo e sim o preparo para a aceitação e a aquisição de novos produtos.

(Nilsa Brito Ribeiro e Valdir Heitor Barzotto, grifos dos autores)

Os depoimentos que compõem o corpus foram produzidos e coletados em dois momentos de formação em serviço. Por isso, interessa-nos problematizar o tema, enfatizando aspectos pelos quais esta formação está sendo entendida, investigando como se dá a presença do que denominamos “discurso da dificuldade” nos referidos projetos e de que forma esse discurso atua como propulsor sobre eles e direciona a sua continuidade. Tal intento atende a um dos objetivos do trabalho que é o de investigar a relação entre o levantamento de dificuldades e os projetos de formação em serviço, especialmente aqueles em que foram coletados os dados. O exposto neste capítulo também possui vinculação direta com a questão genérica do trabalho, especificamente com a assertiva decorrente dela: o sujeito professor responde as questões solicitadas tendo em vista o papel de cursista, de professor-em-formação.

Neste capítulo, daremos atenção à situação em que foi realizada a coleta dos dados, a partir de três questões básicas: a) a presença de um discurso que se apóia na “dificuldade” como característica de uma formação discursiva; b) problematizações sobre o formato dos projetos comumente adotados para a formação em serviço; c) desenvolvimento e apresentação de uma forma de entender a formação do professor.

2.1 O discurso da dificuldade e a formação discursiva

O que classificamos neste capítulo como “discurso da dificuldade” é entendido como uma forma de dizer ou de solicitar a explicitação das carências relacionadas a algum tópico do ensino ou a alguma disciplina, neste caso específico, Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, de uma compreensão vigente entre uma grande parte de professores e formadores, cujo efeito principal é o de suprir necessidades, resolver dificuldades, mudar a prática pedagógica num sentido direcionado: vencer o que é considerado obstáculo ou embaraço em relação ao ensinar e aprender Língua Portuguesa. É uma forma de refletir sobre a prática pedagógica, cujo ponto de partida é o atendimento à dificuldade e, ao mesmo tempo, a necessidade de superá-la. Isso promove uma determinada forma de conceber e de discorrer sobre as dificuldades e, numa boa parte das vezes, atua como alavanca que ampara a necessidade de oferecimento de projetos de formação em serviço⁵³.

Como já expusemos, duas questões foram respondidas pelos professores do Nível Fundamental: 1) *Quais as principais dificuldades que seus alunos encontram, quando escrevem?*; 2) *Quais são as principais dificuldades ou inquietações que você possui para encaminhar o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula?* Elas foram aceitas pela pesquisadora como elemento a ser investigado e acatadas pelos professores que as responderam por escrito. O que tais posições revelam? Primeiramente, foram aceitas como a) pertinentes porque inseridas numa visão de diagnóstico pedagógico; e, b) verdadeiras para o momento e para a situação na qual se encontravam formadores e professores. Assim, é possível afirmarmos que o discurso da dificuldade se configura em uma forma de abordagem do ensino de Língua Portuguesa em grande parte dos projetos de formação em serviço. Se não o fosse, ou a questão não poderia ser solicitada ou não seria recebida com a concordância necessária para ser respondida. Isso poderia ocorrer porque a solicitação soaria como dissonante em relação à possibilidade de discursos a serem considerados pertinentes para o momento histórico e para a situação. Portanto, ao serem solicitadas e respondidas, as questões

⁵³Tal afirmação é possível pela experiência que tive em coordenação pedagógica, vinculada a uma Secretaria Municipal de Educação. Naquele momento, o que motivava a oferta de projetos era a “necessidade do professor” reconhecida e localizada a partir das dificuldades da prática pedagógica por ele desenvolvida. Mais recentemente, é que há projetos cujo objetivo seja estudar, refletir, discutir, sem vínculo direto com a resolução de alguma dificuldade.

se mostraram consoantes com o regime de verdade para o momento, abrigadas em uma formação discursiva.

Isso nos permite afirmar que os projetos de formação em serviço se apoiam no que deve e pode ser dito para a situação e neste contexto é que se insere o discurso da dificuldade. O discurso mentor é da dificuldade e inserido nele é que se encontram outras características como a queixa, a busca pela receita (o como fazer), por exemplo. Permitimo-nos afirmar que o discurso da dificuldade é o discurso propulsor, porque se há dificuldades, há a necessidade e/ou vontade de saná-las e, por tais razões, são ofertados cursos e projetos. Nessa perspectiva, ainda há a necessidade de achar culpados, eximir-se de culpas e atribuir a alguém a responsabilidade de alteração da prática pedagógica. Pelo exposto, o discurso da dificuldade é que sustenta, na maior parte das vezes, um sistema que promove projetos de formação e que inclui professores, formadores e instituições que são proponentes de projetos. Nesses casos, os projetos ofertados não são alavancados ou justificados a partir de uma discussão sobre o conhecimento já produzido como “precisamente-assim-existente” (ALMEIDA, 2009, p. 57), as alternativas que deram certo ou mesmo a produção de um conhecimento novo (aplicável às particularidades de uma escola ou de uma turma em especial), mas o que é percebido como problemático, negativo, a dificuldade. Poderemos dizer, então, que a presença das dificuldades - seja para conhecê-las, para criticá-las ou para suplantá-las – tem sido uma forma de “discursivizar” algumas das práticas desenvolvidas na disciplina⁵⁴ em momentos de formação docente.

2.2 Formação em serviço: problematizações

Normalmente, os projetos de formação dos professores em serviço têm como foco básico a “alteração da prática docente”, propondo mudanças na prática do professor. Há tradicionalmente a idéia de que cabe ao projeto de formação (independentemente de sua duração) dar conta de “renovar/alterar” o que o professor realiza, revendo sua prática ou substituindo-a por outra, substituição essa que pode se dar em maior ou menor grau.

Não raramente, há críticas dos proponentes ou dos financiadores de projetos de formação em serviço, as quais se pautam pelo fato de que “professor faz cursos e não muda

⁵⁴ Charlot (2005) chama a atenção para a relação do professor com um novo modelo socioescolar, no qual, entre outras questões, aparece a queixa ou a vitimização.

nada em sua prática”. Em contrapartida, o professor, enunciando do lugar social de cursista, também critica o projeto do qual participou, muitas vezes por não encontrar no evento uma base coerente e suficientemente refletida para ancorar ou permitir um fazer pedagógico diferente; o docente, na maior parte das vezes, não percebe no evento uma valorização da sua prática, nem tampouco a utilização das experiências (positivas) por ele já realizadas. Muitas vezes, quando a experiência do professor é acionada pelo professor convidado, ela serve apenas para ilustrar uma fazer “deficiente”, “a maneira errada” (como apresenta a primeira epígrafe), o que alavanca e justifica a necessidade do projeto e a presença do palestrante em questão.

Em contrapartida, é comum, no momento da avaliação do projeto de formação (seja ele curso, seminário ou outra modalidade) o professor, no papel de cursista, tecer elogios ao trabalho, baseado em frases como “gostei muito do conteúdo trabalhado; o docente foi muito bem preparado”. Porém, em geral, os comentários negativos como “não foi a melhor área escolhida para o curso; os conteúdos não abordaram como trabalhar em sala de aula; os projetos deste tipo de trabalho não funcionam”⁵⁵ são praticamente ausentes, pois raros são aqueles que questionam o que foi realizado ou mesmo fazem alguma proposição. Para tais procedimentos, destacamos algumas interpretações possíveis: a) colocado na posição de receptor, o professor opta pela “*preservação de sua face*”, preservando-se no jogo de formações imaginárias, adequando-se ao que é proposto pelo órgão ou setor hierarquicamente superior, não criando atrito e concordando com o projeto de formação proposto; b) caso o professor critique o projeto, será convidado a sugerir algo em seu lugar. Na falta de uma sugestão mais adequada, acaba se contentando com o que já está posto; c) é também consenso que “sempre se aprende alguma coisa nos projetos”, o que promove, de certa forma, um consolo superficial, pois se o curso em questão não promoveu alterações substanciais, algo sempre “é aplicável em sala de aula”. Na falta de outra proposição mais adequada, trata-se de se contentar com o que se tem, que está consolidado.⁵⁶ Este panorama pode se apresentar como uma interpretação que justifique a não-crítica e a avaliação positiva percebida na conclusão da maioria dos projetos de formação em serviço.

⁵⁵ Comentários lidos em fichas de avaliação respondidas pelos professores após a realização do projeto de formação em serviço dos quais participamos como docente, em diversas situações.

⁵⁶ Não contamos, até o presente momento, com pesquisas ou estudos que possam comprovar as afirmações feitas no parágrafo. No entanto, tomamos a liberdade de fazê-las porque são situações vivenciadas ao longo dos anos em que tivemos contato com os mais variados modelos de formação, em diferentes locais e níveis de ensino.

Normalmente, após a participação nos projetos de formação em serviço, o professor, salvo raras exceções, diz sentir-se desamparado, isolado e sozinho, não tendo com quem discutir ou compartilhar o que foi proposto. Pode ser essa uma das explicações para as afirmações dos profissionais envolvidos em oferecer o projeto de formação: “na prática em sala de aula pouca coisa muda; o professor faz curso e curso e tudo continua igual”. Porém, afirmações como essas estão embasadas em uma mera impressão do que acontece na sala de aula, pois para que se afirme que “nada muda”, quais os dados que foram efetivamente pesquisados antes e depois do momento de formação? Não afirmamos, com isso, que projetos de formação devam se encarregar de transformar a prática pedagógica de um momento para outro; chamamos a atenção para o fato de não se contar com um número significativo de pesquisas que objetivam discutir o que significaria esta alteração. Trata-se de um “obscurantismo” em relação aos pontos de partida e de chegada, e também para com os percursos dos docentes que atuam em sala de aula. Tal situação, longe de ser um escudo para se achar um culpado, pede no mínimo reflexão sobre questões que se referem à formação em serviço e que têm relação com algo próximo de “sanar dificuldades”. Essa presença permite-nos afirmar que o “discurso da dificuldade” encontra-se alojado em uma formação discursiva, relacionada ao ensinar e aprender do professor que está atuando em sala de aula. Como a formação discursiva diz respeito ao que pode/deve ser dito em uma situação ou momento, então é possível que, num momento de formação em serviço sejam enunciadas as dificuldades, as quais trazem como consequência a noção de “difícil” na prática pedagógica a qual, por sua vez, aloja um sujeito que a maneja.

Estamos inseridos no fenômeno da modernidade ou da pós-modernidade, marcado principalmente pelo fenômeno da globalização e de novas formas de relações dos sujeitos com o mundo e, no caso dos professores, com as relações de trabalho⁵⁷, com o conhecimento e com a informação. Charlot (2005) chama a atenção para o fato de que, com a globalização, confundem-se saber e informação, esta comumente disponível a partir das variadas tecnologias. A distinção proposta nos interessa, já que os modelos de formação podem lidar com mais proximidade com o saber ou com a informação. Esta não se constitui, *a priori*, em

⁵⁷ Acreditamos que o fenômeno Burnout, apresentado por Codo (1999), está inserido no contexto da pós-modernidade. Dufour (2005), por sua vez, apresenta uma crítica ao governo, quando apenas aponta a quantidade de licenças médicas dos professores, sem dar atenção ou perceber o que elas significam no contexto pedagógico. Na mesma linha, a pesquisa em desenvolvimento da profa. Rita Melanea Brandt, docente da Unioeste – *Campus* de Marechal Cândido Rondon, investiga o mal-estar docente a partir de dados coletados na Região Oeste do Paraná.

saber, está disponível no nível do consumo e facilmente acessível, como uma mercadoria. O saber, por sua vez, envolve sentido na relação do sujeito consigo, com o mundo, com os outros. Então, dispor de uma informação não é dispor de um saber, pois este envolve uma relação subjetiva, uma relação de sentido que afeta o sujeito nas suas formas de interpretar o mundo, os outros e a si mesmo.

Além disso, o momento presente faz emergir situações em que lidamos com paradoxos e com as incertezas proporcionadas por um momento de perda das referências estáveis, “os portos seguros” que, em momentos históricos anteriores, ancoravam desejos, angústias e ações. Em tempos de um sujeito sem orientações definidas e identificado com algum tipo de autoridade, trata-se de lidarmos com o “desbussolamento”, termo usado por Forbes (2008, p. 113):

Defendi essa idéia tomando como exemplo, nos adolescentes, os enormes problemas que a globalização trouxe. E são maiores, porque, em época anterior, conheciam-se os problemas e de certa forma algumas soluções. Com a globalização, os problemas vêm a galope, e as soluções a passo. Alguns eu já listei: fracasso escolar, tóxicos, depressão, assassinatos ditos despropositados etc. todos eles falam a respeito desse momento, do desbussolamento, da perda de orientação devido à mudança do eixo vertical das identificações para o eixo horizontal, produzido pela globalização.

Se por um lado, a informação está acessível ao sujeito, este se encontra em posição diferente em relação às suas referências de autoridade e de modelos que antigamente “eram ideais a serem reproduzidos” numa relação hierárquica, vertical. Nesses ideais, o lugar social do professor como referência de um sujeito modelar e sábio corroeu-se, dando lugar a outros, na maior parte, ligados à informação disponibilizada por meio de alguma tela, sem que ela, na maior parte das vezes, configure-se em saber.

Além disso, estão mais evidentes do que nunca os problemas corriqueiros que envolvem a educação, os quais não são novidade para ninguém: a falta de recursos, as dificuldades de acesso à formação de qualidade para os profissionais, baixos salários e condições de trabalho problemáticas (que vão desde a infra-estrutura insuficiente ou inadequada até as classes superlotadas)⁵⁸.

⁵⁸ Somadas a isso, há ainda o homem e a mulher (na função de professores) e um aluno muito diferente daquele de uma ou duas gerações anteriores. Todos eles – professores e alunos – inseridos neste contexto da sociedade e educação do século XXI – convivem (não sem sobressaltos) com paradoxos dos mais gritantes. Só para citar um, por exemplo, o que vemos na área da nutrição e da saúde: não obstante a criação e oferta de produtos *light* e *diet* no mercado, mais aumenta a obesidade (também a infantil) e o número de doenças a ela relacionados. Com a

Eles se relacionam de forma direta à proletarização/mercantilização do trabalho da educação. Nela também cada vez mais coube (provavelmente, ainda cabe) ao especialista construir o conhecimento e ao professor o fazer pedagógico, tendo-se premente a separação entre o intelectual e o professor, identidade esta apresentada por Geraldí (1991) como “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite” (p. 87, grifos do autor)⁵⁹. Nesse contexto, a formação inicial do professor torna-se cada vez mais técnica, enxuta e encurtada,⁶⁰ o que provoca a irrupção de brechas cada vez maiores para um mercado de projetos de formação em serviço que vão funcionar, na maior parte das vezes, como complementares à formação inicial do professor. Nesse caso, ambas as formações se ancoram na disseminação da informação e não na construção do saber.

Na direção indicada, a formação continuada, uma das modalidades da formação em serviço, é “reconhecida como necessidade profissional, não apenas para sanar insuficiência da formação inicial, mas porque a formação de professores constitui um processo contínuo” (ALMEIDA, 2007, p. 15)⁶¹. Com a função de revisão ou retomada de conteúdos da formação inicial, como destaca claramente a autora, cada vez mais cabe ao profissional-docente do projeto de formação o domínio da voz, da fala e ao professor cursista, o domínio da escuta. Personifica-se então, na maior parte das vezes, o que Freire (1975) denominou de educação bancária:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos

proliferação de cursos de nutrição, a partir da obrigatoriedade da presença de nutricionistas na escola, creches, hospitais e empresas, vemos, paradoxalmente, o crescente aumento de doenças relacionadas à má alimentação.

⁵⁹ Na apresentação das identidades do professor, o autor chega a denunciar uma que caracteriza como “exercício da capatazia”, na qual “sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado” (p. 94, grifos do autor). O autor utiliza a denúncia como percurso para propor alternativas para o ensino de Português, resgatando a identidade do professor como produtor de saber.

⁶⁰ Basta lembrar a abreviação do número de anos para a formação do licenciado em Letras, por exemplo, que pode legalmente ocorrer em 3 anos, admitido pelo Ministério da Educação.

⁶¹ Embora a tese em questão esteja mais direcionada à análise de respostas coletadas em situação de formação continuada, a citação ilustra bem um discurso social e pedagogicamente aceito: o de que a formação continuada preenche as lacunas da formação inicial. O que não se questiona, via de regra, é que as lacunas vão se apresentando cada vez maiores e desafiadoras.

conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som do que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1975, p. 57)

No caso acima, a relação é entre docente em formação e formador. A distância que já existe entre o especialista/pesquisador e o professor acaba por se transformar em barreira, afinal o docente convidado está, na maior parte das vezes, mais imbuído de sua função de professor universitário e pesquisador, do que colocado próximo da situação dos docentes cursistas. O distanciamento evocado na citação está presente também no fosso entre o conhecimento do professor e o do formador, este portador das novidades das pesquisas mais recentes. Tal situação favorece a noção de que o professor está permanentemente não-atualizado e de que o formador o é permanentemente. Esta relação se dá por uma falta, categorizada aqui por um não conhecer. O que é então, na contraposição saber/conhecer versus não saber/não conhecer, considerado saber e conhecimento para o professor? O discurso acadêmico, o discurso do pesquisador de renome e a palavra publicada no livro e reconhecida como legítima, porque quem a profere tem reconhecimento público como autoridade no assunto ou conta com o nome institucionalmente reconhecido. Pela imagem socialmente reconhecida e validada, o formador é elevado à categoria de referência, ou porque é pesquisador universitário, ou porque está associado a um discurso de referência, estabelecido por algum vínculo institucional.

Trata-se, portanto, do reconhecimento público de fala, de um dizer que já está colocado no “mercado linguístico” e nele conta com o valor reconhecido, conforme Rossi-Landi (1985). O problema é quando este valor reconhecido fala por si só, como “moeda aceita e corrente”, e não acrescenta algo ao que já está posto na produção acadêmica, por exemplo, caracterizando como informação, tão somente. Também é problema quando este saber serve para produzir um desvalor naqueles docentes que compõem a platéia: o desvalor da experiência e da atuação na realidade das salas de aula não universitárias. Como consequência, um modelo de formação em serviço pode expor a classificação nítida entre quem diz como se deve ensinar (tendo como referências determinadas teorias) e quem ensina, aproxima-se do que Freire apresenta sobre a educação bancária.

Talvez essa seja uma das explicações possíveis para a necessidade que o professor possui de receber “o como fazer”, o encaminhamento metodológico para as questões desenvolvidas no projeto de formação. Se, na maior parte das vezes, nem na formação inicial

o aluno é estimulado a refletir sobre as questões de sua área relacionadas ao ensino,⁶² nos projetos de formação em serviço esta reflexão fica ainda mais distante da situação pedagógica. Nesta lógica, qual é a alternativa? Alguém que diga, com *know-how* e respaldo institucional - o que garante uma imagem condizente com autoridade científica reconhecida – como fazer. De posse dele, a ilusão: “o como fazer” nas mãos do professor. Tempos depois, a aplicação da receita se conclui e não poderá ser reaplicada, pois não foi construída pelo professor, nem como ousadia da invenção e nem como investigação, apenas como informação⁶³.

Então, ela se esvai, dando lugar ao de sempre, pois se não houve reflexão para produzir a forma de fazer, ela (a reflexão) faltará também para adequá-la ao cotidiano do ensino de Língua Portuguesa. Presentifica-se aí um fosso: uma distância entre saberes e entre práticas⁶⁴ e, além dela, o choque entre a prática já implementada pelo professor e aquela proposta no momento do projeto de formação em serviço⁶⁵. Nesta situação, há algo que se

⁶² Percebe-se isso pela proposta do FALE. O Fórum Acadêmico de Letras objetiva promover a articulação da pesquisa e ensino nos cursos de graduação em Letras pelo Brasil afora.

⁶³ A noção do “como fazer” será tomada como necessidade de prescrição e será posteriormente retomada para aprofundamento maior. Aqui se trata de somente ligar a noção “da necessidade de receitas” aos projetos de formação em serviço.

⁶⁴ Algo muito semelhante ocorre com o conceito de variação linguística e com o que é considerado língua padrão na sociedade. Esta não é assim considerada (padrão ou variedade culta) por suas características linguísticas, mas porque, na ordem do mercado da linguagem, alguém – determinadas classes sociais – assim a considera. Passa a ter estatuto de verdade e contar com determinado *status*, já que a avaliação é social e não científica. Aí, a sequência é contar com a tradição que vai dizer que sempre foi assim, sempre se usou este tipo de linguagem, entre outras afirmações. Em contrapartida, os ditos dialetos passam a ter valor mesmo de dialetos, de não padrão, de não oficiais, não por motivos linguísticos, mas sociais; neste caso, é a linguagem das minorias – outra forma de, linguisticamente, marcar grupos – ou da linguagem não oficial. Tem-se então uma falta que segrega: a do não-saber de alguém contra o saber de outro. Num caso, do considerado não saber do professor cursista e noutro, do falante de uma variedade considerada não padrão. Não obstante a variada gama de publicações sobre as variações linguísticas, o saber construído sobre o tema não dá conta, na maior parte das vezes, de instrumentalizar o professor para lidar com a linguagem do aluno e com a correção linguística, por exemplo. Então, temos um conceito de respeito às variedades academicamente aceito e disseminado, reiterado nos cursos, por exemplo, e pedagogicamente (no sentido de encaminhamento metodológico) ainda obscuro.

⁶⁵ Acreditamos que seja pertinente uma observação em relação à produção de conhecimentos: quando vamos a eventos, geralmente eles têm em sua programação falas de professores de renome, cuja obra está publicada, é reconhecida e respeitada como produção de conhecimento. Em algumas situações, conhecendo a produção do professor convidado, qual não é a nossa decepção quando ele apenas apresenta o que já publicou em algum livro, há 4 ou 5 anos atrás. Ou seja: está apenas repetindo o resultado de uma pesquisa passada, publicada, sem que

apresenta como pertinente e direcionador dos projetos de formação: as dificuldades denominadas de “dificuldades pedagógicas”, ou seja, aquelas relacionadas às carências que o professor possui na sua prática cotidiana. Centrado nas carências, acoplado a um discurso da dificuldade, o projeto adquire estatuto de necessidade e de permanência. Além disso, há o reconhecimento da autoridade dos formadores que fazem parte dos projetos, porque se supõe que a eles é permitida a investigação e a pesquisa, via de regra negada aos professores, no que denominamos de “*modelo utilitário de formação*”.

Esta formação, centrada em numa educação bancária, apresenta-se como utilitária: a) porque busca apenas atender a uma exigência imediata de apresentação burocrática, quando o professor deve apresentar certificados para avanços na carreira até a data prevista (sendo penalizado quem não possui frequência mínima nos projetos, por exemplo); b) porque a participação do professor no projeto se dá a partir do que é ofertado, e não porque parte dos interesses de pesquisa do professor; e, c) porque este modelo de formação orienta uma relação de desobrigação entre o proponente do projeto, que envolve investimento financeiro, e os participantes. Principalmente na modalidade de cursos, há, em grande parte, o desencargo da instituição que oferece o projeto, pois se tal evento foi realizado, a verba prevista gasta, a obrigação do proponente foi cumprida.

Então, o que entendemos como “modelo utilitário de formação” refere-se a um modelo que ocorre sob a égide burocrática, ou distanciado dos interesses de estudo do professor, ou apenas para desresponsabilizar os órgãos que promovem a formação. Neste modelo, concluído o projeto, as metas são consideradas atingidas para o momento. Neste contexto, o professor e as instituições promotoras transformam-se em consumidores de cursos (todos vinculados a um sistema que os mantém).

sobre ela estabeleça novos diálogos, atualizações ou mesmo refacções. Este docente pressupõe que os participantes do evento não conhecem a sua obra publicada, então se dá ao direito de apenas repetir em palavras, ao vivo, o que já disse anteriormente nas páginas do livro. Esse fato, para quem conhece a produção acadêmica do docente em questão promove, no mínimo, decepção em um duplo viés: o de somente ver uma reprise das idéias e perceber que este docente julgou sua platéia como não conhecedora do que ele já produziu. Neste caso, o exposto apenas serve para mostrar o quanto, no mercado linguístico, às vezes, a figura reconhecida do docente acaba falando por si só, pela reputação/imagem que possui, não pela contribuição científica contemporânea. Neste caso, nas relações institucionais que se estabelecem, há a autorização, pelo exemplo, que ocorra novamente em outros casos. Ainda, há outro agravante neste fenômeno de repetição: este docente convidado ao qual nos referimos atua, pela sua presença em eventos ou de forma direta, como formador de professores.

Segundo Torres, normalmente, os projetos não partem das necessidades efetivas dos docentes, mas de uma “suposição” de quem vai ministrar o curso sobre o que seria útil ao professor, numa tendência latente da formação docente nos anos 90, caracterizada em “treinamento mais que *formação*” (TORRES, 1998, grifo da autora)⁶⁶. Embora a autora destaque que o treinamento seja uma tendência da referida década, pensamos que esta tendência tem subsistido a virada do milênio e se apresenta em várias modalidades: desde os cursos para as diversas áreas até os projetos de educação à distância, quando estes objetivam um estudo meramente repetitivo e mnemônico de módulos e de atividades. Mesmo assim, com o alerta de que a formação em serviço seja menos formação e mais treinamento – o que não é novidade para quem dela participa – ela se mantém. Esta manutenção não ocorre porque sobre este modelo há financiamento somente. Normalmente, há sobre este formato um consenso, uma proliferação de discursos socialmente reconhecidos que incidem sobre o modelo e o reforçam. Estes discursos são considerados verdadeiros para o momento e embasam determinadas práticas de formação docente, atendendo à vontade de verdade.

É interessante observar que os projetos mais diversos possuem, via de regra, a preocupação com o cotidiano escolar, objetivando não apresentar somente teoria, mas também a prática. Nisto, as dificuldades do professor funcionam como propulsoras, enquanto sinalização de conteúdos, para a realização do projeto. Partir delas é, no mínimo, ser coerente com um atendimento e uma preocupação pedagógicas, do ponto de vista do proponente. Mesmo assim, fica algo vazio, há elementos a serem alterados nos projetos de formação, já que é inevitável a constatação da distância entre o proposto do lugar social de formador/pesquisador⁶⁷ e do de professor. Sobre os projetos, docentes formadores (os quais são, em sua grande maioria, professores universitários ou vinculados a órgãos

⁶⁶ Um exemplo claro da formação em serviço como consumo foi a criação e implementação das atividades da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu/PR, durante o Governo Jaime Lerner. O professor era “escalado” em determinada época do ano para participar de uma semana de curso naquele local e depois para lá não retornava, nem contava com apoio estrutural na escola para a reflexão e discussão do abordado no curso. Por outro lado, os temas dos cursos, em sua grande maioria, eram genéricos e não atendiam à especificidade das áreas, transformando-se mais em um “mega-evento/show” do que numa atividade de formação. Em outras situações, alguns professores eram escalados para a participação nos cursos e no retorno à escola atuarem como multiplicadores (termo usado na época), socializando o que foi abordado no evento do qual participaram.

⁶⁷ Utilizaremos formador/pesquisador quando nos referirmos à pesquisa universitária dirigida ao ensino, percebida como pressuposto de formação pelo professor. Também o uso duplo se dá porque boa parte dos formadores desenvolvem pesquisas nas universidades.

governamentais) tem se debruçado, a fim de construir sugestões e prescrições para que os projetos sejam aperfeiçoados, atendam de forma mais satisfatória os professores, com mais formação e menos treinamento. Em suma, tornem-se menos utilitários, conforme o exposto a seguir.

2.2.1 Um “consenso” de discursos sobre a formação em serviço

No contexto das questões em torno do que pode ser alterado nas propostas de formação em serviço e vendo-as como atreladas à questão política, diretamente vinculadas às pessoas que estão em uma posição de comando institucional para a educação, os secretários municipais e estaduais, os autores chamam a atenção para a descontinuidade das propostas, materializadas pelo “marco zero” do trabalho. Collares et.al. (1999, p. 212), denunciando este marco zero que prejudica fortemente o projeto por eles denominado de formação continuada, destacam que:

a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito.

Segundo o exposto, quando uma nova administração apenas propõe determinada metodologia de formação em serviço (ignorando os projetos já realizados e impõe outra forma, caracterizada como “a forma X da administração Y”), presenciamos o marco zero, um modismo de formação. Esse modismo é bem conhecido no país porque está diretamente atrelado à presença política, ao novo secretário de Educação, ao prefeito municipal ou governo estadual eleito nas últimas eleições. Se tomarmos o exposto pelos autores, então a continuidade de projetos, apesar com as mudanças administrativas, seria uma forma capaz de garantir sucesso aos referidos projetos.

Em relação à operacionalização, para além das questões políticas, os autores sugerem a narrativa de experiências como ponto de partida para os projetos de formação em serviço. Elas seriam, pela forma de envolvimento do sujeito que narra as experiências, uma alternativa capaz de aproximar o professor do próprio projeto, pois quando o professor assume o lugar de onde fala, constitui-se “como sujeito, múltiplo, polifônico e único em sua própria organização narrativa. Constrói-se, pela linguagem, a identidade social de cada sujeito. Trata-se de tentar um movimento contrário à “antropomorfização do conhecimento e objetificação do sujeito” (COLLARES, et al., 1999, p. 213).

No mesmo sentido, abordando a formação em serviço vinculada às questões políticas (no caso, à vontade política), as quais direcionam os projetos desenvolvidos em educação,⁶⁸ Lucas (1992) e Souza (2005) chamam a atenção para o projeto político que determina os projetos de formação. No exemplo por eles apresentado, percebemos que o poder político é determinante, mais do que o interesse pedagógico: é a vontade e o orçamento dos dirigentes da educação que vai determinar as formas, duração e tónicas dos projetos de formação em serviço.

Com o foco sobre o mesmo tema, Estrela, Madureira e Leite (1999) destacam que um projeto de formação só pode vingar ou ser repetido se contar com o respaldo de quem dele participa, pois o poder também está no cotidiano, no emaranhado das relações estabelecidas com os pares. É imprescindível, portanto, que o professor participe do projeto apresentando suas dificuldades ou necessidades.

Ainda na defesa desta formação em serviço, uma alternativa apresentada pelos autores é que os proponentes prestem atenção não somente às questões pedagógicas, mas também aquilo que o professor reivindica em termos de materiais, que se faz necessário para sua formação (como por exemplo filmes, livros...).

Além disso, há a necessidade da construção de uma nova forma de ser professor, entendida como novo profissionalismo docente, o qual está articulado a dois pontos básicos:

O primeiro é que eles [os professores] precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Nessa concepção o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional, onde a formação contínua se coloca como elemento central. (ALMEIDA, 1999, p. 39)

Pela citação acima, a formação contínua é colocada como elemento central na construção do profissionalismo docente. Está claramente explicitado que este papel central tem relação com a instrumentalização do professor para a ação pedagógica (com os conhecimentos específicos de sua área de formação) e também para a ação coletiva, sendo ambos colocados como objetivos e compromissos da formação em serviço.

No mesmo sentido, Estrela et. al. (1999, p. 125) dá ênfase à reflexão como tônica para a construção de um processo em relação às atitudes dos professores:

⁶⁸ Conforme o texto “Evidentemente”, de António Nóvoa, em “A educação portuguesa: corpus documental (séculos XIX-XX)”. ASA Editores S.A. 2005. CD-ROM.

Alguns estudos consideram que a formação contínua deverá promover mudanças ao nível das atitudes dos profissionais no sentido de: *Estimular a reflexão sobre as práticas dos professores (...). Estimular a articulação entre desenvolvimento da escola e formação do docente.*” (grifos dos autores)

Cabe ainda acionarmos o conceito de necessidade, que orienta os projetos de formação em serviço, conforme o que prevê Rodrigues e Esteves (1993). Tal conceito baseia-se na questão: “o que a realidade está precisando”? As autoras defendem que o processo de identificação de necessidades deve ser amplo e contar com um levantamento de dados que informe o que o professor necessita, ou melhor, o que a realidade aponta como necessidade para ser abordado no projeto. Assim, o projeto de formação servirá para a formulação de respostas, que não estão no professor convidado para uma ou várias atividades, mas no conjunto, na equipe de sujeitos profissionais envolvidos no projeto. Assim, sujeitos em formação podem ser co-responsáveis pelo conteúdo do curso e pelas formas de desenvolvê-lo.

Temos algumas balizas teóricas citadas anteriormente que discutem e indicam um “como fazer” para a formação em serviço. Retomamos agora os conceitos básicos defendidos por cada um dos autores citados:

a) para Lucas, Souza e também Collares a questão política que direciona – não somente interfere – nos projeto de formação em serviço; b) de Almeida, a noção de um novo profissionalismo docente, capaz de articular um saber específico às necessidades da escola ligada, por sua vez, às da comunidade, cujo ponto de partida é a atenção ao que o professor reivindica como sendo suas necessidades; c) de Collares, a proposta da construção da identidade social do sujeito, via narrativas de experiências; d) de Estrela, a mudança nas atitudes dos profissionais; e) de Estrela, Madureira e Leite a importância do professor apresentar as suas dificuldades; e f) de Rodrigues e Esteves, o levantamento das necessidades profissionais dos docentes. Estas citações não estão sozinhas: são parte de um “corpo discursivo” bem maior, caracterizadas pelas mais diferentes produções que são publicadas em torno da formação em serviço, pertencentes a uma mesma formação discursiva. Cada uma delas apresenta uma ou outra sugestão para que o projeto tenha êxito, dê conta de avançar na formação do professor, dando-nos a impressão de que, para que a formação em serviço melhore ou tenha mais êxito, basta que se implemente esta ou aquela modificação. Todas elas apresentam sugestões vinculadas à mesma direção: superar o fosso entre o projeto e a prática pedagógica, ou seja, consideram que é possível vencer uma “formação utilitária”.

De que forma as narrativas de experiências defendidas por Collares et al. enquanto proposta para a formação em serviço, seria concretizada e como seria operacionalizado este trabalho? Embora os autores não respondam a essa questão, ela é uma sugestão sobre a qual podemos refletir, tendo em vista que o professor pode falar a partir de sua visão experiencial e atuação profissional. Se não forem submetidas a juízos de valor, as narrativas de experiências podem funcionar nas mais variadas situações como pontos de partida para as reflexões sobre o ensino. Porém, ao defender a narrativa de experiências por si só, corre-se o risco de enlear-se num engodo: o mesmo que acreditar que um aspecto isolado transformará os projetos de formação em serviço. Além disso, a prática de coletar narrativas pode levar à conclusão de que o fazer do professor é problemático, insuficiente e errado, o que induz à culpabilização e às queixas, ou ainda à apresentação de um rol de dificuldades do professor. Novamente, vem à baila a confissão, em forma de culpa, de um sujeito que se vê e se diz vil. É a “vileza” sendo a referência no choque entre quem é considerado vil e quem, longe de sê-lo, pode falar desta vileza, condenando-a ou propondo a sua superação. Neste caso, o uso da narrativa como estratégia na formação em serviço não garante uma relação com o conhecimento a partir das histórias narradas, que podem, inclusive, indicar para o que o professor não realiza.

Nas citações, tomadas enquanto conjunto, encontram-se as noções que envolvem atitudes e posturas do professor, textualmente marcadas nas citações por “reflexão” “articulação”, “construção de um novo profissionalismo” (entendemos isso como um novo modo de ser professor), “assumir-se como um novo sujeito”. Essas tentativas de promover mudanças de atitudes e estimular a reflexão são propostos como objetivos da formação em serviço, muitas vezes denominada como formação continuada. O ponto de partida é o levantamento de dificuldades centrado na idéia de dar ao professor a possibilidade de dizer o que quer ou acha mais pertinente para o projeto. Esse dizer, por sua vez, teria um caráter de confissão: explicitar as próprias dificuldades. Poderíamos afirmar que, no nível do interdiscurso, tal empreendimento é exequível, haja vista que ele encontra relações de pertinência com discursos já proferidos sobre a formação docente.

Então localizamos um impasse: em que medida um projeto no formato de educação continuada pode (e efetivamente consegue) realizar os intentos baseados nas proposições dos autores citados? Esta questão se justifica porque, na formação inicial, que dura, na maior parte dos cursos de Letras, três ou quatro anos, o aluno, muitas vezes, não tem acesso ou não desenvolve potencialidades para ser “detentor deste saber específico, imprescindível à sua atuação e desenvolvido no interior da profissão” (ALMEIDA, 1999, p. 39). Como fará isso a partir de um projeto de formação continuada? Ser detentor de um saber específico, no caso da

área de Letras/Língua Portuguesa, é também ser capaz de acionar este saber para interpretar e refletir sobre as muitas questões que se apresentam ao ensino da disciplina. Isso pode ser observado nas defesas que Barzotto e Eufrásio (2007) manifestam, quando investigam de que forma os relatórios de estágios permitem “perceber a incorporação e a operacionalização dos conhecimentos específicos oferecidos na formação em Letras/Licenciatura” (p. 1). Tal incorporação e operacionalização, portanto, exige que o estudante desenvolva uma visão investigativa e que ultrapasse as visões leigas e factuais no momento de elaborar o seu relatório de estágio. Não basta apenas apresentar análises descontextualizadas e próximas do discurso comum da área, nem apresentar somente os dados, sem que sobre eles realize análises pertinentes, frutos de um trabalho reflexivo e investigativo. Em suma, não se trata de apenas ter o acesso à informação, mas o que o sujeito realiza com ela.

Ora, então as exigências apresentadas em torno do “novo profissionalismo/novo sujeito” expostas por Almeida (1999) estão, no mínimo, descontextualizadas em relação ao formato que defendem. Não que as defesas sejam negativas, improcedentes ou que seus proponentes estejam mal intencionados. O que questionamos é justamente a defesa de um formato/modelo de formação que não tem o resultado esperado, em termos de formação do professor. Se tivesse sucesso, não seriam tantas as sugestões para que esse formato fosse alterado ou para que a ela fossem incorporadas modificações. É interessante constatar que essas sugestões são proferidas por pessoas que atuam em projetos de formação, na condição de formadores, não financiadores ou participantes/ouvintes. Dessa forma, há uma caracterização bem pontual: os projetos podem ser melhorados, há sugestões para tanto, mas elas se referem às formas de condução dos projetos e não a uma relação com o conhecimento, com o saber. Também as sugestões não vão prever que a formação filie-se a um modelo menos utilitário, o que nos leva a constatar que as sugestões, embora legítimas, façam parte de um processo circular. Em momento posteriores, outras serão as sugestões, haja vista que a tendência é que os problemas sejam semelhantes e repetidos.

Dominar um saber específico para uma situação de prova na escola, para passar de ano ou para um concurso é um objetivo direcionado a um momento específico. Porém, dominá-lo para interpretar a vida e o fazer pedagógico é uma situação distinta: é reinterpretar o conhecimento conhecido para, usando-o como referência, produzir mais, outros e novos conhecimentos adequados às mais variadas situações. Trata-se, como prevê Riolfi et al. (2008), não somente de ter experiência, mas de aprender com ela, usá-la para interpretar as outras e diferentes situações que se apresentam no cotidiano pedagógico. Parece-nos, então, que as propostas de alteração nos projetos de formação acima elencadas aproximam-se de um

“patamar imaginário” de formação, no qual uma ou outra alteração poderiam transformar a proposta como um todo. Parece-nos, ainda, que tais proposição não alcançam êxito ao tentar distanciarem-se de uma formação utilitária.

As variadas produções⁶⁹ que propõem sugestões para os projetos com um tom mais ou menos prescritivo (o que justifica o uso linguístico de vários “precisa” na citação de Almeida, por exemplo), acabam por reforçar a manutenção do modelo da formação em serviço que criticam. Quando sobre este modelo são apresentadas sugestões, alterações para que ele tenha melhores resultados, acaba-se consolidando o próprio modelo num vir-a-ser futuro. Nesse sentido, a fragilidade, a “vileza” do próprio modelo não é questionada. Se o projeto de formação em serviço fica aquém do esperado, é por que não se adaptou a tal sugestão (a mais recente publicação sobre o tema), não aplicou as teorias mais novas, o docente convidado não deu conta do trabalho ou o professor é desinteressado. Recai sobre alguém a adjetivação de vil, exceto sobre o formato que está sendo seguido⁷⁰. Por esta mesma razão, é que ele se mantém.

Essa manutenção, às vezes, impulsiona para a modificação de elementos, preservando-se o formato: abdicam-se de cursos de curta duração para os de longa duração; de grandes grupos, passam-se a grupos menores, por exemplo. Porém, o formato é o mesmo e as ilusões sobre o que se conseguiria propor aos professores pouco ou nada se alteram. A centralidade

⁶⁹ Não é objetivo deste capítulo realizarmos um levantamento exaustivo das produções sobre a formação em serviço. Apenas pinçamos algumas para a condução da reflexão.

⁵⁵ Percebemos semelhanças entre este tipo de estratégia e aquelas que se concentram nas “vilezas” pessoais para explicar por que alguém não se sai bem dentro do sistema capitalista. As explicações e confissões são variadas, exceto as que questionam o próprio sistema que mantém a injustiça. Ira Schor (FREIRE; SCHOR, 1986), em uma discussão sobre a sociedade americana, aborda a transformação do que seria social e coletivo (vinculado ao sistema econômico), para a esfera puramente individual: “Os sonhos de liberdade e prosperidade, presentes nos escravos e nos imigrantes, bem como nos senhores de escravos e nos capitães da indústria, moldaram esta sociedade. Libertar-se da escravidão ou da esmagadora pobreza da vida nas antigas fábricas era o grande sonho sobre o próprio futuro ou o futuro dos filhos. A transformação era exigida pela nossa experiência histórica. Mas a privatização dessa exigência e o desvio de seus aspectos sociais criaram, entre outras coisas, um amplo mercado para os livros sobre o esforço pessoal, organizações populares fracas e incapazes de limitar o poder destrutivo dos monopólios, e um problema para a educação dialógica. (...) A restauração conservadora dos anos 70 destruiu esse casamento político da mudança pessoal e social, promovendo a infame ‘década do eu’ ” (p. 140-141). Neste sentido, a “vileza”, a deficiência está localizada e vinculada ao esforço e desempenho individuais transmutando-se em culpabilidade.

no discurso da dificuldade traz também uma dupla ilusão: a de que resolvendo as dificuldades apresentadas, o professor melhorará a sua prática; a de que quando apresenta as dificuldades o professor está sendo fiel ao “mundo real” de sua prática pedagógica, como se resposta linguisticamente explicitada pudesse ser fiel à realidade e como se sujeitos e sentidos fossem evidentes (PÊCHEUX, 1995).

O que expusemos pode ser relacionado com o fato de que a formação continuada foi apresentada como elemento estratégico para forjar a incompetência do professor, como apresenta Souza (2006). Ora, tal incompetência foi também criada a partir de publicações que atestavam a necessidade de uma melhor formação do professor, mas não somente isso: a formação precária era a culpada pelos problemas educacionais. Conforme a autora, com a publicação do livro “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”, de Guiomar Namó de Melo, criou-se o discurso da incompetência do professor. Isso foi possível porque a publicação firmou-se como emanadora de discursos autorizados sobre o professor e sua competência, ou a falta dela.

Em suma, o *argumento da incompetência* tem fornecido as bases para culpabilizar os professores pela baixa *performance* do sistema educacional, enfraquecendo, desse modo, as já difíceis relações entre eles. As entrevistas realizadas em nossa pesquisa trouxeram evidências de que os professores, de modo geral, tentam resguardar sua imagem de competentes, tanto para nós, que os questionamos, quanto para si mesmos. E fazem isso ao distinguirem-se da ‘massa de professores’ e ao atribuírem a incompetência aos ‘outros’ professores. Trata-se, a nosso ver, de uma estratégia psicológica de sobrevivência que os previne da indentificação com os professores que eles acusam de incompetentes e descompromissados. (SOUZA, 2006, p. 488, grifos da autora).

Por isso mesmo, os projetos de formação em serviço adquirem caráter de educação compensatória, como anteriormente apresentaram os autores que admitem que os projetos devem preencher lacunas de formação inicial, acabando por disseminar uma visão homogênea sobre o professor e a prática docente. As conhecidas “avaliações de finais de cursos” têm esta função: valorar para garantir a continuidade deles, pois têm, na maior parte das vezes, como ênfase conteúdos genéricos, sendo inespecíficas demais para que possam prestar contribuição avaliativa, no sentido de diagnosticar, (re)ver, (re)estruturar. Nem as avaliações, nem a própria configuração do que é a formação em serviço, estimulam, via de regra, uma reflexão ou uma intervenção na formação inicial, nem na continuidade dos estudos por parte do professor e nem uma reflexão sobre os próprios projetos de formação que são realizados com os docentes. Elas são mais direcionadas a um registro que consiga preservar a face dos diferentes protagonistas da cena enunciativa: professores, formadores e proponentes.

Há então um duplo viés nos projetos de formação em relação às dificuldades: há as dificuldades do professor e há aquelas inerentes ao próprio modelo de formação. Em ambos os casos, fica explícita a carência e a necessidade de elementos para superá-las. Estes elementos, por sua vez, não são construídos pelo grupo, são dados pelo formador ao professor ou pelo pesquisador ao formador, que sugere alterações no projeto para que ele funcione melhor. Com isso, não queremos negar que existam iniciativas diferenciadas de formação em serviço⁷¹, porém admitimos que elas só se apresentam viáveis a partir do viés de formação do professor, no sentido da sua continuidade dos estudos, da investigação e da produção de conhecimentos. Em suma: de uma construção de relação com o saber.

Cada uma das sugestões em torno da formação em serviço é, de certa forma, um marco zero, um eterno recomeçar que se caracteriza numa forma de manter as relações de poder vigentes que, do lado das administrações, é justamente “zerar para se fazer sempre”. Começar de novo para repetir. Do lado de dentro da instância planejadora, o eterno recomeçar, denunciado por Collares et al. (1999), é exatamente o êxito do processo e do projeto. Neste caso, embora os autores não abordem, essas relações de poder tendem a manter dois grandes focos: o da repetição dos projetos de formação e, simultaneamente, a permanência da necessidade dos professores, que vai motivar outros projetos. É como alimentar uma indústria da cultura da formação em serviço: o projeto alcança os objetivos de uma formação utilitária, o que por sua vez, alimenta um discurso da “deficiência” que requer um novo projeto, tendo como mira esta suposta alteração da prática que ainda não ocorreu. Nesse sentido, há a falta (e a negação) das discussões sobre a formação inicial e sobre a sequência dos estudos⁷² – pós-graduação – por parte do professor e por parte dos proponentes, que poderiam investir recursos em uma formação mais sólida e duradoura.

⁷¹ Recentemente, por exemplo, houve o desenvolvimento de projetos vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em conversa informal com alguns professores orientadores e alguns professores da rede pública que foram orientados, foi possível vislumbrar, a partir das falas de ambos, um amadurecimento em relação ao objeto de estudo pesquisado e uma intenção do professor em cursar o mestrado na área em que desenvolveu o projeto do PDE. Trata-se de uma impressão, já que, como se trata de um projeto recente, não há pesquisas que apontem para a continuidade de projetos em cursos de pós-graduação e nem as condições para que tal intento seja realizado.

⁷² Discussões que, obrigatoriamente, chegariam às formas para a liberação do professor para que ele prosseguisse com os estudos. O depoimento de uma professora da rede pública de ensino ilustra bem o entendimento da formação do professor sob o prisma da instituição à qual o professor está vinculado. “Participo de capacitações desde 1990. Cursei o Curso de Letras por minha conta. Hoje estou no mestrado, peço dispensa para participar e não consigo. A alegação é de que esta concessão iria abrir precedentes. Veja a incoerência: querem que eu

Podemos aproximar, portanto, as sugestões de um quadro que se aproxima da oferta e procura por determinados moldes de formação, mediados por uma “cultura industrial”, termo proposto por Couto (1987). Trata-se da oferta de um produto visando ao seu consumo. Neste caso, o produto é sintetizado por projetos e mais projetos de formação que pouco se alteram no decorrer dos anos e das administrações públicas. Para Freitag (1987), as políticas educacionais são consideradas políticas sociais e os produtos da indústria cultural podem ser inseridos nas relações de capital/trabalho/acesso. Assim, um bem cultural, no caso um conhecimento pedagógico, quando transformado em produto vendável pela indústria cultural,

avilta o produto cultural e artístico e o transforma em bem de consumo e de massa, rouba a dimensão crítica inerente ao produto e (...) organiza o procedimento de produção e reprodução da cultura, que no sistema capitalista deixa de ser cultura para ser mercadoria. (p. 58)

Com isso, não queremos afirmar que os que participam dos projetos sejam mal intencionados ou estejam participando de determinado projeto como uma tentativa deliberada de não contribuição, ou mesmo que as sugestões sejam não pertinentes. Trata-se de vermos este projeto inserido num relação maior: o das instituições formadoras diversas (universidades, secretarias municipais, estaduais), num sistema que o propõe e o mantém e que, para tanto, conta também com a anuência de formadores e professores. Não se trata agora de localizarmos uma culpa e atribuí-la ao modelo apenas. Isso seria determinismo e também atribuição da “vileza” a alguma situação. Trata-se de admitirmos a força das instituições de poder (e de saber) que atuam como proponentes dos projetos e que contam com a anuência dos que nele participam, os professores, equipes pedagógicas, funcionários e proponentes. Isso nos leva a questionarmos a razão que motiva a repetição dos projetos num mesmo modelo de formação utilitária.

Pelo exposto, apresentar as dificuldades, sendo elas pontos de partida para formação do professor, tem sido um caminho muitas vezes utilizado nos projetos de formação do

estude, mas quando quero estudar não posso, vou abrir precedente, mostrando para os demais que possam estar interessados a possibilidade de estudar também. Então, não há verdadeiro interesse na minha formação e nem na dos demais professores. Posso concluir que devo estudar apenas o que o sistema quer. Na verdade, a formação e o incentivo à produção não é conveniente para o sistema.” (Transcrição conforme anotações pessoais da pesquisadora, em 25/03/2009). Embora a transcrição se refira a um caso particular, as dificuldades relativas à formação, principalmente aquelas que abordam as condições de liberação são bem conhecidas.

professor, constituindo-se como um discurso e um fazer verdadeiros e válidos para um determinado momento histórico, validados por uma vontade de verdade que ancora as imagens construídas em torno do ser professor, do ser formador e do ser proponente de projetos.

2.2.2 “Mudar um pouco para não mudar”: similaridades entre a formação em serviço e o Projeto SACI

Uma concepção de formação em serviço que tenha como referência um modelo utilitário de formação tende a se manter justamente porque o modelo de formação não é questionado. Desta forma, paulatinamente, haverá o impulso para a realização de um novo projeto em outro momento que leve em conta alguma sugestão para que tenha êxito. A racionalidade empregada na condução do projeto SACI,⁷³ apresentada por Santos (1981), destaca um paradoxo que pode ser estendido aos projetos de formação docente. Quanto mais cursos rápidos e encontros, esporádicos ou não, são realizados, mais se explicita o seu insucesso, em função de que não conseguem dar conta das discussões pedagógicas em relação

⁷³ Na obra “Desregulagens: Educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social”, Santos (1981) reflete sobre as relações entre a introdução de determinadas tecnologias e dos efeitos sociais a ela imputados. Para isso, traça um panorama analítico a partir do Projeto SACI, cuja denominação serve, simultaneamente, para designar “Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares” e a evocação do personagem do folclore brasileiro. Esta menção à imagem brasileira é necessária, já que as raízes do projeto foram importadas dos Estados Unidos. A proposta inicial deixava claro que se tratava de um projeto de teleducação, pelo uso de tecnologias como satélite, rádio, TV e computador para “fornecer instrução elementar a toda a população em idade escolar e ‘modernizar’ e ‘integrar’ em escala nacional um sistema de ensino caracterizado fundamentalmente pela desigualdade, precariedade, ineficiência, disparidades regionais, dicotomia rural/urbano, etc.” (p. 11). O projeto, em sua versão primeira, foi desenvolvido em 1972 no Rio Grande do Norte, organizado em quatro centros regionais: Mossoró, Lajes, Natal e Currais Novos, todos dependendo do Centro Geral em Natal. Diante do fracasso do projeto SACI, em 1973, o autor aponta um paradoxo: o projeto fracassou, mas a racionalidade técnica que o nutriu saiu fortalecida, já que as críticas ao fracasso não se dirigiram a esta racionalidade, mas aos determinantes mais diversos, inclusive aos alunos. Assim, é importante verificar que a relação da racionalidade técnica com as condições reais pode ser encarada como uma política administrativa imaginária. Por isso mesmo, quanto mais fracassa, mais sai fortalecida, uma vez que a sua arquitetura é imaginária e não atinge as mazelas dela própria.

Analisando o projeto, Marilena Chauí (1993) interpreta o seu insucesso às resistências a ele imputadas pelas pessoas da comunidade, que usavam a tecnologia disponível de forma diversa daquela proposta no projeto. Por exemplo, a televisão era usada para assistir novelas e outros programas e, quando chegava o momento do estudo, as baterias estavam esgotadas, inviabilizando o cumprimento da proposta inicial.

à formação do professor. Esse insucesso, na maior parte dos casos, de intervenção da realidade quanto mais manifesta sua incapacidade, mais adquire prestígio e se mantém, mesmo estando muito desgastado atualmente.

Os resultados são insatisfatórios, mas a racionalidade sai fortalecida, pois a saída político-administrativa dos projetos continua: alteram-se os docentes convidados, as datas, as disciplinas e os conteúdos para os eventos; acham-se culpados para as práticas que não são alteradas na sala de aula (ora são os professores, ora os alunos, ora as questões administrativas), mas o formato - seja ele mais ou menos longo - tende a permanecer acoplado a uma formação utilitária. Assim, sai fortalecido no processo o sistema que o gera, que muitas vezes retoma e consagra os mesmos métodos, promovendo o mesmo tipo de evento, assumindo o caráter de indústria cultural, cujo ponto de partida é “sanar as dificuldades” anteriormente apresentadas pelos professores.

Diante disso, servindo como materialização de um sistema educacional que acredita e aposta nesse molde de formação em serviço, os projetos têm apenas dois caminhos a seguir, não obstante as propostas acima: dizem o que fazer, fornecendo uma “receita”, a qual, via de regra, não persiste porque descontextualizada ou não resiste ao cotidiano; somente apresentam embasamentos teóricos, produzindo uma reação de crítica porque não ensinou como fazer. Tanto em um como em outro caso, o argumento da incompetência do professor (SOUZA, 2006) se mantém e, com ele, a necessidade de outros e novos projetos.

Os efeitos do Projeto SACI/EXERN são nulos, a racionalidade sistêmica não consegue inscrever-se nem transformar a realidade da escola primária do Rio Grande do Norte. Mas não é neste nível que se devem buscar os resultados do projeto. Se existe algo de real nisso tudo, o real é a ficção da modernização mantida pelos milhões de gastos pelos modelizadores brasileiros; estes imaginam que estão controlando, dominando, racionalizando, mas apenas suas imagens de potência, seu cineminha sistêmico é real. (SANTOS, 1981, p. 224)

Vê-se, pelo exposto, que não se trata de combater o sistemismo em si, mas a lógica tranquilizadora que ele oferece, a ficção que leva a um afastamento das condições cotidianas de formação, conforme apresenta o autor acima. Relacionando com os projetos de formação em serviço, não se trata de dizermos que não é possível algum tipo de estudo conjunto entre os professores ou estudantes, mas de percebermos as armadilhas que os próprios projetos, quando impulsionados por uma noção de formação utilitária, nos colocam: o de acreditar que produzem uma formação de fato (enquanto produtora de conhecimento), que preenchem as lacunas da formação inicial, que vão renovar a prática pedagógica pura e simplesmente ou ainda que apenas basta uma modificação, motivada por alguma sugestão, para que se

transforme em um projeto ideal. Neste caso, trata-se de uma previsão imaginária apenas, que gera, com o passar do tempo, um discurso que nomeia para os mais variados culpados, menos para os próprios modelos de formação em serviço. Para chegar aos culpados é que o levantamento das dificuldades se apresenta como pertinente. Nesse sentido, conhecer as dificuldades, dizê-las e tentar saná-las faz parte, normalmente, da condução do processo de formação em serviço. Trata-se de um direcionamento – partir das dificuldades – validado numa determinada conjuntura: a dos projetos de formação e, neles, pertinente para os seus participantes, os professores e os formadores.

Alguns poucos depoimentos de docentes demonstram que, na função de professor, preservando a sua face, o docente questiona os projetos que não oferecem subsídios para a prática pedagógica que realiza. Apesar do primeiro depoimento constar na epígrafe, ele será novamente transcrito a seguir:

Existem várias dificuldades e inquietações que encontro para o encaminhamento do trabalho em sala de aula, porém, as mais gritantes são a falta e ou/ inadequação de material e cursos de capacitação que “sugerem” a maneira “errada” de darmos aula, sem, no entanto, oferecer subsídios.

Essas dificuldades geram descontentamento, que, de alguma forma, refletirá na sala de aula, promovendo, também, o descontentamento do educando. (S2-D24-R1)

A seed prega uma teoria e não disponibiliza material, nem tempo necessário para que essa teoria seja efetivamente colocada em prática. (S2-D23-R1)

Pela rara presença nas respostas dos professores de questões que se relacionam ao modelo de formação do qual fazem parte, como ouvintes na Situação 1 (era uma conferência) e como cursistas na Situação 2, concluímos que ele é aceito com naturalidade como parte do processo de formação, sem ou com poucas restrições pelos docentes. Quando elas aparecem, referem-se a questões mais de cunho pedagógico, por meio de solicitações como o Depoimento 23, acima, cuja reivindicação é dirigida à SEED, para que haja tempo, material que permitiriam a aplicação prática das teorias apresentadas. No mesmo sentido, há uma solicitação em “*falta ou inadequação de material e de cursos de capacitação (...) sem no entanto oferecer subsídios*”. As dificuldades nominadas se referem à “distância” entre as teorias e as práticas, motivada pela discrepância entre ambas ou falta de materiais. Ainda há menção ao descontentamento do professor motivado pelo distanciamento entre as formas consideradas “corretas ou erradas” de dar aula e também entre a expectativa do formador e a

do professor, já que aquele desconstrói o que este realiza, pois “*sugerem*” a maneira “*errada*” de dar aulas sem dar alternativas que a substituem.

As citações não dizem respeito somente ao modelo de formação em que os professores estavam inseridos no momento em que responderam as questões, mas à vinculação que este modelo de formação estabelece com a realidade pedagógica, com o sujeito em formação e com a relação entre professor e formador. Trata-se, ao nosso ver, de um professor colocado no lugar de vil, de quem é incapaz de refletir, agir, produzir, tornando-se refém de outro, o formador, cujo lugar é socialmente reconhecido, que pode lhe dizer como agir.

A ausência de investimento na formação adequada de profissionais em condições também de serem pesquisadores capazes de encontrar soluções para intervir criticamente numa dada realidade rumo à transformação da mesma faz com que o professor esteja sempre à espera de que outros lhe apontem alternativas para serem adotadas. (BARZOTTO; RIBEIRO, 2009, p. 8)

Pelo exposto, uma formação utilitária (concebida como uma formação com vistas a efeitos imediatos, burocráticos, salariais, ou apenas com ênfase na metodologia de ensino, ou ainda para desencargo do órgão proponente) promove não somente uma dificuldade de formação localizada, direcionada a apenas um projeto em questão. Mais do que isso: promove uma noção do que seja formação, regulando papéis sociais ancorados em imagens, nos quais ao professor cabe o domínio da escuta, “à espera de que outros lhe apontem alternativas” e ao formador o domínio da fala, agudizando a separação entre professor e pesquisador e interferindo na capacidade investigativa de ambos. Do primeiro, porque está colocado no lugar de receptor, e do segundo, porque deixa de conviver com a produção de conhecimento por parte do professor. Em ambos os casos, os elementos conceituais que poderiam instrumentalizar um olhar interpretativo/reflexivo para o cotidiano, denominadas de obras de pensamento, encontram-se enfraquecidos. Da mesma forma, ficam solapadas as pesquisas motivadas pelas angústias que poderiam levar ao desenvolvimento de uma formação-pesquisa, baseada em interesses pessoais⁷⁴. Pelo exposto, a posição de “receptor” tributada ao professor não possui efeitos somente em relação à posição por ele assumida durante o projeto de formação, mas consequências mais perenes, porque relacionadas a uma posição de recepção passiva, caracterizada “pelo preparo para a aceitação e aquisição de novos produtos” por parte do professor, como apresenta a epígrafe deste capítulo. Tais questões interferem na

⁷⁴ Referimo-nos especificamente às posições defendidas por Chauí (2003) e Riolfi (2001), apresentadas no Capítulo 1.

forma de se constituir professor num modelo de “formação-pesquisa”, cujos pressupostos são a seguir expostos.

2.3 Noções sobre formação docente

O que foi apresentado sobre formação em serviço parece evidenciar uma posição de questionamento e de negação sobre um formato que denominamos de formação utilitária. No entanto, entendemos que não basta apenas desgastarmos este formato, levantando as suas fraquezas ou mesmo a sua relação improdutiva, para o professor e à prática pedagógica que desenvolve e, simultaneamente, produtiva aos sistemas/órgãos de ensino ou políticos que propõem o projeto. Feitas algumas das denúncias, o que poderíamos vislumbrar então? Abdicando do conforto de apenas localizar as “vilezas” ou mesmo de afirmarmos que os atuais formatos possuem vínculos com uma noção utilitária, “que partem do errado para o certo” ou mesmo “que muitos destes sintagmas não contemplam a pesquisa como estratégia do processo formativo”⁷⁵, desenvolvemos alguns pressupostos que encerram a noção da formação-pesquisa.

A primeira delas pode ser localizada na resposta à questão: se o formato da formação em serviço – seja formação rápida ou continuada – foi combatido, qual a diferença deste formato para com outros?⁷⁶ Tal questão nos é auto-colocada porque, como docente de uma universidade, poderia ficar evidente a seguinte questão: os projetos com os professores dos Níveis Fundamental e Médio são inadequados, mas aqueles dos quais a pesquisadora – e outros docentes de seu convívio – participam seriam *a priori* adequados? Qual o critério para uma distinção entre um modelo de formação utilitária e outro modelo diferente?

⁷⁵ É neste momento que as duas epígrafes colocadas para o capítulo se aproximam: entre o depoimento do professor (que aponta a insuficiência dos projetos de formação em se constituírem em momentos de reflexão sobre o cotidiano pedagógico) e a exposição de Barzotto e Britto, há uma relação de contiguidade. Estes refletem sobre o conceito subjacente à prática de formação que é questionada pelo professor citado. De lugares sociais diferentes, os três apontam para uma mesma situação: a insuficiência de um modelo consolidado e a necessidade de outras formas de se conduzir o processo de formação, seja ela inicial ou em serviço.

⁷⁶ Referimo-nos aos grupos de estudos formalmente registrados nas universidades e cadastrados no CNPQ (se for o caso), aqueles vinculados a outras instituições (como o da AMOP, citado anteriormente) e também àqueles não formais ou não vinculados a alguma instituição. O caráter de considerá-los enquanto grupo deve-se à presença do estudo e das discussões coletivas e o resultado individual de formação conseguido pelo membro do grupo.

Para iniciarmos a resposta, chamamos atenção para a presença constante nas instituições, principalmente de Ensino Superior, de grupos de estudos e/ou pesquisas. Tais grupos podem desenvolver uma formação num molde ou outro, não estando garantido *a priori* que, por ser um grupo de pesquisa, a formação empreendida seja a formação-pesquisa. A linha divisória entre os projetos vinculados à formação utilitária e a formação normalmente empreendida nos grupos não é a nomenclatura, mas o que denominamos aqui de “caráter da formação”, acionado pelo formato que é um grupo de estudos e/ou pesquisas. Sobre esse caráter, cabe apresentarmos algumas noções:

a) Um grupo de estudos e pesquisas está comprometido com uma relação não puramente transmissiva/bancária do conhecimento, mas com caráter de reflexão, que leva à produção e aplicação do conhecimento. Isso é perceptível quando muitos membros articulam os estudos realizados no grupo aos seus próprios trabalhos acadêmicos, na maior parte das vezes, ligados a programas de pós-graduação direta ou indiretamente. Então, o conhecimento produzido ancora a elaboração de projetos para estudos futuros de pós-graduação, numa direção de auto-formação. Por essa razão, nos é possível afirmar que, a médio prazo, na maior parte das vezes, a contribuição dos estudos desenvolvidos no grupo auxilia para a verticalização da formação de seus proponentes. Isso somente é possível porque há um aprofundamento em relação ao conhecimento em questão – o conteúdo – e as experiências, expectativas de estudos dos membros do grupo;

b) A preocupação com o desenvolvimento profissional dos membros: o grupo pode assumir-se como desencadeador de discussão e preparação dos seus membros para as experiências nos diferentes níveis educacionais, como participação em bancas, leituras de trabalhos acadêmicos, debates, discussões, apresentação de trabalhos em ocasiões diversas, entre outras;

c) A socialização das discussões de trabalhos produzidos em diferentes momentos e ocasiões. Isso é interessante porque a discussão dos trabalhos acadêmicos favorece a geração e o amadurecimento de idéias, a convivência da leitura atenta e a crítica das produções;

d) A presença de participantes de diferentes níveis: alunos de graduação, docentes mestres e doutores, participantes de um processo coletivo de construção do conhecimento, respeitadas as idiossincrasias próprias do nível de formação e de profissionalização de cada um;

e) O assumir-se na caminhada progressiva de construção de conhecimento e dos percalços que isso gera: momentos de incerteza, de elaborações mais ou menos incipientes, por exemplo.

Os itens acima, ainda que elaborados de forma empírica, a partir de nossa observação em relação ao funcionamento de grupos que pesquisam, expõem outra questão: a de que o grupo de estudos faz parte da vida do participante por interesse pessoal de formação, de estudo e não como imposição de um determinado segmento da profissão que exerce. Isso fomenta, inevitavelmente, a auto-formação relacionada à verticalização dos estudos, ou seja, o participante busca a pós-graduação nos níveis de especialização, mestrado ou doutorado atendendo a seu interesse de pesquisa, que está vinculado às suas inquietações e angústias. Caracteriza-se com uma formação que se dá em uma configuração diferente, porque motivada por interesse pessoal do pesquisador e também porque articulada a um nível de pesquisa em que o pesquisador irá aprofundar este interesse, ausente nas formações utilitárias.

Cabe ainda, como pressão de resistência, a luta em prol do maior acesso dos professores da rede pública a programas de pós-graduação e aos grupos de estudos e pesquisas, seja nas instituições de ensino superior, seja na escola⁷⁷. O que diferencia e constitui o caráter da formação e pesquisa é a *relação com o saber, com o conhecimento* enquanto postura cotidiana e não a centralidade da transmissão e repetição de conhecimentos já elaborados e publicados. Trata-se de conhecer o legado já disponível de uma forma a promover um “movimento” entre o já construído e a novidade, uma “obra de pensamento” que poderia caracterizar o que neste trabalho denominamos de “*formação-pesquisa*”. Este modelo de formação envolve, simultaneamente, uma relação com o saber (não somente com a informação) e é desenvolvido tendo como base os interesses pessoais de pesquisa do docente.

Nesta obra de pensamento, há que se olhar para o lugar das instituições formadoras, cabendo a elas também a problematização sobre a ausência da pesquisa como parte do processo de formação do professor. Neste sentido, voltamos nosso olhar para a universidade, instituição formadora de longa data, para apresentarmos algumas iniciativas que são realizadas com o objetivo de investigar a formação do professor de Português e que possuem uma forma diferenciada de compreender esta formação. A universidade, por meio de seus pesquisadores e formadores, pode refletir sobre a formação que realiza e responsabilizar-se

⁷⁷ Pelo que percebemos, há realidades diferentes em relação à concessão do afastamento do professor da rede pública para formação em nível de pós-graduação: em alguns municípios, tal possibilidade nem é mencionada no estatuto dos servidores, em função de que ninguém ainda solicitou tal prerrogativa; noutros, há regulamentada esta possibilidade, mas não é executada sob o pretexto de “gerar precedentes” e que muitos professores irão se afastar ao mesmo tempo; em outras situações há a regulamentação e o professor pode contar com o afastamento por um período determinado. No Paraná, neste momento, não há liberação/afastamento do professor vinculado à Rede Pública Estadual para cursar pós-graduação.

por ela no sentido de construir uma relação de produção de conhecimento, percebendo os estudantes também como protagonistas desta produção, vencendo um modelo centrado na transmissão de conhecimento e numa educação bancária, características de uma formação utilitária.

Essas formas/iniciativas estão elencadas a seguir e o que as une é a proposta de formação que empreendem. Formação no sentido de encarar o próprio conhecimento não como algo já construído e à disposição “em algum lugar”. Ao contrário, trata-se da produção de um conhecimento não pronto e nem posto, por isso mesmo, dependente dos protagonistas da educação, para que seja construído coletivamente, como conjunto de profissionais que estudam, discutem e produzem, e individualmente, enquanto amadurecimento pessoal dos envolvidos.

As iniciativas citadas se configuram em formas que a universidade, porém não somente ela, usa para lidar com o conhecimento e, simultaneamente, rever suas próprias posições em relação à pesquisa-ensino-extensão que empreende. Muitas das iniciativas citadas se aproximam de relatos de práticas, mas os mantemos aqui pela importância que, ao nosso ver, a universidade tem na formação dos professores de Português. Não se trata, portanto, de no ambiente universitário apenas queixar-se dos alunos, das políticas governamentais⁷⁸, das condições de trabalho e de falta de infra-estrutura e permanecer na queixa atestando a inviabilidade de qualquer iniciativa. Trata-se de lutar para as melhorias destas condições e, simultaneamente, assumir com responsabilidade o que as instituições formadoras podem fazer – no aqui e no agora – em termos de compromissos para com o conhecimento e com a formação inicial e continuada dos estudantes e profissionais de Letras.

Portanto, as iniciativas são indicativas de para o rumo em que as discussões sobre a questão tem se enveredado. Duas delas estão vinculadas diretamente à Faculdade de Educação da USP - FEUSP e as outras estão vinculadas à Unioeste e à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP. Com as experiências selecionadas, não estamos rechaçando outras tantas que são desenvolvidas num formato de propicie a pesquisa, a reflexão, a investigação, em suma, a formação-pesquisa. Apenas as citamos porque entendemos que centram o seu interesse em outros aspectos que não a dificuldade do professor e conseguem abalar os fundamentos da formação utilitária. Essas iniciativas não possuem como proposta básica o “sanar dificuldades”. O verdadeiro para elas e para a época em que estão inseridas se distancia do “discurso da dificuldade”. Elas possuem com foco outras formas de perceber a formação

⁷⁸ As quais incluem avaliações quantitativas personificadas pelos vários provões realizados.

do professor, centradas na maior parte das vezes em uma formação que ultrapasse a resposta imediatista para a superação de uma dificuldade, prevendo uma formação que englobe o estudo constante, a reflexão, a troca de experiências e a tensão entre os conhecimentos que já foram produzidos e socializados e sua pertinência em relação às situações pedagógicas e os conhecimentos novos, que podem ser inventados. Não se trata, portanto, de uma mera escuta por parte dos participantes, modalidade consagrada na educação bancária (posições de Freire já apresentadas), mas de uma escuta responsiva, cujas contrapalavras podem gerar outros e novos conhecimentos. As iniciativas elencadas não o foram para serem reproduzidas, mas servirem como exemplos de experiências bem sucedidas no que denominamos formação-pesquisa, relacionando-se a um eixo que denominamos, no Capítulo 1, de “As resistências: entre as brechas da coersão, o possível do hoje”.

a) Fórum Acadêmico de Letras⁷⁹ - FALE

O FALE possui como objetivos básicos criar um espaço para que alunos de graduação apresentassem seus trabalhos de pesquisa, e constituir um Fórum de debates nacional sobre a possibilidade de construção de um novo modo de conceber a formação universitária em nível de graduação.

A ANPGL, por sua vez, busca: a) o desenvolvimento de estudos sobre os diversos aspectos da realização da pesquisa por alunos de graduação; b) o estímulo à organização e implantação de grupos regionais de pesquisa e estudo, coordenando e apoiando seus trabalhos; c) a criação e manutenção de espaços para que alunos de graduação apresentem seus trabalhos de pesquisa; d) a manutenção de um Fórum de debates nacional sobre a possibilidade de construção de um novo modo de olhar para a formação universitária em nível de graduação.

A intenção, de acordo com os objetivos propostos, é que o graduando produza, desde o início de sua formação, um trabalho de investigação sobre temas de seu interesse, a partir do aparato teórico das disciplinas. Assim, são construídas, simultaneamente, as bases da pesquisa por parte do aluno, vinculadas às questões desenvolvidas na própria disciplina. Não se trata mais de somente o graduando realizar pesquisas se for integrante de projetos

⁷⁹ O que está apresentado em relação ao FALE, principalmente o que se refere aos objetivos e à configuração do evento, foi retirado de www.anpgl.com.br. Acesso em 30 de abril de 2009. Desde 1990, o Fórum está afiliado à Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – ANPGL.

institucionalizados, mas de desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao cotidiano que envolve as atividades de ensino.

O evento se constitui como um espaço de engajamento e defesa de uma modalidade de pesquisa diferente daquelas tradicionalmente desenvolvidas, com base na percepção de um fazer investigativo, portanto, de pesquisa, vinculado às atividades cotidianas de ensino de cada disciplina, partindo:

a) de uma postura que procura garantir na graduação o lugar da construção do conhecimento científico, e que o Estado, ao criar linhas de financiamento, considere também os graduandos, uma vez que as universidades já carregam na sua própria razão de existir a obrigação de produzir conhecimento;

b) da insistência de produzir um deslocamento do lugar do pesquisador, cuja tradição relega a produção científica apenas aos cursos de Pós-graduação;

c) do engajamento do curso como um todo na produção de pesquisas como parte da formação em Letras.

De que forma o FALE contribui para que um modelo de formação em serviço consolidado seja vencido? De que forma também pode diminuir o peso e o valor das queixas na sua relação com o ensino?

Trata-se de uma postura diferenciada no que se refere à graduação e, nela, à noção ensino-pesquisa. A aposta de que o trabalho de investigação seja realizado pelos estudantes de Letras nos momentos do estágio proporciona um contato e uma análise diferenciada daquelas comumente retratadas, por exemplo, nos relatórios apresentados. É um olhar diferenciado para o conhecimento e para a sua produção. Ou seja: envolvendo variados professores de diferentes locais do país e com a noção de produção do conhecimento, o Fórum, pelas suas próprias concepções não se coaduna com a formulação de respostas prontas e dadas por outros e nem com um condoer-se queixoso: nega a formação utilitária.

b) Projeto Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa:
saberes e práticas na formação docente

Outra iniciativa que merece destaque por sua forma de se comprometer com o conhecimento produzido no ensino superior são os projetos de pesquisa coletivos, como o

intitulado “Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente”.⁸⁰

O projeto tem como objeto de investigação as representações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e sobre seu ensino-aprendizagem, por meio do estudo das práticas e saberes atualmente mobilizados no âmbito da disciplina que, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é denominada *Metodologia do Ensino de Português* e na Universidade Federal do Maranhão, *Prática de Ensino em Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa*. A coleta de dados abrange as disciplinas correlatas presentes nos currículos de outras instituições de ensino superior que formam professores de Língua Portuguesa. De modo bastante amplo, a pesquisa visa a circunscrever as especificidades do campo recoberto pelas práticas e saberes mobilizados nas disciplinas, especialmente aquelas que se encarregam diretamente de conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos cursos de Letras. Seus objetivos gerais são, portanto:

a) formalizar o estado da arte no qual se encontra o conhecimento efetivamente mobilizado nas disciplinas ligadas à Metodologia de Ensino de Português⁸¹ sobre a formação de professores de Língua Portuguesa;

b) propor uma discussão sobre a existência ou não de um *objeto* específico que caracterize o campo do qual se encarregam as disciplinas estudadas; e

c) empreender uma discussão quanto à constituição ou não de uma "disciplina" (no sentido foucaultiano do termo) a partir dos conhecimentos que têm sido mobilizados no desenvolvimento destas disciplinas e na produção delas decorrente.

São os objetivos específicos:

a) compreender algumas das representações sobre o que seja a formação do professor de Língua Portuguesa e seu ensino-aprendizagem hoje;

⁸⁰ O primeiro projeto está sendo coordenado pela profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim (CCSO/UFMA) e pelo prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP). Como colaboradores participam docentes de Metodologia de Ensino das duas universidades e alunos da pós-graduação. Conta com o auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão e do Programa PROCAD/CAPES. As informações foram retiradas da versão completa do próprio projeto, 2009, mimeo.

⁸¹ O próprio nome das disciplinas não é consensual: em algumas universidades elas são designadas como Metodologia de Ensino, em outras (inclusive em alguns Cursos de Letras da Unioeste) de Prática de Ensino. Ainda há a denominação de Estágio Supervisionado I, por exemplo. Trata-se de uma especificação muito variada, o que denota mais uma (in)especificação das nomenclaturas e do que se aborda nelas nos Cursos de Letras.

b) construir um quadro panorâmico das diversas inserções institucionais da disciplina *MELP*, bem como do perfil profissional por ela encarregado, em diferentes Instituições de Ensino Superior;

c) analisar as consequências para o ensino e para a pesquisa a respeito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa oriundas dos diferentes encaminhamentos dados na disciplina;

d) colaborar para a formação de profissionais que, desenvolvendo suas pesquisas de mestrado e doutorado sobre o objeto do presente projeto de pesquisa, venham a estar em melhores condições de atuar no ensino, pesquisa e extensão.

Em termos de resultados, ligados às repercussões do projeto, há a realização do Colóquio de Professores de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura⁸². O formato do projeto “Disciplinas das licenciaturas voltadas à formação docente” teve adesão em outros locais, contando atualmente com desenvolvimento na Universidade Federal de Alfenas/MG.

c) Fórum das Licenciaturas e o NUFOPE

Ainda na direção das discussões sobre a formação do professor na universidade, em 2005, realizou-se na Unioeste (congregando docentes de todos os *campi*) o Fórum das Licenciaturas, cujo objetivo básico era a discussão de elementos básicos na formação dos professores, como o estágio supervisionado, as delimitações das disciplinas de formação de professores e sua relação com o estágio e as concepções previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Depois de dois encontros realizados, a proposta não teve continuidade.

Em 2009, foi criado a Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino da Unioeste – NUFOPE, coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação e com representações nos cinco *campi*. O referido Núcleo, em fase de institucionalização, contou com apoio financeiro da Fundação Araucária para realização do I Encontro do NUFOPE, no *campus* de Foz do Iguaçu no mês de junho de 2009. O objetivo é criar na Universidade um espaço de discussão e de produção em relação à formação docente e às disciplinas que são encarregadas das atividades

⁸² Realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (2003 e 2004), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Currais Novos (2006), na Universidade Federal de Campina Grande-UFCG (2007), Universidade Federal do Maranhão (2009). Objetiva colocar em discussão problemas comuns da área, os quais se relacionam à especificidade da disciplina, o papel, a importância e abrangência das práticas de estágio para a disciplina e para a formação do professor de Língua Portuguesa, a natureza do relatório de estágio supervisionado e a relação da disciplina com os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa.

de estágio supervisionado. Com organizações descentralizadas, necessárias numa realidade multicampi, o NUFOPE conseguirá mais visibilidade em cada *campus*, em termos de estrutura física, material e financiamento. Além disso, congregará grupos e projetos de pesquisa, extensão e ensino, todos com interesses voltados à formação do professor.

O Núcleo está organizado a partir dos anseios das pessoas ligadas à área de formação de professor e que percebem que não basta apenas um contato no *campus*, uma discussão aleatória⁸³, é necessário organizar e garantir a continuidade delas para que se produza um conhecimento sobre os temas a serem discutidos.

d) Grupo de Estudos da AMOP⁸⁴

O Grupo de Estudos vinculado à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, coordenado pela profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes teve início em 2006, contando com a participação de professores das séries iniciais, vinculados às Secretarias Municipais de Educação de vários municípios do Oeste do Paraná. Apesar do convite ser estendido aos 49 municípios associados à AMOP, somente 7 deles optaram por fazer o investimento financeiro e pessoal necessário para viabilizar a participação dos professores no grupo de estudos.⁸⁵ Os docentes que participam do grupo atuam como responsáveis por conduzir a reflexão nos seus municípios e a AMOP, na condição de proponente, viabiliza condições físicas e financeiras gerais para a concretização do projeto, cabendo aos municípios as despesas específicas relativas ao docente participante.

O grupo conta com encontros de estudos regulares e possui como objetivo desenvolver uma proposta de formação continuada em Língua Portuguesa para os professores das séries iniciais, com condições de aliar dois elementos essenciais no processo de formação: o aprofundamento teórico e, conseqüentemente, a produção de instrumento(s) teórico-

⁸³ Em anos anteriores, o Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras da Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon, que agrega quatro cursos com licenciatura (Letras, História, Geografia e Educação Física), destinava uma sala específica para os coordenadores de estágios das licenciaturas. Também estes coordenadores discutiam acerca das atividades de estágio nos diferentes cursos. Estes foram, aliadas à iniciativa do Fórum das Licenciaturas, alguns dos condicionantes que contribuíram para a criação do NUFOPE.

⁸⁴ Informações obtidas com a coordenadora do Grupo e proponente do projeto à AMOP.

⁸⁵ Três docentes participam do grupo por opção pessoal, arcando com as próprias despesas. Estas opções permitem que se veja o quanto projetos rápidos e esporádicos são normalmente a referência para a formação em serviço do professor. Trata-se de uma forma de compreensão da formação em serviço do professor por parte de algumas das lideranças educacionais e políticas. No entanto, tal compreensão só se mantém porque forma uma espécie de “consenso ideológico” entre os profissionais da educação, constituindo numa verdade estabilizada para o momento. Por esta razão, modificações neste sentido, geralmente, não são concedidas, são conquistadas.

metodológico(s) que oriente(m) no trabalho com a língua sob o viés da concepção sóciointeracionista da linguagem.

A implantação do grupo de estudos se deu a partir de uma pesquisa realizada na região Oeste do Paraná, envolvendo professores das séries iniciais, onde foi possível comprovar que o ensino gramatical contextualizado ainda se destaca como o eixo da Língua Portuguesa sobre o qual os professores requisitam maior formação e, conseqüentemente, a produção de material didático-pedagógico. Também na pesquisa, a modalidade de grupo de estudos foi a que melhor se apresentou como forma de desenvolver os objetivos propostos.

Com a clareza de que o grupo está inserido no cenário acadêmico/pedagógico, empreendedor e capitalista e que, fundado na hegemonia de tais lógicas, os provedores de tal projeto cobriam dos integrantes resultados dos investimentos, foi traçado coletivamente o percurso a ser seguido e as atividades a serem realizadas. Assim, metodologicamente, além de leituras prévias, discussões e reflexões no grupo, houve a preocupação didático-pedagógica com a produção de um instrumento teórico-metodológico que, após várias elaborações, apresentações e discussões, tornou possível a elaboração de sequências didáticas previstas para cada uma dos anos (séries) iniciais do Nível Fundamental. A seguir, com a continuidade das discussões e elaborações metodológicas, o grupo reuniu as sequências didáticas no Caderno Pedagógico 01, intitulado “Sequência Didática: Uma proposta para o ensino da Língua”. Trata-se de uma elaboração coletiva que pretende se constituir como uma material específico para o professor, articulando as atividades propostas com os pressupostos teóricos assumidos.

Se o “Hoje é o chão da Existência”,⁸⁶ como assevera Helena Kolody, as iniciativas elencadas (e tantas outras que não estão citadas) apenas ilustram o que no “hoje” é possível ser realizado em relação à formação em serviço do professor. Neste possível, provavelmente ganhem mais força a reflexão, a discussão, a leitura e o estudo do que a explicitação das dificuldades. Se as vilezas são ditas é porque elas são aceitas como válidas e pertinentes para o momento. Se não são solicitadas como ponto de partida ou não são ditas, é porque outros elementos ganham força como válidos para o mesmo momento. Porém, seguindo o alerta

⁸⁶ Hoje,
momento a momento,
muda o mundo,
a vida acontece,
germina o futuro.

Hoje é o chão da existência. (KOLODY, 1997, p. 52).

destacado por Souza (2006), seria ingenuidade acreditarmos que somente o trabalho com o professor se encarregaria de transformar a escola. Se assim o fosse, estaríamos aceitando, *a priori*, o argumento da incompetência do professor. No mesmo sentido:

o foco de atenção das políticas educacionais dever ser a escola, e não apenas o professor. A baixa qualidade da educação escolar não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as *transmitirmos* aos professores. Como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver, (...) a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar. (SOUZA, 2006, p. 489, grifos da autora)

Talvez este seja um desafio ainda a ser travado, cuja questão pode ser assim expressa: de que forma, com projetos de formação em serviço diferenciados (como os apresentados nos exemplos) que se distanciam dos moldes consagrados centrados numa relação de educação bancária que ancora uma formação utilitária, é possível encampar uma discussão em torno de um projeto escolar, de uma formação do professor que leve em conta as condições de trabalho e os tantos elementos pedagógicos com os quais os docentes deparam-se no cotidiano? As possíveis respostas à questão servem como caminhos a serem ainda trilhados.

Além disso, as iniciativas citadas sinalizam uma diferença em relação aos engajamentos localizados de professores das mais diferentes partes do país, que procuram discutir as especificidades de suas disciplinas de formas mais pontuais e isoladas, apresentando resultados de pesquisas em eventos que não são diretamente voltados à discussão da formação do professor. Em segundo lugar, a necessidade de uma discussão mais específica voltada à formação do professor e uma produção de conhecimento sobre este assunto que seja nova e atual, que não está pronta e posta em algum lugar à disposição para apropriação por parte do professor. Ainda a atenção e o respeito às idiossincrasias de cada história dos cursos de Letras, os quais possuem determinadas configurações para as disciplinas voltadas à formação do professor. Porém, para além da atenção às idiossincrasias de cada realidade, é válida uma discussão em torno: a) do que se pode exigir em termos de formação e experiência de um candidato a concurso público para ministrar tais disciplinas; b) como os conhecimentos destas disciplinas podem ser mobilizados para a formação de um professor de Português que saiba ensinar e pesquisar, ou melhor, articular as duas.

Com o exposto neste capítulo, acreditamos que problematizamos o discurso da dificuldade, inserindo-o num contexto de formação que o estabelece como verdadeiro para o momento histórico, fazendo parte de uma formação discursiva que prevê determinados dizeres e fazeres sobre a formação docente. Cabe a seguir, uma reflexão sobre como se

apresenta, de forma específica nos dados, o discurso da dificuldade: quais elementos que fazem parte dele.

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS DOS DIZERES SOBRE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA

A queixa funciona como uma acusação feita a alguém e como uma reclamação que espera daquele que escuta a entrega de uma solução, mais do que compartilhar o entendimento do problema. Para muitas professoras, a queixa se constituiu numa maneira de revelar seu mal-estar e, ao mesmo tempo, confirmar e assegurar que nada muda.

(Marcelo Alves Barros, et al.)

Quem pede a receita até na aprendizagem do seu ofício, quer se assenhorear da fórmula que dá certo. E até acreditando piamente que elas existem. Que pretende possuir o produto acabado e não caminhar por um processo inquietante e inquietador, buscante e talvez não achado, e por isso particular, vivido, refletido, sentido e aí, verdadeiro...

(Fanny Abramovich)

No capítulo anterior, aliado a uma reflexão sobre a formação do professor, concluímos que há o que denominamos de “discurso da dificuldade” presente na formação em serviço do professor e que este discurso apenas amplia e dá mais força ao argumento da incompetência do docente. Neste momento, procuramos investigar as características dos dizeres dos professores, localizando neles algumas regularidades, semelhanças e repetições que permitem que tais dizeres possam ser ditos numa mesma situação de formação, o que garante, por sua vez, a filiação de tais discursos aos regimes de verdade do momento.

O que será exposto neste capítulo se relaciona de forma direta a um dos objetivos do trabalho: “Conhecer as características do que os professores de Língua Portuguesa apontam como dificuldades para ensinar e aprender Língua Portuguesa no Nível Fundamental (séries iniciais e finais).” Por sua vez, o que expusemos anteriormente na assertiva 2 como “ideal de professor que bem ensina, que é atualizado e bem formado” também possui relação com o que abordaremos a seguir, já que alguns elementos das respostas pode ser relacionada a esse ideal.

Como características dos dizeres dos professores, localizamos aqueles pertencentes às queixas, à prescrição e à mescla, inserindo-os numa relação maior, a relação do professor com um saber institucionalizado e reconhecido.

3.1 Dizeres de queixa

O depoimento a seguir foi proferido por um professor das séries iniciais do Nível Fundamental:

Inquietação, organização de idéias na escrita, ampliação de idéias, desejo de escrever (o que pensa), pontuação, paragrafação, pontuação, erros ortográficos... (D54-R1)

A resposta do professor traz um afã, certa urgência em expor as dificuldades e ilustra o “discurso da falta”, relacionado com a deficiência do fazer pedagógico que abarca noções variadas, indo das questões formais de elaboração textual à interferência do professor no desejo do aluno, na sua vontade de escrever. Tais distanciamentos, associados ao discurso da dificuldade, podem direcionar facilmente para uma noção ou sensação de impossibilidade de se realizar o trabalho em sala de aula.

Se a elisão entre a formação do professor e a investigação promovem um constante “esperar como fazer, a receita” por parte do profissional, também colocam os proponentes dos projetos de formação numa relação de atendimento das dificuldades. Inseridos (ambos, professores e proponentes) no discurso de um fazer “deficiente” ou insuficiente, as dificuldades deixam de ser percebidas como caminhos para se aprimorar, alterar, estudar, discutir, refletir sobre a prática pedagógica, enfim, para que seja construída uma formação-pesquisa.

No cotidiano da sala de aula, cada aula, cada dia é, apesar de envolto em rituais repetitivos, único, porque diferente. Embora sejamos todos forçados a nos vermos inseridos em um mercado organizado pela globalização, no qual os produtos culturais são colocados como mercadorias, também acreditamos que faz parte do ensinar vermos a situação irrepetível, junto com as corriqueiras e previsíveis, do momento pedagógico e lidar com os seus entraves. Não se trata de somente estar preparado para o inesperado, mas de lidar, forçar uma peleja com ele, que insiste em aparecer sob diversas formas, e usá-lo de forma a inovar, implementar mudanças no cotidiano pedagógico, não se rendendo à lamentação do inesperado como atrapalho, como indicador de inviabilidades. Tal postura aposta nas resistências que, não obstante as determinações que agem sobre a educação, podem encontrar espaços de ação, ainda que estes sejam ora mais, ora menos acanhados.

Nesse sentido, de que forma o discurso da deficiência, da dificuldade pode emergir como uma maneira de ancorar uma formação de caráter utilitário e possibilitar a não

inventividade? Em outras palavras: como a insatisfação e as dificuldades podem conduzir a um lamento, um condoer-se que não proporciona a mudança e nem o comprometimento “a dança” com o inexorável? Percebemos nos depoimentos uma ânsia do professor em “ter o controle” do processo de ensino, em resolver de antemão as dificuldades. Essa necessidade de controle pode ser percebida também como uma urgência de mostrar as dificuldades e, nesse ato, de evidenciar um cotidiano envolvido em mazelas⁸⁷, em vilezas, como já foi explicitado no capítulo anterior. O que nos chama atenção, no entanto, é uma tendência a uma lamentação presente nas respostas, o que nos motivou a realização de um direcionamento de investigação a partir da noção de queixa, com base no proposto por Alicia Fernández (1994).

De acordo com a autora, o queixar-se do professor configura-se em uma armadilha, pois os docentes acreditam estar exercendo o juízo crítico, posicionando-se diante de uma determinada situação no momento em que dela se queixam, quando estão, muitas vezes, convalidando ou reproduzindo um determinado lugar de dependência ou de impotência em relação às dificuldades. A queixa se apresenta como manifestação da insatisfação, a forma de tornar público o que é avaliado como ruim. Interessa-nos aqui apontarmos de que forma a queixa se manifesta nas respostas dos professores e que função ela possui.

Concebida como a materialização da insatisfação apenas, a queixa afirma-se pela noção da desesperança, de que não é possível agir no cotidiano por vários motivos ou por um deles, conforme o caso: o aluno é pobre, trabalha, o salário é baixo, o aluno não sabe escrever, língua portuguesa é difícil, entre outros tantos. Mercadologicamente, a ideia de uma escola deficiente alimenta um mercado de formação em serviço, como reação ao argumento da incompetência do professor. Por outro lado, essa mesma idéia também impulsiona um comércio paralelo de prontos-socorros, como livros, CDs, aulas de apoio, já que tais materiais acabam tendo a função de contribuir, pelo menos num nível hipotético, para que a queixa seja vencida. Quando os socorros não dão resultado, geralmente, a culpa, centrada numa queixa novamente, recai sobre o aluno, o professor, ou alguma circunstância que se relaciona à realidade escolar.

⁸⁷ Um leitor atento poderia perguntar: as questões de pesquisa não induzem justamente a apresentar as dificuldades por parte do professor? Responderíamos que sim, mas a natureza das respostas é que poderiam ser diferentes, menos queixosas e mais diagnósticas. Também merece reflexão o fato de que a possibilidade de perguntar sobre as dificuldades e a aceitação para respondê-las indicam duas direções: a validade da questão para pesquisa universitária e, também, sua pertinência para encontros de formação. É com base nisso que afirmamos que o discurso da dificuldade configura-se em um discurso de validade pelo regime de verdade do momento.

Do lado das instituições formadoras, percebemos que a instituição de ensino superior muitas vezes promove a fala, nas palavras saídas da boca do conferencista em um evento ou publicadas em um livro ou artigo (contando com *know-how* acadêmico para proferir este discurso), que o ensino de Português tem problemas, realizando também uma queixa. A citação de Pécora, citada na epígrafe do Capítulo 1, ilustra o exposto: os 13 problemas que os alunos apresentam nos textos escritos se devem a um formato da produção das redações (seguindo o figurino oficial) e também por uma desatualização de quem está na escola em relação à concepção de linguagem. Tais colocações induzem, mais do que a uma constatação, à construção de um panorama propício à queixa, porque chegam a uma solução meramente constativa: o professor não está atualizado, consoante com as teorias mais recentes e, por isso mesmo, realiza um ensino deficiente que se materializa em problemas dos alunos na produção de texto. Trata-se de uma localização de mazelas, neste caso, a vileza do professor é que promove o problema, pois o docente conduz um trabalho com produção de texto que induz o aluno à inadequação do texto escrito. Da localização das mazelas, passa-se ao argumento da incompetência, cujo saneamento dar-se-á pela proposição de projetos de formação.

Por outro lado, há os governos que financiam campanhas, programas e projetos destinados a melhorar a educação⁸⁸ e, ao mesmo tempo, fazem avaliações que atestam, contando com os números para comprovar, que a escola é ruim e nela o ensino de português é deficiente. Após a constatação, pouco se faz para que esta comprovação não se torne uma queixa com tom de conformismo. Muitas vezes, as conclusões servem mais para culpabilizar alguém envolvido no processo pedagógico do que para discutir alternativas ou propostas de interferência neste ensino. Nesse sentido, os resultados das avaliações permanecem na categoria de informação apenas, sustentando o continuum apresentado no parágrafo anterior e sintetizado da seguinte forma: *discurso da dificuldade/queixa para a constatação da incompetência docente para a tentativa de resolução por meio de projetos de formação*.

Além disso, está presente a mídia, incluindo-se as editoras, que usando a imagem da escola como deficiente, aproveita para expor e vender os mais variados materiais, procurando sanar esta deficiência.⁸⁹ Além destas, pessoas não relacionadas à área da educação ou a

⁸⁸ Não é objetivo discutir o teor dos programas e nem os seus resultados.

⁸⁹ Um exemplo dessa situação é o variado acervo de livros paradidáticos, muitas vezes acompanhados de CD e DVD, que são encontrados na escola ou são oferecidos – via escola – aos pais para que os adquiram para que

instituições de ensino, às vezes, dão-se ao direito de fazer intervenções na escola, dando palpites do que se deve ou não fazer. Por outro lado, há a suscetibilidade da escola em aceitar intervenções externas. Qual o problema de a escola ser suscetível a estas interferências? É a força do olhar do outro que, não sendo educador, deixa entreaberta a possibilidade de colagem de formas de trabalho que são de outro local; também promove o enfraquecimento do valor da experiência realizada na escola pelo professor e a fragilidade das práticas vinculadas à disciplina em questão.

Se pessoas que não são ligadas à educação podem dizer o que é dar aula de Língua Portuguesa, por exemplo, a prática do docente da disciplina fica fragilizada porque está sendo avaliada, pensada por outro sujeito, que está imbuído de um juízo de valor e que não tem formação específica na área educacional. Tal interferência implica em alguns riscos, como por exemplo: “qualquer intervenção” pode significar ou ser entendida como pertinente no ensino de Português ou, em contrapartida, somente ser considerado ensino válido aquele centrado na metalinguagem da gramática normativa, porque conta com a tradição; um determinado modelo que dá certo na empresa e gera lucros pode ser entendido como pertinente para que seja transplantado para a escola; pessoas que não são educadores⁹⁰ atuam como formadores, o que, em nossa opinião, provoca e promove um “certo conhecimento” externo sobre a prática que o professor realiza e ainda sobre o que seja formação docente.

Com os parágrafos acima, não estamos, em avesso, fazendo uma mera contra-argumentação: de que o governo não possa fazer avaliações, de que as universidades não devam discutir o ensino e de que ninguém tenha algo a dizer sobre a escola. Procuramos, no entanto, estabelecer uma diferença basilar relacionada ao objetivo que faz vir à tona a crítica: quando a reflexão vem para auxiliar na construção e na inovação pedagógica tem outro destino, diferente daquele quando elas se configuram como uma queixa, um gemido que apenas lamenta o que está ocorrendo, localizando culpados. São formas diferentes do sujeito

seus filhos tenham maior variedade e quantidade de material para estudo. Em épocas passadas, o mesmo comércio estava presente, porém direcionado à venda das famosas enciclopédias.

⁹⁰ Quem já não ouviu ou presenciou cursos a professores sobre motivação profissional, sobre organização da escola e sala de aula – como o programa 5S, por exemplo, ou mesmo sobre a participação da escola em programas vinculados à Secretaria de Saúde. Ou seja, trata-se de focar a escola e os professores em algo que não seja exatamente a prática pedagógica. Entendemos que esta é uma forma de tangenciar as questões relativas ao ensino e, simultaneamente, ganhar determinada visibilidade social, pelo fato da escola estar “inserida” nas questões mais amplas da comunidade. Não que esta inserção seja negativa, mas quando ela toma o espaço destinado às discussões relativas ao ensino, à organização pedagógica, percebemos uma mudança de foco.

se portar diante dos problemas educacionais e interpretá-los. Não objetivamos, com o exposto, proferir uma queixa de quem se queixa da escola, mas procuramos localizar falas que produzem sentidos e verdades sobre o ensino, mesmo que nessas falas a queixa seja uma estratégia comumente utilizada e que provoca um determinado conhecimento sobre o ensino: a aceitação e difusão do “discurso da dificuldade”.

Assim, o que expusemos relacionado com as intervenções da universidade, do governo, de não educadores na escola, serve para ilustrarmos a noção de que há um “consenso” afirmando que a escola vai mal, que o trabalho que o professor realiza é insatisfatório, que o que se ensina na disciplina precisa ser alterado, que há quem saiba e diga o que deve ser mudado e como desenvolver o ensino. Porém, admitimos que este discurso está em voga há muito tempo (não obstante a implementação de reformulações pedagógicas) e se retro-alimenta: um ensino insuficiente que gera mais discursos sobre a insuficiência. Discorrer sobre como deveria ser o ensino não é ação contemporânea. Um texto intitulado “E como deverá ser ministrado o ensino do Português nas três primeiras séries do Curso Fundamental”, a partir do que determina o programa oficial para o ensino de Português do ano de 1931 no Brasil, apresenta:

O programa desta cadeira tem por objetivo proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura e dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação de seu espírito, bem como à sua educação literária.

Nas duas primeiras séries do curso, o ensino será acentuadamente prático, reduzidas ao mínimo possível as lições de gramática e transmitidas por processos indutivos. A conversação bem orientada, as pequenas exposições orais e a reprodução livre de um trecho lido na aula, darão ensejo a que o professor corrija a linguagem aos alunos e, assim, prepare os subsídios para a composição escrita, mais aconselhável nas séries superiores. (TABORDA, 1934, p. 23)

Percebemos alguma proximidade entre o exposto na citação e alguns depoimentos de 2005 e 2007 (embora 80 anos os separem), especialmente aqueles voltados ao ensino de gramática e correção da linguagem do aluno, o ensino da metalinguagem e a preparação para a produção de texto. A relação do teor do discurso presente na citação acima com a atualidade presta-se a um projeto: o de mostrar como o discurso da insuficiência se retroalimenta e, por isso mesmo, se mantém⁹¹, acionando a mesma gama de problemas já enumerados. Em outras palavras: a queixa é lançada, não é equalizada, o que propicia seu ressurgimento, pois ela poderá ser então relançada, repetida, já que não teve efeito concreto, de mudança, porque foi

⁹¹ Também vale, inclusive, para a situação de formação em serviço, apresentado no capítulo anterior.

uma queixa imobilizante e não uma crítica que impulsionou à mudança. Nesse sentido, há diferença entre juízo crítico e queixa, pois se esta imobiliza, “o juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo” (FERNANDEZ, 1994, p. 107). Pelo exposto, a diferenciação básica entre o juízo crítico e a queixa é a possibilidade de mobilidade, de transformação.

A seguir, apresentaremos categorizações sobre os dizeres dos professores, destacando três características presentes neles: a queixa, a prescrição e a mescla.

3.1.1 A lamentação da/na queixa:

Na queixa-lamento, quem a escuta é chamado a condoer-se, ficar com pena e compartilhar do lamento de quem a profere. Ela funciona como “lubrificante da máquina inibidora do pensamento” (FERNANDEZ, 2004, p.108). Assim, compartilhando o lamento, com pena, o ouvinte se torna o companheiro solidário na tragédia, normalmente não propondo – nem ele e nem o queixoso – algo para suplantiar a situação que gerou a queixa. O queixar-se, nessa situação, favorece que o queixoso continue envolvido pela questão-motivo da queixa e dela não possa se desvencilhar; proferi-la revela o mal-estar e, simultaneamente, a certeza de que nada irá mudar, como está apresentado na primeira epígrafe deste capítulo. Além disso, a queixa exagera a dor e pode personificá-la. Portanto, para o queixoso não se trata de apenas enunciar uma queixa, mas de dar corpo a ela, de nela dar tal crédito a ponto de transformá-la na lente pela qual o cotidiano é percebido e materializado pela linguagem. Por isso é que vemos relação entre o discurso da dificuldade e o discurso da queixa. Não se trata, então, de somente enunciar um discurso da dificuldade, mas de dar a ela um valor, uma determinada força que se configura em queixa.

A autora faz distinção entre a queixa lamento e a queixa-reclamo: na primeira, quem a escuta é chamado a condoer-se, há a inibição do pensar, porque a carga saudável de agressividade necessária para pensar perde a força e aparece como lamento; a segunda funciona como acusação dirigida a alguém, e por isso solicita tanto de quem a faz como de quem a escuta uma reflexão ou uma solução. É uma queixa que solicita e exige uma tomada de posição. Traz em si o desejo de solução, de equalização do motivo da queixa. A partir deste desejo, segundo a autora, pode-se conseguir a emergência do “desejo diferenciador” cuja constituição facilita a produção de novos desejos.

Nos depoimentos listados a seguir, localizamos queixas dirigidas a diferentes personagens envolvidos no processo educacional, sendo elas compostas de tons mais ou

menos relacionados ao lamento. O que apresentamos agora são as direções das queixas e de que forma elas estão presentes nas respostas dos professores⁹².

a) Lamentações em relação à família

Situação 1	<ul style="list-style-type: none"> - falta de incentivo da família, porque tem muita coisa que vem antes da leitura: TV, computador - o interesse à leitura que é muito pouco por parte das crianças e familiares, gerando com isso uma leitura sem fluência - respostas que dizem respeito à família - [o aluno] já vem com bagagem maior ou menor de casa
Situação 2	<ul style="list-style-type: none"> - a cultura e o meio social dos alunos é que mais dificulta do trabalho. Quem usa uma variante não padrão resiste muito com o trabalho com a língua padrão. - timidez [do aluno] e falta de diálogo no meio em que vive. - falta envolvimento da família [questão repetida várias vezes] - descomprometimento dos pais pra com a educação de seus filhos - participação dos pais “menor”, sabendo que a cobrança dos pais, é que está gerando tudo isso [desinteresse do aluno]. São os “valores familiares” que estão ficando de lado - alunos sem motivação, sem cobrança pelos pais e até pelos próprios professores

Quadro 3: Queixas dirigidas à família

Pelo exposto, as menções à família estão acompanhadas de certo imobilismo, como se o depoimento apresentasse também uma impossibilidade que conduz a afirmações como: com essa família, “fazer o quê?” e, simultaneamente a resposta: “não há o que fazer!”, afinal a família não auxilia, não investe, não participa, está “sem valores”, fomenta a timidez, não incentiva o aluno, possui uma cultura que não auxilia o aluno na escola. Com tantos argumentos negativos, parece que ao professor nada cabe na ordem do ensinar, estando ele, como profissional, submetido às condições que (não) são proporcionadas pela família. Aqui o exemplo está bem claro quanto ao fato de que a queixa promove a inibição do pensamento: se a família não faz, à escola cabe muito pouco a fazer para ensinar Língua Portuguesa. Aliada a isso, há certa expectativa negativa em relação ao fazer pedagógico que, perdido de função,

⁹² Dada a extensão do material e proximidade de algumas respostas, os dados serão apresentados em forma de quadros-síntese, agrupados pela similaridade de respostas. Os dados estão apresentados conforme aparecem na versão original, contanto apenas com recortes relativos à questão analisada no momento. As anotações marcadas com [] são da pesquisadora. A apresentação integral dos depoimentos que apresentam alguma queixa pode ser consultada no Apêndice A.

esvazia-se, justamente porque este fazer está colocado na dependência da atitude esperada ou de uma expectativa em relação à família.

b) Queixas dirigidas a alguma situação - escolar ou não

Situação 1	<ul style="list-style-type: none"> - acervo bibliográfico da escola – não na quantidade, mas na qualidade – bons autores são caros. - devido ao número de alunos ser grande por turma, torna-se difícil um acompanhamento individualizado na hora da produção escrita. [questão repetida outras vezes, afirmando a dificuldade de atendimento individual ao aluno] - não há muito interesse, embora há variedades de livros de literatura infantil - a Língua Portuguesa por si só já é difícil, pois há muitas regras para a escrita
Situação 2	<ul style="list-style-type: none"> - número excessivo de alunos em sala de aula - alunos com dificuldade na base, no período de alfabetização - alunos inclusos que precisam de sala de apoio e a escola não tem professora, não estou preparada para trabalhar com estes alunos - falta de recursos (livros, som TV, textos, xerox) - Dificuldades Estruturais: Biblioteca: tem melhorado o acervo, porém o espaço físico não é adequado; Ambiente: escolas e sala muito lotadas e barulhentas; não há espaço para atividades recreativas e culturais, arquitetura das escolas é inadequada: ventilação, iluminação e acústica. - a Seed [Secretaria de Estado da Educação] prega uma teoria e não disponibiliza material, nem tempo necessário para que essa teoria seja efetivamente colocada em prática

Quadro 4: Queixas a alguma situação escolar ou não

Em relação às dificuldades estruturais, percebemos que elas são variadas e abrangem desde os aspectos físicos da escola até número de alunos, por exemplo. Colocá-las como dificuldades ao lado de outras de cunho pedagógico pode demonstrar pelo menos dois aspectos: a) *o quanto o professor pode, se tiver interesse, eximir-se de responsabilidades, desculpando-se pelo trabalho que (não) realiza, já que as situações que interferem no ensino são muitas e variadas;* e b) *o quanto as condições escolares são parte do trabalho do professor, com poder de interferência.* Quando se fala em interferência na prática do professor, parece-nos que há uma direção priorizada ao aspecto pedagógico.

c) Menções relativas ao material didático

Situação 1	<ul style="list-style-type: none"> - falta de material atualizado, por exemplo jornais, revistas... - na escola falta material adequado e apropriado para cada série - dificuldade em aproveitar o livro didático, pois os mesmos oferecem textos muitos extensos e pouco diversificados - livros didáticos em algumas séries inadequados (textos)
Situação 2	<ul style="list-style-type: none"> - textos muito longos - conteúdos dos livros fora da realidade do aluno - adequar a material didático à proposta pedagógica (não há tempo disponível em carga horária o suficiente para planejar atividades coerentes para a proposta pedagógica de LP) - faltam textos atrativos e material de apoio

Quadro 5: Queixas dirigidas ao livro didático

Pelos depoimentos acima, percebemos que o que o livro didático apresenta ainda é percebido como conhecimento pronto, quase imutável, constituindo-se problema se os textos são muito longos, deslocados da realidade imediata do aluno ou sem atrativos. Se isso merece menção, é porque se está diante da dificuldade de lidar com este material, ou mesmo de não lidar com ele. Pelo teor do que os depoimentos selecionados apresentam, percebemos o espaço e o poder deste material em sala de aula.

Apesar das variadas publicações que há tempo focaram o material didático⁹³, ele continua sendo referência para o ensino de Português, pela frequência com que está presente nos dados. Por que então ainda o professor coloca como “difícil” o seu uso? Parece-nos que o que ocorre com o uso do livro didático é semelhante aos projetos de formação em serviço: críticas que se retroalimentam. Simultaneamente, poderíamos localizar a presença e o uso do livro didático na relação com determinados poderes que interferem nas condições de ensino, os quais oferecem o acesso e por isso mesmo, induzem ou possibilitam a utilização do material que, em certa medida, o professor rejeita tomando o problema para si, dizendo que é difícil usar. Nesse sentido, a queixa se transforma em doença, ou seja, sem o poder de negar o uso do livro didático, o professor toma para si o problema, e afirma com convicção que é difícil usar. Mas ele não está sozinho, ele absorve uma voz que diz “é frágil mesmo que você deve ficar”, pois só assim a interferência variada na escola será aceita. Há neste caso alguma

⁹³ Citamos apenas alguns exemplos de uma vasta publicação na década de 1980 e 1990, com o objetivo de atribuir crítica e desvalor o livro didático como material pedagógico: “As belas mentiras”, de Nosella (1981); “Mentiras que parecem verdades”, de Bonazzi e Eco (1980); artigo “Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão?” de Fregonezi (1997);

semelhança com o exposto no momento em que afirmamos que os projetos de formação em serviço procuram “mudar pouco, para não mudar”. Aqui, trata-se de garantir que o professor use pouco, queixe-se do livro didático, mas opte por utilizá-lo.

Então, percebemos que os enunciados são ativados e reativados, sempre presos a alguma relação de poder e saber que permite a sua emergência. Tanto no uso do livro quanto nos projetos de formação, os enunciados remetem a algo que provém de lugares que não unicamente a escola e de poderes que não somente aqueles exercidos pelos pares, professores e chefias imediatas, no ambiente escolar.

d) Queixas dirigidas ao aluno:

Situação 1	<ul style="list-style-type: none"> - não há muito interesse, [outras vezes marcada como falta de interesse ou desinteresse] embora há variedades de livros de literatura infantil - o aluno vem e quer saber quando já deveria saber como se escreve - falta de leitura [citada varias vezes] - falta de atenção na escrita, cópia - falta [ou dificuldade] de interpretação naquilo que lê e até no que escreveu - falta de concentração [mencionada outras vezes] e criatividade - insegurança - lacunas de séries anteriores: lêem mal não sabem o que lêem, escrevem como lêem, não gostam de português pois são muito cobrados em seus erros - falta de paciência para parar e pensar, não querem perder tempo [respondem rapidamente para ficar livre da atividade] - ortografia - refacção de texto, buscando no dicionário o significado de palavras que tem dúvida - dificuldade em incentivar o aluno para aprender, pois não gostam de ler e/ou produzir textos - dificuldade para memorizar regrinhas simples e necessárias da Língua Portuguesa
Situação 2	<ul style="list-style-type: none"> - falta de vontade, pois a preguiça [para interpretar] toma conta deles, menos para conversar e bagunçar, distração, cansaço. Alunos desmotivados - alunos com dificuldade na base, no período de alfabetização - os alunos leem pouco, muito pouco. Estão o tempo todo na internet, com isso não gostam de escrever porque não têm idéias, argumentos - indisciplina - atenção focada em outros assuntos, “preguiça” de pensar, preferem a resposta pronta, fácil [falta de atenção, falta de concentração] - falta o hábito de leitura [falta de leitura citada outras vezes como gosto, costume de ler] e conseqüente dificuldade de interpretação; por falta de leitura faltam argumentos para escrever - falta de interesse em se constituírem sujeitos da aprendizagem; falta de comprometimento consigo e com os outros; levam o ensino de forma relapsa - falta de sonhos

	<ul style="list-style-type: none"> - parece que os jovens não têm perspectiva par ao futuro: “Estudar para quê?” - eles não se esforçam o suficiente, não prestam atenção como deveriam na hora da escrita e também da leitura - desinteresse nas atividades [citado outras vezes] - problemas de escrita: caligrafia: além das ilegíveis, há os que subvertem a forma convencional das letra, estruturação superficial, progressão textual, coerência e coesão. - problemas de leitura: dificuldade em decodificar/oralizar o texto; não conseguem articular decodificação e compreensão do texto
--	---

Quadro 6: Queixas dirigidas ao aluno

É gritante o número de queixas relacionadas aos alunos, se comparadas àquelas que se relacionam à família, livro didático ou à instituição escolar. Talvez uma explicação para tal ocorrência seja a proximidade do professor, pela convivência diária, com o aluno, podendo, com mais segurança, afirmar quais são as dificuldades dos alunos com os quais convive. Outra questão que merece destaque são as dificuldades consideradas previsíveis para a série ou para o momento pedagógico em questão. Por exemplo, a resposta à questão 1, do discurso nº 71: “*Como eu tenho uma primeira série eles estão tendo dificuldade com a junção de sílabas*”; “*Falta de concentração*”. Em outra extremo (como veremos posteriormente no Capítulo 4) há textos acadêmicos que se queixam do professor, ou denunciam um ensino de Língua Portuguesa defeituoso, recaindo sobre o professor as culpas pelos defeitos, sejam eles atribuídos à desatualização do docente, ao não uso da concepção de linguagem considerada mais apropriada, por exemplo.

O depoimento citado ilustra o fato de que, quando o professor não possui uma noção da referência de ponto de chegada - o que o aluno precisará saber ao final de um período - qualquer inadequação que ele fizer estará sendo interpretada como queixa, como se o aluno não estivesse desenvolvendo o suficiente em relação ao seu desempenho em sala ou não estivesse escrevendo bem como deveria. Nesse sentido, a noção da “descrição do aluno ideal” defendida por Riolfi et. al. (2008, p. 198) como “decisão, por parte do professor, de como, na melhor das hipóteses, seu aluno estará, ao final do ano letivo, no que tange às suas habilidades para falar, ler, escrever e analisar a Língua Portuguesa” é procedente e necessária, em função da necessidade de ter claros os pontos de partida, onde o aluno está, e pontos de chegada.

Algumas das dificuldades colocadas como queixa, a partir de uma noção de ponto de chegada, são pertinentes e até previsíveis para a série e para o desenvolvimento do aluno. Neste caso, as inadequações assumem outro estatuto: o de serem apresentações de onde o aluno se encontra em seu desenvolvimento com a linguagem e, conseqüentemente, de elementos que permitirão pontos de partida para o trabalho a ser realizado, tendo em vista um

horizonte, um projeto a ser realizado. Não se trata de apenas responder à questão proposta por Possenti (1996): “Sabemos o que nossos alunos não sabem?”, mas de, a partir dela, refletir e organizar o que eles poderão aprender e saber até o final daquele período, sendo que a noção da queixa daria lugar a um conhecimento diagnóstico. Não lidar com as expectativas em forma de pontos de partida e de chegada proporciona um dizer direcionado à queixa, o qual vai enfatizar o que o aluno não faz. É enquadrar “bem demais o jovem a uma situação de opressão, de sobrevivência”, como afirma Charlot (2005, p. 137)⁹⁴, por meio do endereçamento de queixas.

Portanto, as queixas acabam por solapar uma avaliação diagnóstica e rigorosa, cuja função seria iluminar a prática docente. Dessa forma, um ponto de partida para a organização do cotidiano escolar é o diagnóstico que, por sua vez, vai indicar a caminhada a ser feita, tendo em vista “Um aluno de sangue, carne e osso... (Haja fôlego!)” (RIOLFI et al., 2008, p. 221). Assim, ser professor no século XXI exige muito mais do que um professor que centre o seu trabalho na transmissão do conhecimento dado e pronto, presente no currículo oficial (características de uma educação bancária), incapaz de lidar com as diferenças entre alunos, por exemplo. Especificamente sobre este aspecto, destacamos:

Compreendemos o professor, portanto, como um profissional capaz de construir estratégias de ação com base em seus próprios estudos, e não em modelos estanques, fornecidos por estatísticas. Queremos ir além das médias, visto que basilar os trabalhos pela média exclui os alunos que se encontram nos dois extremos: os muito bons – cujo talento permanece inexplorado – e os muito ruins, privados da chance de superar dificuldades, que permanecem invisíveis. (Ibidem, p. 14).

Pelo exposto, ser professor é acreditar-se capaz de intervir, de acolher e de propor determinados fazeres pedagógicos, mesmo que sem garantias de sucesso sempre, mas um arriscar-se constante. Nesta direção, não há lugar para a queixa imobilizante, mas para dizeres de exigência, de intervenção, de ação moldados por meio do juízo crítico pois ela enfraquece

⁹⁴ O autor discute a questão da “Educação e Culturas”, com a proposta de construir um projeto de mundialização-solidariedade. A citação encontra-se inserida no trecho que se refere à cultura da comunidade, ressaltando que, quando o ensino se dá sem relação com o que o aluno vive, a relação com o saber se dá por meio de um discurso vazio para o aluno. No entanto, o autor faz uma ressalva, alertando para o fato de que não se trata de enquadrar demais o aluno à situação em que vive. Embora o autor não aborde, percebemos uma relação com a queixa no sentido de que quando este enquadramento “excessivo” acontece, favorece as explicações direcionadas à culpabilização, à queixa.

quem a profere, transformando-o vítima, ora de situação desfavorável, ora dos desígnios divinos:

Queixa
 Tu, Senhor, que repartes os destinos:
 Por que me deste o árido quinhão
 De sonho, de tristeza e solidão? (KOLODY, 1997, p. 23)

Se os quinhões de sonho é que nos impulsionam para o arriscar-se num fazer diferente, os quinhões de queixa e conformismo travam este sonho. As queixas dirigidas ao aluno, ao material didático, à família e a alguma situação estão agrupadas conjuntamente porque se encontram vinculadas ao lamento, a uma direção que aponta para a impossibilidade de ação. O que as difere é a direção da queixa, envolvendo o quê ou quem é considerado culpado pela não-possibilidade de ação.

Diferentemente do tipo de queixa apresentado anteriormente (a queixa-lamento mais pontual, direcionada a questões ou presenças específicas do ensino), localizamos ainda nos dados elementos que nos permitem relacioná-los com a queixa genérica, aquela que constata e apresenta.

3.1.2 A constatação e a genericidade nas respostas

Diferentemente do item anterior, alguns depoimentos apresentam as dificuldades, mas o fazem utilizando um tom mais neutro, talvez denotando um menor envolvimento do sujeito com a resposta por ele enunciada. Esses depoimentos estão direcionados à categorização dos problemas e procuram estabelecer uma relação de causa-efeito para a dificuldade. É possível entrever, linguisticamente, a partir do uso dos modalizadores “*por isso, se, pois, com isso, segundo*”, uma tentativa de explicação da queixa, o que a torna enviesada, não tão diretiva e destinada à atribuição de culpa. Explicar determinado fato pedagógico sugere, ainda que de forma elementar nos dados, uma tentativa de estabelecer relações para a prática, vendo-a como pertencente a um conjunto maior, cuja dinâmica prevê interferência de uns elementos sobre os outros. Vejamos o quadro a seguir:

Situação 1	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade na interpretação, na leitura e no não conhecimento das palavras, o que faz com que a escrita saia com erros - dificuldade na leitura, não conseguem um boa interpretação, por isso tem dificuldade na escrita e pronúncia - falta de clareza, se o aluno for questionado ele sabe dizer mas não aparece escrito - escrevem com muitos erros ortográficos, pois falta atenção e leitura... - não conseguem interpretar e produzir textos ... Com isso, encontra dificuldades em pontuação, ortografia, parágrafo, estética
Situação 2	<ul style="list-style-type: none"> - a maior dificuldade, segundo os alunos, é a de registrar as idéias no papel ao elaborar um texto - lêem pouco, com isso não gostam de escrever porque não têm idéias, argumentos - acrescente ainda um fator importante que contribui para com estas dificuldades é a falta de atenção e concentração que o nosso aluno demonstra

Quadro 7: Respostas genéricas e de constatação

Percebemos nos depoimentos acima um hibridismo, que engloba a apresentação dos problemas e uma tentativa de entendimento das situações que os provocaram: misturam-se queixas com problematizações. De acordo com o que está mencionado nos depoimentos acima, o não conhecimento das palavras é que faz *com que* a escrita saia com erros, as dificuldades de escrita e pronúncia fazem *com que* os alunos não tenham uma boa interpretação, há dificuldade em escrever *provocada* pela falta de leitura, há a negação da decoreba e a aplicação de regras na prática; o aluno, *embora saiba* o que quis dizer, não colocou o que deveria no papel; falta de clareza na idéia escrita *provocada* pela insegurança no momento do aluno ler e escrever; a falta de concentração para a leitura *leva* à dificuldades na interpretação, produção de textos e resolução de questões. Nas palavras destacadas, há em maior ou menos grau uma tentativa de explicação para o problema, sendo por esta razão que estes depoimentos aparecem como pertencentes a outro tipo de queixa, aquela que constata e apresenta as dificuldades, que denominamos de queixa constativa.⁹⁵

De forma um pouco diversa, também está presente nos depoimentos uma queixa que aqui chamamos de genérica, pois não se relaciona a algum aspecto específico, por isso mesmo, aciona uma noção ampla: passa a ter maior valor: nela cabe “tudo de pedagógico”. Em “*Fazer com que o aluno tem interesse em dar o melhor de si no registro, na escrita, etc*” (S1-D16-R2), qualquer atitude ou atividade que o aluno não faça conforme o que foi solicitado, pode ser interpretada como se aquele aluno não estivesse “dando o melhor de si”.

⁹⁵ A denominação de queixa constativa e genérica é nossa.

Percebemos aí outro elemento: dar o melhor de si é também atender as expectativas da professora. Então, que expectativas são essas e no que elas se baseiam? Se o aluno conversa demais, se não escreveu com a letra bonita que a professora espera, se não acertou na resposta ou não fez a tarefa de casa, tudo pode ser categorizado como “não dando o seu melhor”.

A questão genérica desta investigação prevê que as dificuldades elencadas pelos professores são apresentadas tendo em vista os discursos que circulam no meio escolar e na formação docente. Portanto, as dificuldades trazem a previsão de certas competências para cada uma das séries dos ciclos iniciais do Nível Fundamental, sendo que o que vai compor a resposta do professor resume o discurso do "que o aluno deveria saber em Língua Portuguesa, e não sabe". Por isso, o que é classificado como dificuldade dos alunos pode ser apenas uma resposta a determinadas expectativas.

Essa queixa, pelo seu tratamento vago, abarca uma gama imprevisível de outras queixas. Por isso, afirmamos que possui um caráter genérico, via de regra, direcionado ao aluno. Porém não é a culpa que busca solução, típica da queixa-reclamo, mas uma queixa que já traz uma resposta do não-fazer generalizado: o aluno não está dando o seu melhor, por isso é que existe o problema; como se trata de uma queixa genérica, não se tem o problema passível de reflexão ou solução, mas uma situação irremediável, que se aproxima do lamento.

Neste tipo de queixa está presente, frequentemente, a leitura apresentada de forma genérica, o que nos leva a admitirmos que esta seja uma forma de abarcar o (in)especificado, o não detalhado em termos de dificuldade, novamente um discurso vago. Da forma como está presente nos dados, a leitura não consta somente como dificuldade, mas como uma salvação para vários “males” do ensino. Com ela, seria possível erradicar vários problemas que os alunos cometem. Tais posições estão presentes nos discursos abaixo, pertencentes à situação 1: “*Dificuldades na interpretação, na escrita e na leitura*” (D1-R1); “*Produção de texto, leitura pelos alunos.*” (D4-R2); “*Gramática, Falta de estímulo a leitura, Desatenção na escrita e cópia*” (D49-R2); “*Falta de leitura, sequência dos fatos.*” (D16-R1); “*... onde o aluno não tem a relação da leitura e escrita.*” (D8-R2) e parte do depoimento 50, em que aparece “*Falta para o aluno leitura*” (R2, destaque no original). Além desses, localizamos considerações genéricas ainda pertencentes à Situação 1 e Situação 2, respectivamente, em:

Ortografia, pontuação, coerência, coesão, paragrafação e empobrecimento de vocabulário

Que todos os alunos consigam alcançar o objetivo proposto. (D45–R2)

A preocupação quanto à preparação da aula, conteúdo e funcionalidade é constante. Mas o problema maior é nem sempre atingir os objetivos, tendo que reinventar formas diferentes de atingir/conquistar/envolver os alunos de maneira tal que seja possível uma “promoção” dos mesmos. (D2-R1)

Com este tipo de queixa genérica, parece que os professores que a enunciaram se descomprometem ao preencher a resposta à pergunta de pesquisa, pois cabe na resposta qualquer questão relacionada ao ensino. Como então podem ser percebidas as queixas (em seus diferentes tipos)? Inicialmente, se acionarmos o jogo das formações imaginárias apresentado anteriormente, proferir uma queixa lamento ou uma queixa genérica garante ao professor a preservação de sua face enquanto professor-em-formação. Trata-se de responder o que foi solicitado e, nesse caso, o queixar-se desponta como um discurso possível, adequado e pertinente para o momento histórico e para a situação.

Em relação à previsibilidade presente nas respostas, cabe-nos um olhar mais cuidadoso: dizer que os alunos de qualquer ano têm problemas de ortografia, pontuação, acentuação; afirmar que eles não possuem o hábito da leitura, que não interpretam direito os textos é algo que não requer presença constante e nem acuidade de observação da prática pedagógica. Talvez alguém que nem seja professor possa dizer as mesmas coisas. Trata-se de um discurso tão previsível no nível da dificuldade que, necessariamente, não se relaciona com alguma situação em específico. É um dizer altamente previsto, um discurso aceito e disseminado socialmente, do qual os professores sentem-se próximos e/ou sabem que o pesquisador também está, a ponto de colocarem tais respostas, dada a força de poder e de verdade que esse discurso tem adquirido.

Se possui poder de verdade, ele brotou e se difundiu em algum(ns) lugar(es), tanto nas instituições quando entre os próprios professores. Quando o professor o aciona, dá mostras de que o incorporou e o reativa, gerando um círculo vicioso. Nesse sentido, a queixa, em suas variadas formas (lamento, genérica ou constativa) aponta para um discurso já-dito, repetido. Pelos dados, não é possível conhecer uma dificuldade em específico, da turma, da escola, mas localiza-se um dizer consagrado, esperado e, por isso mesmo, não direcionado a uma situação: um “discurso-chavão da dificuldade”. Este se caracteriza, por isso mesmo, como um “discurso vazio”, um eco do que é comum e previsível que se diga em relação ao ensino de Português. É a mesmice do dizer e também da escuta, pois são discursos que se repetem sem que se reflita sobre eles. Então se configura num falar sem reflexão, sem que sobre este falar deu-se o trabalho de olhar a palavra e para a situação com morosidade, valendo apenas as fortes representações imaginárias, capazes de abarcar estes dizeres e garantir-lhes coerência em

relação à situação em que foram proferidos, aos poderes que estão presentes no momento da elaboração da resposta.

Isso que encerra um duplo viés: uma resposta in-especificada, genérica de um lado, que aciona, por outro, a garantia enquanto resposta plausível e válida para a situação. Na era do descartável, do breve, da superficialidade e da informação, lembrando da distinção entre saber e informação proposta por Charlot (2005), afirmar algo que se relacione com a área e que se configure em um discurso “vazio, chavão” para a área, é uma forma de não-dizer. Os chavões só podem assim ser considerados porque foram ditos inúmeras vezes, proferidos por quem conta com autorização para dizê-lo, mesmo que de forma irrefletida, a ponto de se transformarem em um senso comum para a área.

Como expusemos, os depoimentos acima estão classificados como queixas porque induzem a um lamento, baseado no direcionamento de acusação a alguém ou a alguma situação considerada deficiente. Tal pressuposto se assemelha à ideologia da deficiência linguística, apresentada por Magda Soares (1987), ligada à patologização da pobreza,⁹⁶ na qual a explicação para o aluno que tem dificuldades na escola deve-se à sua deficiência de linguagem. Reservadas as especificidades da situação das pesquisas, a relação entre as duas indica um pressuposto próximo: ter deficiência linguística será o motivo para qualquer explicação para o insucesso do aluno na escola. Da mesma forma, a queixa genérica é uma explicação imobilizadora para o que ocorre na educação em qualquer aspecto. Um depoimento pode ilustrar o que afirmamos:

Hoje em dia, percebo que o estudo da Língua Portuguesa, impõe-se a necessidade de formação de sujeito detentores de uma competência reflexiva sobre a língua, capazes de adequá-la aos diversos gêneros textuais que as necessidades comunicativo-expressivas lhes exigem em sociedade. Da mesma forma, o estudo da Literatura brasileira, em uma perspectiva de integração à área da leitura, requer o entendimento do papel do discurso

⁹⁶ Sobre a questão, optamos por apresentar as palavras da autora: “No Brasil, a partir de meados da década de setenta, quando a ideologia da deficiência cultural aqui chegou (época em que já era severamente criticada nos Estados Unidos), o fracasso escolar das crianças das camadas populares passou a ser atribuído, tanto no discurso oficial da educação quanto no discurso pedagógico, à ‘pobreza’ do contexto cultural dessas crianças e às ‘deficiências’ que daí resultam: carências afetivas, dificuldades cognitivas, déficit linguístico. E essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico: está também amplamente difundida na prática das escolas e dos professores, que, em nome dela, oferecem, sem constrangimento, educação em níveis quantitativa e qualitativamente inferiores para as camadas populares.” (p. 20, destaques da autora).

literário na construção do imaginário dos leitores e na formação das identidades culturais, Enfim:

- *Como suprir essa necessidade?*

- *Tendo como elemento central o texto, quais os mecanismos de funcionamento? Como trabalhar o texto não somente como sequenciação de seus elementos?*

- *Como fixar a real efetivação do ato comunicativo? Quais capacidades cobrar? (S2-D19–R1)*

Se retomarmos o conceito de representações imaginárias, poderíamos dizer que se trata de uma resposta que aciona um palavreado pertencente à área de ensino Língua Portuguesa suficientemente coerente, com feição de atualizado, garantindo uma imagem do professor diante do formador, dos colegas, das chefias e das instituições por elas representadas, mesmo que não aborde especificamente alguma situação de ensino-aprendizagem vivenciada. Mesmo assim, o depoimento apresenta-se como resposta pertinente à questão solicitada, não sendo excluído porque deslocado da área e nem por incoerência. Tal situação somente é possível, porque “alguns postulados são incorporados ao discurso cotidiano dos profissionais da área, formando o que se pode chamar de seu *sensu comum*” que pode produzir uma “satisfação improdutiva, fazendo cessar a interrogação (...) podendo causar a acomodação da inquietude necessária para impulsionar a pesquisa.” (BARZOTTO, 2007, p. 159, grifos do autor).

Acionando a questão “Por que surgiu este enunciado e não outro em seu lugar?” (Foucault, 1997), localizamos determinados usos linguísticos nos depoimentos que garantem afiliação a este *sensu comum*, como por exemplo “*sujeitos detentores de competência reflexiva*”, “*adequá-la aos diferentes gêneros textuais*”, “*estudo da Literatura numa perspectiva de integração à área da leitura*”, *relação entre “discurso literário, construção do imaginário dos leitores e na formação das identidades culturais”*, “*como suprir essa necessidade*”, “*texto como elemento central do ensino*”, “*efetivação do ato comunicativo*” e “*quais capacidades cobrar*”, *capacidade comunicativa*”. Isso só é concebível porque tais usos são pertinentes para o momento de formação no qual o professor respondeu a questão solicitada. Portanto, tais questões indicam algo para além do jargão comumente repetido entre os formadores “de que o professor apenas quer a receita”. Elas direcionam o olhar para como as instituições, os poderes e os dizeres se presentificam nas respostas, incluindo a todos (professores, formadores, órgãos promotores e/ou financiadores dos eventos, universidades) como parte de um conjunto: o ensinar e aprender Língua Portuguesa que admite, muitas vezes, o uso do jargão, do *sensu comum*. Parece ter ficado claro que, nem as respostas dos

professores como um todo, nem aquelas mais afiliadas a um jargão pertencente à área poderiam ser tomadas separadamente. Elas estão inseridas numa cadeia de discursos que produz e dissemina também jargões, denúncias, críticas e queixas, inseridas no interdiscurso, entendido como “aquilo que fala antes, em algum lugar, independentemente.” (ORLANDI, 1999, p. 31), justamente porque vinculado a uma formação discursiva e ideológica.

Retomamos a ligação entre o que o professor apresenta como queixa e os lugares onde estão ancorados esses dizeres. Quando o professor atribui deficiências ao aluno, elas também se apóiam em textos como o de Magda Soares, já citado, ao qual, possivelmente, o professor teve acesso em sua formação. Por sua vez, a autora também distribui culpas e queixas, já que conclui que o discurso da deficiência está presente no discurso oficial e pedagógico, mas também na prática das escolas e dos professores, que oferecem educação em níveis inferiores para as classes populares. Além disso, o discurso da autora não se fez forte o suficiente a ponto de conseguir a adesão dos professores, que continuam a se queixar da forma como os alunos falam e dos materiais (livros, revistas, CD) aos quais não têm acesso. As questões apresentadas nos levam novamente à noção de reativação permanente dos discursos, que vão compondo um regime de verdade para a área de Língua Portuguesa, cuja característica é a relação com dizeres emanados de instituições reconhecidas e que englobam a queixa e a localização de culpados pelas mazelas. Também há a reativação deste tipo de enunciado entre os pares, os próprios professores.

3.2 Dizeres de Prescrição

Categorizamos aqui aqueles depoimentos que não foram percebidos como queixas protegidas por um escudo ou desculpa para determinado fazer pedagógico. Trata-se de um pedido, uma solicitação, funcionando como materialização de uma insatisfação com uma situação que poderia, ou deveria, ser alterada. É um pedido que solicita uma tomada de posição de quem o ouve. Traz em si o desejo de solução, de equalização do motivo da queixa e coloca o ouvinte em posição de interferência, já que a ele cabe a resposta que pode conduzir à resolução da questão.

Assim, a solicitação do professor pode ser percebida com a busca de uma solução, trazendo em si um “quê” de alteração e de não conformidade com a dificuldade, uma vez que não há aceitação passiva da imobilidade. Parece-nos que o verbo empregado no Futuro do pretérito do modo indicativo encena apropriadamente o que afirmamos: é a “realidade que

deveria acontecer”, mas que não está ainda presente. Neste sentido, a característica do que chamamos de “discurso prescritivo” tem uma relação de proximidade e, simultaneamente, de distanciamento com a queixa. A proximidade pode ser percebida pelo fato de que quando é feito o pedido, ele também pode ser a materialização do que não está sendo realizado. Nessa direção, o discurso prescritivo pode aproximar-se da queixa no sentido de que “como eu poderia trabalhar X” diz sobre uma realidade não possível, não realizável por algum impedimento. Quando o professor solicita uma resposta ao “como fazer” pode estar também afirmando o que não faz, porque não vê possibilidade de realização.

Por outro lado, há um distanciamento da queixa no discurso prescritivo pelo fato de que ele se constitui numa necessidade de respostas a um como fazer. Tal aposta – o de acreditar e implementar – aproxima-se de uma vontade de ação, distanciando-se de um queixar-se. Como a queixa lamento traz consigo a imobilidade, um pedido de como fazer pode ser percebido como uma busca de mobilidade, de realização, mesmo que a espera seja para que um outro, o formador, conceda a solução. Neste sentido, o discurso prescritivo se distancia da queixa lamento e é neste viés que o tomamos aqui: a materialização de um dizer que solicita o “como fazer” de alguém, alocado como capaz e autorizado de proferir uma resposta. Os pedidos de “como fazer” aparecem com frequência nos dados, conforme apresentamos a seguir:

Situação 1	<ul style="list-style-type: none"> - como trabalhar a gramática contextualizada? - o que fazer para que o aluno crie o gosto pela leitura? [mencionado outras vezes junto com a necessidade do gosto para a escrita] - o que vem me preocupando é a cópia muito errada que o aluno faz do quadro ou de um texto. Será falta de atenção? - como trabalhar com os alunos de forma precisa fazendo com que os mesmo peguem gosto de aprender - convencer o aluno quando pergunta quantas linhas não sei mais escrever, está bom, não vou fazer mais? - fazer o aluno entender o que eu quero como conteúdo que estou trabalhando - eu como profissional sinto dificuldade de atenção, expressão e escrita o meu aluno apresenta as mesmas dificuldades - o trabalho com a gramática (se é proveitoso ou não, válido até que ponto), correção de textos para melhoria e para dar nota, motivação para produção de texto, que tipo de textos trabalhar interpretação e de que forma... - reestruturação de textos (como fazê-lo sem criar tumulto na sala de aula)...
Situação 2	<ul style="list-style-type: none"> - como encaminhar o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula e despertar a curiosidade no aluno para aprender. Principalmente a lingüística em que ao fazer a ponte do errado para o certo, a contextualização necessária é difícil e a mudança muito demorada. Também as novas roupagens de explorar

	<p>a lingüística. Preciso muitas leituras, capacitações para melhor encaminhar o trabalho</p> <p>- a Universidade deveria nos preparar melhor nesse sentido, pois não sou só eu, como muitos professores na escola, principalmente os PSSs⁹⁷, sofrem demais com esse problema [falta de domínio de turma].</p> <p>- como suprir esta necessidade? [o da formação de sujeitos detentores de uma competência reflexiva sobre a língua, capazes de adequá-la aos diversos gêneros textuais]; Tendo como elemento central o texto, quais os mecanismos de funcionamento? Como trabalhar o texto não somente como seqüenciação de seus elementos? Como fixar a real efetivação do ato comunicativo? Quais capacidades cobrar?</p> <p>- levar o aluno a fazer de forma competente a utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais, na leitura e produção de textos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso?</p>
--	--

Quadro 8: Dizeres de Prescrição

O uso do ponto de interrogação pode ser percebido como recurso para busca de resposta à questão apresentada. Em “*O que fazer para que o aluno crie gosto pela leitura?*” há uma questão explicitada. Noutros momentos, esta questão está textualmente marcada como um pedido de intervenção: “*Como convencer o aluno quando pergunta quantas linhas não sei mais escrever, está bom, não vou fazer mais?*”, “*Reestruturação de textos (como fazê-lo sem criar tumulto numa sala de aula)*”, “*O trabalho com gramática (se é proveitoso ou não, válido até que ponto), correção de textos p/ melhoria e para dar nota [...] que tipo de textos trabalhar [...] e de que forma*”, “*Como fazê-los compreender a gramática [...]. Como contextualizar o ensino de Português com todas as outras disciplinas, sem segmentar o conteúdo*”.

Parece haver uma obrigatoriedade do professor em desenvolver determinadas formas de ensinar, como fazer o aluno gostar de ler, aprender a gramática, reestruturar textos, por exemplo. Para se adequar a estas formas de ensinar, há a necessidade do receituário, de que alguém diga como fazer ou mesmo classifique este fazer, afirmando-o como correto ou incorreto. O professor está colocado discursivamente em uma posição de escuta, alocando-se o lugar de quem quer ouvir “como se faz”, numa alusão à posição de ouvinte, previsto pela educação bancária. Não se trata do professor apenas ouvir a sugestão, mas ouvi-la de um lugar social determinado, alocado na relação entre alguém como ouvinte e outro como alguém que tem condições de proferir o discurso que direciona este como fazer. Tais posições sociais

⁹⁷ Sigla usada para designar o vínculo profissional dos professores temporários, contratados pelo Processo Simplificado de Seleção.

ancoram e legitimam a necessidade e pertinência dos dizeres prescritivos. Na solicitação que prevê uma resposta prescritiva há, pelo jogo de formações imaginárias, a admissão da existência de uma resposta prescritiva socialmente aceita e válida.

Nesse sentido, usamos o termo prescrição/prescritivo na sua forma dicionarizada, percebido como “preceituar, aconselhar uma norma de comportamento, uma prática, aquilo que se recomenda praticar; norma, preceito, regra.”⁹⁸ Relacionando o conceito dicionarizado à prática comumente realizada em projetos de formação de professores (momento em que os dados foram coletados), há claramente a direção de uma solicitação da “receita”, de receber do formador um “como fazer.” Tais questões estão também relacionadas a uma identidade do docente, que se vê como transmissor e não produtor de saberes.

Em contrapartida, essa solicitação traz outro elemento: o saneamento, o qual se refere à resolução do que não está considerado bom ou adequado na prática pedagógica. Sanar, nos casos em questão, não se relaciona a construir, nem problematizar o que ou por qual razão não é considerado satisfatório pelo professor. Nos depoimentos emerge uma idéia de que se espera uma resolução externa “pronta e imediata,” capaz de fazer com que os alunos produzam bons textos, escrevam com correção linguística ou gostem de ler⁹⁹. Vejamos os depoimentos transcritos a seguir:

*Como despertar o interesse por qualquer tipo de texto.
Sanar as dificuldades da escrita incorreta, mesmo em cópias de palavras.
(S1-69-R2)*

Como sanar os erros ortográficos. (S1-D67-R2) e (S1-D64-R2)

O que mais me inquieta é tentar buscar uma forma que desperte o interesse pela leitura, pois acredito que isso sanaria boa parte das dificuldades tanto na compreensão quanto na produção de textos. (S2-D29-R1)

⁹⁸ Conforme definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Versão Eletrônica. Editora Objetiva, 2001.

⁹⁹ A noção de sanar os problemas se aproxima daquela percebida por Aparecida de Jesus (1997) que, em sua pesquisa, observa que as atividades de reescrita ou reestruturação de texto atendiam mais ao objetivo da higienização, adequando o texto do aluno ao modelo-padrão, do que a um trabalho sobre os mecanismos de construção textual. Tal condução têm como meta apenas a reprodução. O fato de que a prática pedagógica investigada pela autora leva, como conclusão, ao denunciamento do que o professor realiza merece uma reflexão à parte, já que esse tem sido um viés comum nas pesquisas vinculadas ao ensino de Língua Portuguesa: denunciar as mazelas e, quanto muito, propor alternativas.

As ocorrências se referem a questões ortográficas, aplicando sobre elas a intenção de saná-las. Tais posições se aplicam também para outras questões: sanar a falta de gosto para a leitura, resolver problemas de produção de texto, por exemplo. A perspectiva que impera é a de que há uma forma de fazer já elaborada, de que é possível sanar os problemas e de que alguém detém o segredo, a fórmula para que tais problemas sejam resolvidos.

Os docentes das séries iniciais que usaram “sanar” em suas respostas apresentaram uma necessidade, talvez uma urgência de equalizar problemas, talvez (essa é apenas uma conjectura) porque as dificuldades relacionadas às séries iniciais estejam diretamente relacionadas à aquisição da linguagem escrita. Assim, as transgressões que as crianças realizam em seus textos, comuns para o período de estudo das séries iniciais, parecem intranquilizar os professores. Percebemos semelhanças entre a presença do “sanar” ligada aos vários “como fazer”. Afinal, o como fazer é um pedido para desenvolver o trabalho de forma a sanar os problemas e, principalmente, de alguém que aponte este como fazer cujo resultado final seja sanar dificuldades. Parece-nos que a noção empregada nas respostas que preservam os seus elaboradores direciona mais para o recebimento de metodologias eficientes, capazes de sanar problemas, do que para a sua construção. Se tais posições podem ser proferidas em momentos de formação em serviço – e o são – é porque elas são aceitas e pertinentes ao regime de verdade do momento, válido para aqueles que estão envolvidos na formação: professores, formadores, equipes pedagógicas.

Neste regime de verdade é que está em ação uma ordem que controla o surgimento dos discursos, conforme prevê Foucault (1998), especialmente no que se refere ao mecanismo de denominado rarefação dos sujeitos, caracterizado pelos sistemas de apropriação, pela doutrina e pela sociedade de discurso. Afinal, não é qualquer um que pode alocar para si o direito de dizer como fazer, mas os sujeitos reconhecidos como competentes, portadores de um determinado saber reconhecido como tal e pertencentes à sociedade do discurso que, organizadas, autorizam sujeitos a proferirem determinadas proposições para o ensino.

3.3. Dizeres mesclados: diferentes posições sobre o ensinar e o aprender

Abaixo optamos por não transcrever os depoimentos na íntegra, apenas acionamos palavras que permitem a recuperação de “frames,” ou seja, quadros significativos que acionam formas de ensinar e aprender Língua Portuguesa referentes a momentos e concepções diversas para esse ensino. Convivem num mesmo momento de formação menções

como as descritas a seguir, respectivamente representantes de dizeres de docentes das séries iniciais e finais do Nível Fundamental. Para efeitos de organização, separamos os depoimentos em blocos, sendo que, no Bloco 1, estão as questões referentes à formatação do texto em seus aspectos formais como parágrafo, acentuação, pontuação, caligrafia, entre outros. No Bloco 2, constam as menção referentes à elaboração das idéias do texto, mencionadas como estruturação textual, coerência, coesão, interpretação, entre outros. Optamos pela divisão em blocos para melhor visualização dos dados.

Situação 1	<p>BLOCO 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dificuldades na escrita e na pronúncia - ortografia - leitura lenta - dificuldade no entendimento da letra - pontuação paragrafação - dificuldades com o m antes de p e b; - uso de “m” e “n” intermediário - acentuação - concordância verbal e nominal - domínio da gramática - vocabulário restrito - caligrafia - estética - escrita espelhada - dicção do gago (bebesado) - falta de domínio da seqüência de texto (início, meio e fim) - cópia muito errada que o aluno faz do quadro <p>BLOCO 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - produção de texto [algumas vezes esta produção é relacionada com o prazer, o gosto para produzir textos, motivação] - gosto/hábito pela leitura [motivar para a leitura]; transformar o chato em gostoso - fazer os alunos entenderem a importância da prática da leitura e da escrita - reestruturação de textos - argumentação e interpretação - ordenação de idéias - auto-correção, releitura - dificuldade de coerência, coesão, seqüência, argumentação - dificuldade na criatividade - trabalhar a gramática de forma contextualizada/ se é proveitoso ou não o trabalho com a gramática - domínio de diferentes textos [como poesia, descrição e como trabalhá-los] - língua portuguesa é complexa - o trabalho com a gramática (se é proveitoso ou não, válido até que ponto) - correção de textos [para alteração da produção ou para dar nota]
------------	--

Situação 2	<p>BLOCO 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ortografia - pontuação - fluência - paragrafação - fazer rascunhos e passar a limpo - estruturação textual, seqüência lógica - falta de entonação, ritmo, pontuação - dificuldades dos alunos nas primeiras séries (habilidades e competências de 1ª a 4ª séries) - sintaxe - caligrafia <p>BLOCO 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - clareza do texto - gostar de ler [desenvolver o gosto pela leitura] - trabalho com diferentes textos (propaganda, cartum, charge, fotos, pinturas) - coerência - coesão - falta de aprofundamento do assunto para a produção de textos [falta argumentos] - releitura para identificação dos erros ortográficos - interpretação de textos - análise lingüística - colocar o texto como elemento central [no ensino] - estudo da língua como prática social - relacionar o que o aluno traz e o que pode ser mudado com o foco na norma padrão - a Linguística: ponte do errado para o certo, contextualização das atividades, novas roupagens de explorar a lingüística. - livros didáticos com grande ênfase em atividades metalingüísticas - formação de sujeitos detentores de uma competência reflexiva sobre a língua, capazes de adequá-la aos diversos gêneros textuais - utilizar a linguagem na escuta e produção de textos - atender as múltiplas demandas sociais - atender a diferentes propósitos comunicativos - entender as condições de produção do discurso - como trabalhar a análise lingüística e semântica - falta das habilidades epilingüísticas dos alunos
------------	--

Quadro 9: Dizeres mesclados

Pelos dados organizados acima, localizamos semelhanças entre o que os docentes do Nível Fundamental pertencentes aos dois grupos apontaram em suas respostas. No Bloco 1, estão presentes, em ambas as situações, ocorrências semelhantes que se referem à organização formal do texto: pontuação, paragrafação e outros elementos que denotam pertença ao mesmo frame. As diferenças se referem às especificidades em relação à idade dos alunos, o que

motiva a menção de dificuldades para cópia, uso de “m” e “n” intermediário e uso de “m” antes de “p” e “b” como dificuldades indicadas pelos professores das séries iniciais, momento que abrange o período inicial de contato dos alunos com o sistema de escrita.

Como foi mencionado, nas dificuldades pertencentes ao primeiro bloco há certa unicidade, garantida pelas questões que envolvem, em sua grande maioria, o texto e suas relações formais de estruturação. No entanto, menções como coesão, coerência textual, atendimento a condições de produção do discurso, atividade epilinguística, entre outras, indicam um conhecimento sobre o ensino de Língua Portuguesa diferente das dificuldades anteriores. São camadas diferenciadas de percepção, uma sedimentação variada, cuja referência não poderia somente ser localizada nas mesmas referências teóricas, nem mesmo num momento histórico uniforme ou equivalente. Trata-se de uma “mistura/mescla” de dizeres, cujas fontes são teórica e cronologicamente diferenciadas.

Dessa forma, quando um professor afirma que há dificuldades em *cópia, caligrafia, estética, acentuação, coesão, coerência, trabalho com os diferentes tipos de textos, gêneros textuais, habilidades epilinguísticas e análise semântica*, por exemplo, entendemos que não se trata de uma referência a um único ou mesmo quadro conceitual. São menções que acionam conhecimentos diferenciados, cujas bases teóricas encontram-se também em lugares socialmente marcados, como as instituições; em autores como poderes conferidos aos sujeitos; em momentos históricos diferentes¹⁰⁰. O que permite que tais enunciados, aparentemente dispersos, sejam elencados num mesmo momento de formação é justamente a pertença deles à mesma formação discursiva, capaz de abarcar a noção de conteúdos possíveis de serem enunciados para a disciplina. Nesse caso, enunciados agrupados desta forma são ainda possíveis de serem ditos por docentes de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, contar com a anuência do docente formador e dos órgãos financiadores dos projetos de formação.

Portanto, os enunciados garantem que seu enunciador seja reconhecido como professor – e pode proferir tais discursos – e esteja em consonância com o regime de verdade para o momento. Tais elementos asseguram que os dizeres não sejam enquadrados como discursos impertinentes, entendidos como inapropriados em relação ao sujeito e nem em relação à área. Dessa forma, tais enunciados, justamente porque sujeitos aos controles do discurso, possuem validade porque quem os profere é um professor ou alguém que domina o vocabulário e os conteúdos previsíveis da área/disciplina. No entanto, tais pertinências não se

¹⁰⁰ No Capítulo 4, será retomado o quadro dos dados e serão localizadas as pertenças em relação aos dizeres, poderes e instituições.

apresentam por determinação do professor enquanto sujeito de vontade própria, mas enquanto sujeito social, inserido numa formação discursiva, cuja constituição tem por base o que pode e deve ser dito em determinada situação, ancorada em determinadas imagens, e tendo como referência discursos já proferidos anteriormente e considerados pertinentes.

Trata-se dos discursos reconhecidos e que são postos em circulação, manifestados nos depoimentos como elementos diferentes relacionados a formas de ver o texto e de ensinar a disciplina, conforme exposto nos Blocos 1 e 2. No entanto, tais noções, que podem não ter sido criadas num mesmo momento histórico, convivem em outro momento como referenciais para o ensino de Língua Portuguesa. Isso demonstra que há uma convivência de diferentes fontes e formas de ensinar a disciplina, cujos conteúdos apontam para noções mais formais, presentes na gramática normativa, por exemplo, desde muito tempo, às mais contemporâneas, como os estudos dos gêneros textuais relacionado às formas/metodologias de ensino.

Athayde Júnior (2006) investigou a construção de compreensões sobre o movimento de circulação e emergência de vozes em torno do processo de constituição de um “discurso novo” para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. No Paraná, na década de 1980, localizou um conjunto de intervenções de professores em eventos de formação em serviço, admitindo a presença de um “bandeirantismo pedagógico” por parte da Unicamp na Região Oeste do Paraná. Com isso, há a localização da presença de um discurso novo em oposição ao discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa. Este discurso novo pôde ser percebido pelo lugar enunciativo de um professor que se vê obrigado a admitir o discurso da mudança, manifestando adesão ao novo discurso, sob pena de ser classificado como pertencente à parte retrógrada do ensino. Neste sentido, o autor afirmou a existência de um embate discursivo nos documentos pedagógicos de Língua Portuguesa no Paraná, na década de 1980¹⁰¹, indicando um confronto entre o discurso da tradição e o discurso novo em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas duas versões do documento “Mundo, Mundo, Vasto Mundo”, nas suas duas versões, respectivamente, agosto e outubro de 1987, editadas pela SEED-PR. Naquilo que o autor localiza como confronto nas versões distintas do documento analisados (elaborados em momentos históricos distintos e com compromissos diferenciados), podemos perceber similaridade para com os dizeres dos professores.

¹⁰¹ Especificamente, o autor aponta um embate discursivo nos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Paraná: Documento “Mundo, Mundo, Vasto Mundo” (analisado pelo autor em diferentes versões), “Conteúdos Essenciais de Língua Portuguesa: 2º grau” e “Currículo Básico para a escola pública do Paraná”.

As afiliações dos professores a um posicionamento mais ou menos recente em relação ao ensinar e aprender Língua Portuguesa ao “discurso da tradição ou ao discurso novo”¹⁰² gera um confronto discursivo, que é embasado pelas relações sociais e políticas entre professores, formadores e quem elabora as teorias que formam ambos. Essas questões podem ser percebidas quando, nos depoimentos, o professor afirma, por exemplo, “*escuta e produção de textos, gêneros textuais, como trabalhar com as novas teorias linguísticas*”. Entendemos o discurso novo como aquele que prevê: adesão ao sociointeracionismo, uma diferente relação com o aluno, uma nova conceituação de erro (releitura, reescrita, reestruturação e texto) novo conceito de elaboração de texto (redação versus produção de texto)¹⁰³, por exemplo. No que se refere ao processo de escrita, as marcas linguísticas são evidentes, pois o termo “produção de texto” substituiu “redação” nos depoimentos dos professores. Neles, não há mais a afirmação de que o aluno possui “dificuldade em fazer redação”, mas dificuldade em produzir textos. Da mesma forma, não há menções a “letramento”, mas à “alfabetização”.

Quando mencionamos acima a presença do “hibridismo” entre os dizeres dos professores, separados nas tabelas por blocos, afirmamos que há a convivência entre formas de ensinar que podem ser consideradas mais antigas ou mais recentes. Essas duas formas estão convivendo num mesmo momento histórico e podem ser proferidas pelos docentes numa mesma situação de formação em serviço. Porém, a convivência tem natureza diferente: os professores, vinculados aos seus dizeres, podem ser localizados como mais conservadores ou mais modernos, pertencendo, respectivamente, ao discurso novo ou ao tradicional. Este lugar – o de moderno – traz em si uma avaliação de contemporaneidade e, com isso, um efeito de publicidade, já que há uma busca em convencer de que a alteração é necessária. “No discurso da mudança, a divulgação dos conhecimentos científicos tem função mais argumentativa do que de formação – argumenta-se, inclusive, quanto à necessidade de formar e de formar-se” (PIETRI, 2003, p. 130). Nesse contexto, o foco da alteração é o professor “tradicional”, convocado a alterar sua prática e atualizar-se com as novidades da ciência, no caso, dos novos estudos da Linguística e sua interferência no ensino.

¹⁰² Nomenclatura empregada por Athayde Junior (2006), que se relaciona com o “Discurso da mudança”, apresentado por Pietri (2003).

¹⁰³ Sobre esta questão ver o artigo “Tinta sobre papel: técnicas de escrita e de representações de ilusões”, produzido por Valdir Heitor Barzotto, Rafael B. Prado, Débora Treviso e Rita M. D. Bottega (2010).

Então, quando se fala em convivência, ou mesmo confronto entre as duas posturas para o ensino, percebemos que o processo não é linear e nem isento de discussão e crítica. A tolerância é percebida como requisito para convivência, mas esta não se dá sem julgamentos das pertencas, sejam elas pertencer ao “velho” ou ao “novo” modo de ensinar Língua Portuguesa. Portanto, tal convivência não é linear, apenas há uma tolerância necessária, que muitas vezes é apresentada em forma de lamento por todos os professores “não serem assim”, cuja remissão se dá em relação ao velho ou ao novo. Na defesa do novo, há uma menção a um ensino retrógrado (ou ultrapassado); na defesa do velho, há a crítica a um ensino “moderno demais” o qual deixa de lado questões basilares, que não são mais trabalhadas com o aluno. O exemplo abaixo, pelo uso do modalizador “já” direciona para uma relação de “contraposição” entre formas de ensinar:

*Um número considerável somente fez leitura de gibis – e isso é possível que o professor-regente não participa das visitas à biblioteca. Percebe-se também que os **professores já não levam os cadernos para lê-los e fazer anotações**. Isso significa que perde a oportunidade de acompanhar o progresso e as dificuldades quanto à expressão escrita, ortografia, sintaxe, caligrafia... (S2-D31–R1)*

Pelo exposto, o novo ensino é disseminado pelos materiais de divulgação científica que se encarregam de propagar o discurso da mudança. Após disseminado, o novo ensino, na convivência com o anterior, passa a contar com representações que podem indicar a maior ou menor vinculação do professor a este “ensino atualizado”, centrado no texto, que não prevê que se faça redações, por exemplo. Assumir este discurso não demonstra adesão tão somente. Aponta para uma hierarquização, cuja afiliação se dá em termos de pertença ao mais antigo ou mais moderno. “A noção de moderno interessa sobretudo para criar uma hierarquia entre adequados e inadequados, os “excluíveis” contribuindo para a “política da exclusão.” (BARZOTTO, 1998, p. 81). Apesar do autor investigar a forma, texto e discurso de uma revista periódica, percebemos similaridade entre a pesquisa e os discursos dos professores. Na revista, há a necessidade da configuração do veículo como contemporâneo, acionando a noção de um sujeito moderno e atualizado que vai ler e consumir a material, excluindo os demais. No bojo da classificação, há a categoria dos sujeitos modernos contra os antigos e os valores de pertença de cada um deles. Portanto, a convivência entre um ensino chamado de tradicional e o novo não é pacífica e nem harmoniosa. É uma tolerância necessária, trazendo em si certo “saudosismo” aplicado aos dois casos em forma de queixa lamento: os novos se queixam do atraso dos antigos; estes se queixam das afoitezas dos novos.

Nos depoimentos dos professores, é possível uma localização, centrada principalmente nos pedidos de adequação ao ensino de alguns conteúdos trazidos, na maior parte das vezes, da pesquisa universitária, a qual indica o que poderia ser considerado um “novo ensino”. Especificamente, o embate sobre o novo que traz em si a disputa com o velho está por nós assinalada:

Hoje em dia, percebo que o estudo da Língua Portuguesa, impõe-se a necessidade de formação de sujeito detentores de uma competência reflexiva sobre a língua, capazes de adequá-la aos diversos gêneros textuais que as necessidades comunicativo-expressivas lhes exigem em sociedade. (S2-D19–R1)

- *Estudo da língua enquanto prática social mesmo.*
 - *Como relacionar o que o aluno traz e o que pode ser mudado para não perder o foco = norma padrão.* (S2-D3–R1, sublinhado no original)

Principalmente a lingüística em que ao fazer a ponte do errado para o certo, a mudança é muito demorada. Sei que é preciso, necessário, a contextualização mas mesmo assim é difícil. Também as novas roupagens de explorar a lingüística. Preciso muitas leituras, capacitações para melhor encaminhar o trabalho. (S2-D5–R1)

(...) falta de ler o que escreveu, mas de ler com atenção para que possa identificar os “erros” ortográficos, os elementos coesivos que deixam de colocar para haver uma argumentação e compreensão nos trabalhos que os alunos produzem. (S2-D8–R2)

No uso de “hoje em dia”, “prática social”, “Sei que é preciso... novas roupagens”, “erros ortográficos”, para citar alguns exemplos, percebemos o sujeito envolto em seu papel de docente, às voltas para construí-lo de forma a se mostrar competente: persegue um discurso considerado mais atualizado/novo para o ensino, mas não deixa de apresentar uma certa insegurança, já que está interposto entre discursos considerados tradicionais e/ou contemporâneos.

3.4 O pedido como ponte entre o professor e o saber institucionalizado

Para concluir o que expusemos neste capítulo, entendemos que quando o professor profere discursos de queixas ou solicitações de prescrição, não tomamos tais direções como indicadoras de nossas queixas que poderiam, por sua vez, recair no professor. Percebemos tais posturas como respostas que ele profere à relação com o saber que ele (não) vivenciou durante e sua formação inicial e/ou em serviço. Trata-se de um *empowerment* negado, este

entendido como a possibilidade de desenvolver ou dinamizar a potencialidade criativa do sujeito, (FREIRE; SCHOR, 1986). Quando o professor não aprendeu a exercitar a investigação, a coleta e a análise de dados sobre a prática que realiza, sobre o seu cotidiano, tem negadas as possibilidades ligadas à potencialidade criativa. Pela dificuldade em produzir conhecimentos sobre o trabalho que realiza, o professor espera que outros o produzam e digam, com respaldo institucional, como fazer. Esta é uma forma de estabelecer relação com o conhecimento, baseada, via de regra, na solicitação prescritiva, pois:

Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta. Os professores enfrentam aulas demais, alunos demais, e controle administrativo demais de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria (p. 12).

Aliando o exposto na citação com a noção de *empowerment*, o sugerido é que os professores consigam formular um conhecimento compatível com a realidade que vivenciam, não mais tendo em vista a dicotomia teoria e prática, numa relação meramente utilitária, na qual a teoria serviria apenas para conduzir a um “como fazer”. Trata-se da percepção da teoria como instrumentalização do sujeito para a leitura e produção de conhecimento sobre o seu cotidiano e não apenas a transmissão de conhecimento de um currículo. A vontade do professor em receber o “como fazer”, a receita, é um reflexo de uma formação que não o ensinou a testar, refletir, aplicar, avaliar, experimentar e experienciar. Ensinou-o a transmitir conteúdos e a recebê-los também prontos, já formatados ou preparados por outro profissional, para “aplicação prática”.

Na direção da produção de conhecimentos por parte dos professores, os autores, defendendo uma educação dialógica, defendem o rigor na educação, já que não se trata de somente ler o cotidiano, fixado nas impressões mais imediatas, mas de ter rigorosidade ao interpretá-lo:

O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual a educação formal nas salas de aula não consiga motivar estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, a atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que memorizem. O conhecimento lhes é dado como cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva coma realidade deles (p. 14).

Pelos elementos acima exposto, postulamos que: a) os dados não sejam tomados de modo ingênuo, uma vez que são também silêncio, já que com eles não conhecemos as

posturas do professor e as idiossincrasias da escola e da turma, mas o que é “esperado e sugerido” como resposta, inserido em determinada formação discursiva; b) nem se afirma, tão somente, que o problema esteja no modelo da formação em serviço que tem gerado esse tipo de resposta. Nesse caso, estaríamos apenas elencando uma queixa que se transforma em culpa ou que vai salvaguardar alguma sugestão que altere em parte o modelo questionado, conforme apresentamos no Capítulo 2.¹⁰⁴

O que postulamos é que se invista na relação do sujeito com o conhecimento em qualquer nível da formação, não somente com o saber que compõe o cabedal do conhecimento da área, mas os que ainda não estão disponíveis, que podem ser inventados, criados para que possamos dar conta dos desafios que a realidade escolar coloca. Além disso, também há necessidade de transformar em conhecimento – para análise, reflexão, discussão – os discursos que são proferidos sobre estes conhecimentos e sobre o fazer pedagógico, colocando o próprio texto-discurso como objeto de investigação. Trata-se de conhecer quais são os saberes profissionais dos professores e sua relação com outros saberes:

Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências de educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores)? (TARDIF, 2000, p. 5-6)

Um fenômeno ligado ao “(não)empowement” pode ser observado entre os docentes universitários, que não querem dar receita e se queixam que o professor só quer ou espera por ela. Na negação do como fazer, o professor universitário se exime da obrigação de pensar este como fazer. Também, nesse caso, há uma relação com a queixa imobilizadora. Se o pesquisador, professor da universidade, exime-se de pensar o como fazer, contribui para o reforço da separação entre teoria e prática. Ainda não promove reflexão sobre um como fazer que poderia vincular-se à realidade concreta daquela escola, por um lado, e às pesquisas sobre o ensino, por outro. Portanto, a relação com o conhecimento que abordamos, não se refere somente ao professor do Nível Fundamental, como se ele fosse o portador das mazelas e, como penitência, devesse resolvê-las ensimesmado. Envolve também os docentes formadores, cujos desafios ligam-se à resposta da questão: “qual tipo de formação empreender para que o

¹⁰⁴ No momento em que elencamos um “consenso de discursos”, enunciados por docentes formadores que propõem sugestões para que a formação em serviço se adapte. Não se trata de alterar algo num projeto de formação denominado de “utilitário”, mas de alterar a forma de entendimento para o que seja formação.

empowerment ou uma formação-pesquisa seja desenvolvida?” A defesa é para que os docentes de qualquer nível de ensino aventurem-se num processo “inquietante e inquietador” (como apresenta a segunda epígrafe do capítulo 3) para refletir e investigar.

Relacionando ao exposto no Capítulo 2, em referência à presença do “discurso da dificuldade”, podemos chegar a uma conclusão parcial, possível para o momento: *o discurso da dificuldade é que orienta e torna possível a presença e circulação dos modos de dizer: queixa, prescrição e hibridismo*. De acordo com os dados analisados, temos o discurso da dificuldade apresentado por formas, entendidas como modos de dizer, diferentes de manifestações na superfície linguística: dizeres de queixa, de prescrição e mesclados. Como esquema, podemos apresentar:

DISCURSO DA DIFICULDADE } **dizeres de queixa**
 } **dizeres de prescrição**
 } **dizeres mesclados**

Localizar algumas fontes que permitem a circulação dos dizeres mesclados, de queixa e de prescrição, vinculando-as às instituições e aos poderes que permitem que tais enunciados sejam considerados verdadeiros para o momento, é o que objetivamos realizar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

OS PODERES E AS INSTITUIÇÕES NOS DIZERES DOS PROFESSORES

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, a maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

Paulo Freire e Ira Schor

Para autorizar-nos a Ensinar, devemos fazer-nos autores... Olhar o valor que tem o que fazemos, apropriar-nos da singularidade que possuímos... Fazer-nos autores de nossos pensamentos. Hoje em dia fala-se muito sobre a necessidade de Capacitação Docente. Todavia, muito pouco se fala e se reflete sobre como os Docentes e as Instituições se capacitam e como são seus espaços de formação.

Alicia Fernández

Neste capítulo, objetivamos expor algumas das conexões que podem ser percebidas entre os dizeres dos professores, proferidos em momentos de formação em serviço com dizeres provenientes de outros lugares. Pretendemos, com a apresentação destas conexões, explicitar poderes e instituições que estão presentes e atuam como referenciais para o ensino de Língua Portuguesa, possibilitando que enunciados como as respostas dos professores sejam proferidos em um momento de formação docente. A possibilidade de que tais enunciados possam ser proferidos e tomados como pertinentes é porque estão integrados a uma formação discursiva que admite simultaneamente a presença de dizeres mesclados, de queixa e de prescrição, organizados em torno do que denominamos de “discurso da dificuldade”.

Os dizeres possuem uma coerência interna e externa, o que lhes dá a noção de pertença a um conjunto, pois tratam de um tema específico, relacionado a determinada área. Assim, “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um mesmo objeto” (FOUCAULT, 1997, p. 36). Tal coerência, no entanto, não é garantida por meio da vontade do professor enquanto sujeito ontológico, mas pelo fato de que o que é dito se relaciona a um contexto de produção de discursos no qual estão presentes

instituições¹⁰⁵ (as quais podem ou não serem as promotoras dos eventos de formação) diversas, cujos dizeres se referem ao mesmo objeto: o ensino de Língua Portuguesa. Explicitando melhor o exposto: o que o professor diz só pode ser dito porque em outros lugares socialmente reconhecidos também esses enunciados têm validade, considerada a partir do valor de pertença institucional e de poder reconhecido a quem os profere, os quais, por sua vez, estão unidos por se referirem ao ensino de Língua Portuguesa¹⁰⁶. Trata-se da relação dos dizeres à pertença ao macropoder, que apresentamos no Capítulo 1. Por outro lado, também este reconhecimento e validade dos dizeres conta com a anuência dos próprios professores enquanto conjunto e dos formadores, já que os poderes também se alocam nas microrelações. Tomados enquanto conjunto, os depoimentos pertencem a uma formação discursiva justamente porque fazem parte do que é reconhecido pelas instituições e pelos próprios professores como válido e pertinente para o trabalho na disciplina.

No capítulo anterior, realizamos um levantamento das formas pelas quais os dizeres dos professores se apresentam, destacando, como característica dos modos de dizer, o discurso da dificuldade, composto pela presença da queixa, da prescrição e da mescla de posições sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa. Neste momento, interessa-nos o exposto nos dados e suas relações com as instituições e com as disciplinas ou áreas do saber às quais esses dizeres se relacionam, atendendo de forma mais direta o exposto num dos objetivos para o trabalho: “*Estabelecer relações entre as respostas dos professores com os discursos sobre o ensinar e o aprender Língua Portuguesa presentes nos livros didáticos, produção universitária e os PCN*”. As questões a serem tratadas estão entrelaçadas com a questão geral de pesquisa, a qual prevê que o exposto pelo docente se relaciona com “*as ideias que circulam no meio pedagógico, às quais ele tem acesso nos locais de trabalho e na sua formação*”.

Para atingir o proposto, elencaremos dois tipos de relações entre os depoimentos dos professores e outros materiais representativos de algumas instituições. Num primeiro momento, relacionaremos os dizeres de queixas, de prescrição e ecléticos a alguns materiais de referência, os quais estão, normalmente, presentes no cotidiano do professor, seja nos

¹⁰⁵ Mesmo tendo admitido anteriormente que o poder está sendo apreendido por dois focos, o da relação baseada nas instituições (e classes sociais) e o da relação cotidiana, entre pares, neste momento, abordaremos com maior destaque a primeira noção.

¹⁰⁶ Eles não somente se referem à disciplina como constroem referências sobre ela.

estudos que realiza, seja na sala de aula. Conforme já dito, localizaremos passagens dos modos de dizer nos seguintes materiais:

a) dois livros publicados, cuja preocupação é o ensino de Língua Portuguesa em sua amplitude (produção de textos, leitura e ensino de gramática). Escolhemos, pelas razões já expostas no Capítulo 1, os livros “Portos de Passagem” de João Wanderley Geraldi (1991) e “Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática” de Livia Suassuna (1995);¹⁰⁷

b) os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998);

c) um livro didático utilizado pelos professores na época da coleta de dados (MARTOS; AGUIAR, 2001).

Com tais análises, objetivamos relacionar algumas formas de discursivizar¹⁰⁸ o ensino que estão presentes nos depoimentos dos professores com os referidos materiais, ou seja, localizar *relações de pertença* entre os depoimentos dos professores e o que apresentam os materiais escolhidos no que se refere aos modos de dizer, ou seja, às *formas pelas quais é discursivizado o ensino* de Língua Portuguesa.

Num segundo momento, realizaremos um agrupamento dos dizeres dos professores, localizando neles a pertença a determinadas áreas de conhecimento (saber) e/ou disciplinas. Interessa-nos neste caso o valor relativo às *instituições das quais emanam os dizeres*, e o que atribui a elas algum tipo de poder suficientemente forte e reconhecidamente importante, que permite que tais instituições recebam a outorga para proferirem dizeres sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa.

4.1 Nos modos de dizer, o impasse da (não) receita

Tendo como referência o que apresenta Pietri (2003), consideraremos os livros e os PCN, exceto livro didático, como pertencentes à categoria de divulgação científica (DC), pois são trabalhos de difusão do conhecimento. Em sua tese, o autor se propôs a observar as características de um discurso que se constitui a partir da década de 1970 no Brasil, denominado “discurso da mudança”, cuja interferência era dirigida às concepções de

¹⁰⁷ Como já foi explicitado, a escolha dos dois livros se deu porque fazem parte da formação do professor, são amplamente conhecidos e porque abordam o ensino de Língua Portuguesa em seus vários aspectos/eixos.

¹⁰⁸ Discursivizar aqui é entendido como materializar discursivamente, ou seja, uma apresentação lingüística que permite localizar as interferências dos contextos de produção no que está exposto.

linguagem e ao ensino de língua materna¹⁰⁹. O discurso de DC é percebido, portanto, como um trabalho de produção discursiva: como mediadora, como reformulação do discurso-fonte em um discurso segundo, como um gênero discursivo específico e como um processo discursivo caracterizado por um trabalho interdiscursivo mostrado, cuja tônica é uma relação de convencimento entre autor e leitor:

O produto da prática científica não é apenas levado ao conhecimento de um leitor caracterizado como alguém desejoso de conhecer as novidades que a ciência tem a lhe apresentar, mas o conhecimento científico deve convencer esse leitor sobre a necessidade transformar suas concepções de linguagem e de ensino de língua materna. Esse novo discurso não é apenas pedagógico, mas argumentativo: procura convencer quanto à necessidade de alterar o ensino corrente, substituí-lo por um ensino não-discriminatório, transformador. (PIETRI, 2003, p. 10).

Pelo exposto, poderíamos classificar os materiais de DC voltados ao ensino de Língua Portuguesa como duplamente “desejosos”: por parte de seus autores, de convencer quanto à pertinência do material e da necessidade de mudanças no ensino; em contrapartida, por parte do leitor, seja ele professor, aluno da graduação ou formador, como desejoso de conhecer as novas formas de ensinar que serão “doadas” em algum lugar, por alguém, o pesquisador. Neste sentido, os materiais de DC voltados ao ensino de Língua Portuguesa se apresentam como porta-vozes de um fazer pedagógico que prevê determinadas ações, adesões, caracterizadas, muitas vezes, num “dizer como fazer”. No entanto, não há uma forma padronizada para essa apresentação, cabendo ao pesquisador escolher as formas que achar mais adequadas para elaborar a sua publicação, as quais estão ligadas à pesquisa que realizou e à forma pela qual lida com o conhecimento.

No trabalho, consideramos os livros publicados e os Parâmetros Curriculares Nacionais como de divulgação científica porque centrados em pesquisas desenvolvidas, posteriormente editadas, publicadas, cuja pretensão seja justamente aquela já apresentada na citação acima: interferir no ensino, atualizando formas de compreender a linguagem e de ensiná-la aos alunos, por parte dos professores; aos professores, por parte dos formadores.

A proposta inicial que gerou o material divulgado (organizada em projetos e relatórios, normalmente apresentados à instituição à qual pertence o pesquisador proponente) não é publicada. A DC não se investe somente das condições de divulgação de pesquisas, mas das

¹⁰⁹ Em seu contexto amplo, a divulgação científica pertence a um momento relacionado à nacionalização da Linguística no Brasil, conforme apresenta Pietri (2003).

relações entre saberes, institucionalmente marcadas como pertencentes a esferas mais ou menos autorizadas a produzi-los:

O trabalho de divulgação, ao traduzir a linguagem dos especialistas para o público leigo, oferece, para *grupos sociais que não participam da produção do conhecimento considerado competente, o acesso a um tipo de saber prestigiado*. A atividade de divulgação científica representaria a possibilidade de democratização de um saber que as diferenças sociais e históricas concentraram sob a autoridade de poucos. Trata-se, sob esse ângulo, de um processo de mediação que procura estabelecer e/ou manter uma relação entre cientistas e não-cientistas; seu objetivo é levar o conhecimento competente, autorizado, onde se encontra ausente. (PIETRI, 2003, p. 107, grifos nossos.)

Há uma linha divisória que aparta a produção dos conhecimentos: aqueles que o produzem, portando a credencial de competentes para tal, e aqueles que o consomem, estando na qualidade de quem tem acesso a este saber pela divulgação científica¹¹⁰. Tais questões nos levam a admissão da presença dos “discursos competentes”, de acordo com o que propõe Chauí (1997). Esses discursos considerados competentes, inseridos no fenômeno histórico da burocratização e organização da sociedade contemporânea, confundem-se com a linguagem institucional ou autorizada¹¹¹, na qual o discurso competente assim o é por força de reconhecimento social e não necessariamente pelo trabalho que o gerou. Neste sentido, os lugares (sociais dos sujeitos que conferem direito de falar e ouvir) e as circunstâncias estão previamente determinadas a partir do que seja permitido falar e ouvir, já que:

O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. (...) é o discurso no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUI, 1997, p. 7).

Os pressupostos elencados acima se aproximam do que propõe Foucault para o conceito de formação discursiva. No entanto, Chauí questiona, essa pré-determinação que toma o lugar do sujeito porque “As idéias deveriam estar nos sujeitos sociais e em suas

¹¹⁰ Embora fosse pertinente, não nos ateremos a uma discussão em torno da separação entre professor e pesquisador. Tais temas são abordados, entre outros, por Geraldi (1991) e Zeichener (1998).

¹¹¹ A autora admite uma relação de progressão entre Organização, Burocratização e Discurso Competente. Este se manifesta sob duas faces: a) discurso do poder burocrático (do burocrata, administrador); b) discurso do poder do conhecimento (do não burocrata, fundado no racional, conhecido como o discurso da ciência). Este segundo tipo é que nos interessa no trabalho, porque vinculado à produção de conhecimento.

relações, mas, na ideologia, os sujeitos sociais e suas relações é que parecem estar nas idéias.” (p. 4)¹¹².

Conforme o exposto, as relações sociais, presentificadas pelos vínculos institucionais, dão o status de pertença ao sujeito: produtor ou não do saber; participante ou proponente de projetos de pesquisa ou conhecedor dela apenas, por meio de textos de divulgação científica. Tais questões explicam, nos depoimentos, a posição do professor como “recebedor de receitas”, como alguém que pede como fazer, exposto no que denominamos de “discurso prescritivo”¹¹³. A queixa de Abramovich (1990) indica alguns aspectos que não se encerram no exposto pela autora: por um lado, o pedido de receita pode ser um modo eficiente de fazer o formador parar e refletir especificamente sobre o ensino ou mesmo chamar a atenção para o fato de que a receita dada anteriormente não serviu. Por outro lado, o pedido pode se justificar a partir da percepção de que a elaboração pessoal de cada um pode ser partilhável.

Então, se o professor requer a receita, é porque ela está presente nas suas expectativas, possíveis de serem atendidas (em diferentes graus) nos materiais de divulgação científica ou mesmo na presença do pesquisador convidado para um evento ou projeto de formação. Nesse sentido, a conclusão de que o professor quer saber como fazer ganha outro estatuto, diferente da interpretação relacionada à facilitação do processo pedagógico, comumente expresso por parte do formador como “o professor quer ganhar tudo pronto, quer receber receitas de como fazer e não construir o processo”.

Quando o discurso prescritivo se apresenta como parte da produção científica divulgada e procura sanar dificuldades, ele passa a se inserir numa determinada forma de produzir conhecimentos sobre o ensinar e aprender Língua Portuguesa. Insere-se com o status

¹¹² Não vemos incompatibilidade entre os dois autores, já que Foucault trata justamente das relações entre os saberes e os poderes que os autorizam, estando nessa relação a formação discursiva.

¹¹³ Fanny Abramovich (1990) queixa-se dos professores, que insistem em querer ouvir o “como fazer” dos docentes palestrantes. “Pois é, professores-ouvintes de palestras. Por favor, pedem todos os professores-falantes de palestras: não peçam mais a receita. Isso não existe nem na vida em geral, nem na educação em particular. Nenhum de nós poderá falar sobre algo em que não acredita. Ao contrário, que aprender – por toda a sua vida – que não funciona, que é se dar um atestado de estagnação, de paradeira, de repetição. Por acaso, por definição, não se estancam e muito menos viram equações ou teoremas. Que cada um encontre o seu caminho, o reformule quantas vezes quiser e precisar durante a sua trajetória professoral. Educação acontece andando, na descoberta de cada aula, junto com um determinado grupo de alunos. (...) como poderá ser vivo e verdadeiro o que veio da procura e da vivência de outro educador, em outro momento de sua busca pessoal, de sua inquietude particular, de sua síntese própria???” (p. 60-61).

de “discurso competente” acessível ao público, no caso, aos professores. Apesar da queixa de Abramovich, a presença da prescrição é muitas vezes percebida como positiva pelos professores, porque é interpretada como sinal de proximidade entre docente e formador, percebida como indicativo de preocupações assemelhadas “como se o pesquisador estivesse ao lado do professor, revelando um ocupar-se com o que ocorre na sala de aula”. A menção de Geraldi (1991) demonstra tal posição: “Se a crítica se quer construção, é preciso apontar caminhos” (p. XXVII); Por sua vez, Suassuna (1995) afirma: “Me dou por satisfeita se qualquer coisa daqui sair para uma sala de aula” (p. 16). Tais posições – a da crítica que se quer construtiva e, por isso mesmo, uma aposta do pesquisador a dizer como fazer – encerra dois pressupostos: o primeiro é de que há uma crítica que não indica caminhos e que se encerra em si mesma, apresentando pressupostos teóricos, sem a preocupação com a sua aplicabilidade em sala de aula. Aproxima-se do “discurso da dificuldade”, apontando-o apenas. O segundo é de que há uma crítica que se arrisca a dizer como fazer, portanto, admite e assume a prescrição. Além disso, o pedido de prescrição pode ser uma tentativa de proteção de quem não quer fazer ou arriscar na sua construção individual, ou de quem sabe que pode fragilizar a posição do outro (o formador, por exemplo).

O que expusemos acima demonstra a direção que tem tomado, em grande parte, a tônica dos materiais publicados sobre o ensino de Língua Portuguesa: a) ou afirmam que a prática não é boa e justificam esta falta/dificuldade pelo distanciamento entre o que é realizado e o que sugerem as pesquisas, ancorando a questão na separação entre o discurso competente que autoriza o pesquisador a dizer das teorias e não necessariamente da prática e, em contrapartida, autoriza e convoca o professor a dizer sobre a prática que realiza; b) ou, em nome das teorias e das pesquisas, há a autorização ao pesquisador para dizer sobre a teoria e a prática, informando o professor e dizendo a ele como fazer¹¹⁴.

Tais posições provavelmente expliquem o que denominamos aqui de “impasse da receita”: ele se dá porque o professor quer ouvi-la – e justifica este querer, apontado-a como

¹¹⁴ Para citar alguns dos materiais, destacamos a coleção “Como usar na sala de aula”, da Editora Contexto, que apresenta vários títulos, todos direcionados a como usar na sala de aula: música, cinema, televisão, jornal, outras linguagens, literatura infantil, histórias em quadrinhos, artes visuais e rádio. Há também a Coleção “Aprender e ensinar com textos”, cujos livros têm caráter metodológico, com ênfase para questões diferentes em cada um dos 14 volumes. Ainda há alguns títulos pertencentes à Coleção “Repensando a Língua Portuguesa”, da Editora Contexto, cujo tema é o aspecto metodológico do ensino, como em “Como facilitar a leitura”, por exemplo. Pelo visto, há uma farta publicação destinada especificamente a ensinar ao professor “como realizar” sua prática pedagógica.

necessidade, pelo discurso da dificuldade. Em outro extremo, o pesquisador diz o que está equivocado e, muitas vezes, nega-se a dizer como fazer, sob o argumento de que “não quer dar receita”, e explicita este porquê, justificando a postura adotada. Tendo como filtro o discurso competente disseminado por meio de materiais de divulgação científica, presentifica-se um impasse entre vozes, localizadoras das posições sociais dos sujeitos: *a voz do pesquisador* que, na maior parte das vezes afirma que a receita deve ser construída na prática pelo próprio professor – assim como menciona Abramovich – e *a voz do professor* que, reconhecendo o discurso do pesquisador como competente, solicita dele um preceituário coerente com a pesquisa por ele realizada e publicada.

A situação acima descrita revela uma constância: a presença de receitas nestes fazeres pedagógicos, sejam eles momentos de formação mais ou menos extensos, seja pela postura de negá-la ou de cedê-la. Há a menção a um “dizer como fazer”, seja para fornecê-lo ou para negá-lo, sob o argumento de que “não cabe dar receitas”. No entanto, para negar, é necessário acionar, retomar aquilo que é negado, de forma que o enunciado negativo reconduz e atualiza o que foi negado, porque recorre a ele para manifestá-lo. Dizer, por exemplo, que não se quer dar receita, evoca, pela negativa, a sua existência, ainda que de forma a negá-la. Pela refutação, há a presença do argumento e da posição entre concedê-la ou não. Neste sentido, a menção à receita faz-se constante e vigorosa, seja para afirmá-la ou para repudiá-la.

O embate exposto indica uma relação mais aprofundada do que meramente o embate em torno das “receitas”: a relação com o saber. Zeichener (1998) alerta para a separação entre pesquisador acadêmico e professor (já abordada no Capítulo 2). Tal cisão se dá porque a maior parte das pesquisas não tem usado o conhecimento que os professores vêm gerando para informar os trabalhos, postura inserida em “uma economia política de produção e utilização de conhecimento” (p. 209).¹¹⁵ Para além das cisões, há também uma relação com uma forma de produzir o conhecimento. Charlot (2005, p. 31) chama atenção para a distinção entre informação e saber: “a informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo...”. Diante disso, poderemos concluir que a posição do professor em solicitar receitas e a do formador em fornecê-la inclui uma relação com o saber que se dá mais ligada ao nível da informação e não do conhecimento. Se esta for a relação que embasa grande parte da formação do professor, baseada na maior parte das vezes num modelo utilitário, a

¹¹⁵ Por isso, há dificuldades no conhecimento e na explicitação sobre quais são os “saberes profissionais dos professores”, conforme Tardif (2000).

tendência é que tal relação possa ser repetida no que é realizado com os alunos. Pelo exposto, portanto, o impasse da receita transforma-se num pivô, que dissimula algo maior: o da relação com o conhecimento a partir do que desenvolve o pesquisador e/ou o professor. Trata-se do escamoteamento de uma formação utilitária, cujos resultados intervêm de forma significativa na possibilidade de uma formação-pesquisa.

Admitimos que há diferenças na prescrição que visa à construção e aquela que visa à normatização. Se o objetivo da prescrição for apenas informar a tendência da preferência do pesquisador num determinado momento, ela deixa de ser saber para indicar a “teoria da vez, a moda” no ensinar e aprender. Como a teoria de um momento pretende substituir a imediatamente anterior, tem-se assim um círculo vicioso: logo essa teoria também será ultrapassada, sendo substituída por outra, considerada mais inovadora. A prescrição que visa à construção diz respeito a uma noção que prevê instrumentalização teórico-prática do professor, apresentada com base em um conhecimento anterior, teórica e solidamente definido. Nesse caso, a sugestão seria uma mera consequência dos pressupostos defendidos, os quais, justamente porque embasados teoricamente, não se apresentam de forma fluida, para serem substituídos a seguir. Denominamos esta de *prescrição-construção* e aquela de *prescrição-normatização*.

A seguir, apresentaremos análises sobre os materiais selecionados – livros publicados, livro didático e Parâmetros Curriculares Nacionais - adotando o percurso da apresentação dos materiais e sua relação com algumas respostas dos professores.

4.1.1 A prescrição no trabalho do pesquisador

A distância entre o que o professor realiza e o que está normalmente apresentado na pesquisa sobre o ensino, a partir da separação entre professor e pesquisador, permite-nos fazer uma relação com o texto de Barros (2007):

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem. (p. 25)

No embate entre conceder ou não a receita de um fazer pedagógico, parece-nos que há um distanciamento, motivado pela pesquisa sobre esta prática, sob os olhos do

formador/pesquisador, e como ela se configura no cotidiano, sob os olhos do professor. No “como fazer”, parece-nos que o distanciamento indica para duas direções: o dos sentidos que embasaram o como fazer e que são solapados no momento de uma transposição didática do que foi pesquisado e o teor da formação, mesmo que via textos de divulgação científica; o dos sentidos da transposição entre o proposto ao professor e o que é vivenciado no cotidiano por ele, com os alunos. O aludido distanciamento não provoca apenas nomes “que empobrecem a imagem”, mas ressignificações entre o proposto e o praticado. Pietri (2003) classifica a transposição entre o discurso da pesquisa para o de divulgação científica como uma “traição” deste ao primeiro. Nesse caso, na transposição do proposto pelos discursos prescritivos não percebemos a traição (uma vez que as instâncias são diferenciadas), mas uma ressignificação, motivada pelos contextos diferentes¹¹⁶. No entanto, esta ressignificação não se apresenta pacificamente: é um elemento presente no emaranhado que são as relações entre professores e pesquisadores/formadores, embora estejam presentes há tempo a defesa do professor-pesquisador e as críticas em relação à divisão entre pesquisador e professor, conforme já exposto.

A apresentação do livro “Anotações sobre Metodologia e Prática de Ensino na escola de 1º grau” ilustra um pouco da relação entre pesquisador e professor mediada por formas prescritivas:

Este livro surgiu das anotações de aulas que temos ministrado em curso de licenciatura, porque nesses anos todos sentimos falta de um material que fugisse à linha de “receitas pedagógicas” ou versões de experiências em outros países, e, tentasse organizar uma reflexão crítica sobre as mesmas.

Esta reflexão é o que se pretende aqui para indicarmos, aos que se preocupam com a educação de 1º grau, pontos falhos e possibilidades de superá-los. (PETEROSI; FAZENDA, 1983, p. 11)

O livro foi publicado há mais de 25 anos, porém parece que a tendência continua e está personificada no impasse da receita anteriormente apresentado: por um lado o pesquisador não quer dar receitas; o professor, no cotidiano turbulento da sala de aula, tendo como protagonista um aluno diferente do que aquele de 25 anos atrás, as solicita, ancorado no discurso da dificuldade. Ainda para justificar o que estão propondo, as pesquisadoras afirmam

¹¹⁶ Embora haja a queixa do proponente da “receita” de que o professor não entendeu a proposta e não a aplicou a contento com os alunos e a queixa dos professores de que a “receita” não funcionou.

que atendem a uma necessidade, resolvendo uma dificuldade, sanando pontos falhos da sala de aula, mas não oferecem receitas¹¹⁷. Novamente, a presença prescritiva, desta vez, negada.

Abaixo, analisaremos dois livros que possuem como foco o ensino de Língua Portuguesa e que normalmente estão presentes na formação de professores, seja inicial ou em serviço. Após os dois livros, analisaremos aspectos relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais e livro didático. Com as análises, pretendemos deixar clara a relação entre os discursos dos professores e discursos de outros materiais destinados ao ensino.

a) Portos de Passagem

O objetivo do livro é discutir questões sobre o ensino da redação, da leitura e da gramática, tomando como base uma perspectiva em relação à linguagem, ou seja, o desenvolvimento da concepção interacionista. A proposta do trabalho como um todo é assim exposta:

este trabalho tem duplo objetivo: de um lado registrar uma reflexão que se está processando; de outro lado, pelo registro, permitir a continuidade. É, pois, ponto de chegada e porto de partida – passagem. Como tal, lacunar e programático. Depois de dez anos de trabalhos com professores, o registro se impõe para clarear lacunas, falhas, faltas, mas também para aprofundar opções, fundamentar práticas intuitivamente construídas e experienciadas, subsidiando àqueles que fazem no seu dia-a-dia da sala de aula a educação lingüística possível no interior de um sistema escolar falido numa nação de explorados em benefício de uma minoria.

O que se vai ler é um pouco destas aprendizagens e também um pouco das utopias que levaram a elas. (GERALDI, 1991, p. XXIX)

Atendendo ao projeto, o livro apresenta os eixos direcionadores do ensino de Língua Portuguesa no terceiro capítulo, intitulado “No espaço do trabalho discursivo, alternativas”, após apresentar considerações sobre a “Linguagem e trabalho linguístico” e “Identidades e especificidades do ensino de língua” (capítulos 1 e 2, respectivamente). Nas alternativas, o autor expõe considerações sobre os discursos “com tradição” sobre o ensino e a seguir desenvolve considerações sobre produção de textos, leitura e análise linguística. Trata-se, como projeto global, apresentado em gradação: dos pressupostos da concepção interacionista de linguagem e seus fundamentos aplicáveis à sala de aula, das especificidades do ensino de

¹¹⁷ Destacamos como pontos positivos do material quando o mesmo se propõe a desfiliar-se das importações de projetos educacionais dos EUA (afinal, era 1983), a partir de questões surgidas da prática das pesquisadoras como professoras do ensino superior.

Língua Portuguesa e, por fim, das alternativas possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula, aplicadas coerentemente com os pressupostos anteriormente apresentados e defendidos.

Não temos a pretensão neste momento de inventariar o conjunto completo das defesas propostas, mas localizar no texto algumas passagens que permitem aproximação com os dizeres dos professores. Poderemos localizar um foco centrado na apresentação de problemas a serem solucionados, ou “por que mudar” o ensino. No item 3.1, “Um discurso já com tradição” (p. 123), o autor apresenta, adotando a estratégia de montagem de fragmentos (alocados na primeira vez sem as citações e na segunda, com todas elas) um panorama de críticas ao ensino de Português. Como estratégia linguístico-discursiva, tal operação permite a constatação de que tais críticas são antigas, repetitivas e repetidas, demonstrando uma “perplexidade de perceber a morosidade da escuta” (p. 132), já que:

Parece que a crítica aos métodos e programas de ensino de língua materna é tão antiga quanto sua introdução como ‘matéria’ do currículo escolar, tal como a conhecemos. O exercício do item anterior retoma mais de um século de críticas. Explicar o porquê de estas críticas serem falas sem escuta demandaria correlacionar tais falas a suas épocas (...) (GERALDI, 1991, p. 131).

Esquemáticamente, podemos apresentar o exposto no livro a partir de dois pressupostos: o da denúncia e o da proposta. Entendemos a denúncia como o que se refere a uma prática considerada equivocada, cujos problemas a tornam digna de ser substituída por outra. Nesse sentido, a sugestão para a prática não se encontra isolada, mas como resposta à denúncia, funcionando como alternativa a ela. Linguisticamente, algumas das posições estão apresentadas, conforme destacamos a seguir:

- *Denúncias*: “há muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (p. 137); “artificialidade na produção de textos” (p. 140); leitura com aferição de sentidos, conversação didática (eternização de clichês), objeto de leitura vozeada, fixação de sentidos e imitação (p. 106 e 107); “discurso ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula” (p. 156), cujo exemplo é o diálogo de aferição.

- *Propostas*: distinção entre produção de textos e redação; condições para a produção de textos (p. 140); diferenciação entre perguntas didáticas e perguntas efetivas (p. 179); atenção para as formas de entrada do texto para a sala de aula e às estratégias do dizer (p. 171); atividades de formulação textual tendo como base operações discursivas (exemplo do uso de diferentes operadores argumentativos); produção, leitura de textos e análise linguística articuladas, partindo das “atividades epilinguísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (p. 191); uso de exemplos de textos e considerações

sobre eles, a partir da noção de “uma experiência escolar, com consequências para o aluno; noutro, uma experiência escolar com consequência para o sujeito do texto” (p. 143).

O livro como um todo se apresenta como uma proposta direcionada ao ensino, a partir da referência à concepção de linguagem sociointeracionista. A concepção é apresentada de forma detalhada, com vistas a embasar o que está elencado como alternativa pedagógica. O fio condutor é a admissão de uma perspectiva discursiva e, nesse sentido, as críticas se tornam menos importantes, já que a atenção é dada ao desenvolvimento do embasamento da concepção de linguagem assumida e sua relação com as questões práticas.

Percebemos que as denúncias acima não se configuram como uma queixa, servindo à imobilidade. Elas fazem parte do conjunto do texto, atuando numa direção argumentativa: há uma prática que é realizada, mas ela pode ser alterada a partir das sugestões propostas, que estão em consonância com determinada concepção de linguagem e preveem como eixo central o que é explicitado pelo autor como “do reconhecimento ao conhecimento; da reprodução à produção” (p. 131). Dessa forma, as denúncias alavancam e justificam a importância de uma alteração da prática docente, a partir dos pressupostos defendidos. Elas estão presentes, na maior parte das vezes, enquanto uma voz de autoria que as articula. Esta articulação se dá num *continuum*, no qual se encontram mencionados os pressupostos que embasam as alternativas propostas. Como estratégia linguística, o autor faz uso regular de exemplos, os quais, ora se referem a práticas desenvolvidas em sala de aula, ora a textos escritos de origem variada, aplicados ao que está sendo proposto. Mencionamos apenas algumas situações:

“Como retornarei a estas operações, exemplifico aqui as ações que se fazem com a linguagem, ressaltando a relação entre os interlocutores. Exemplo 3 (...) Exemplo 4¹¹⁸” (p. 29; 31). Em outro momento, no exemplo 7, há a “Receita de Herói”, de Reinaldo Ferreira, (p. 185); Nestes casos, o exemplo retirado de fontes impressas diversas possuem a função de demonstrar o funcionamento da linguagem, de acordo com o que está sendo defendido. Em outros momentos, o exemplo se refere a uma situação pedagógica, cujo encaminhamento será tomado como ponto de reflexão. Vejamos alguns dos usos de exemplos de situações da prática pedagógica:

¹¹⁸ O exemplo 3 é a exposição de um Boletim Estudantil. O exemplo 4, intitulado “49% aprovam atividades esportivas de Collor”, retirado do Jornal Folha de São Paulo.

“Psiu, descrição de pessoa. Eu vou dar um quadro pra vocês e vocês vão completar esse quadro. Eu vou dar uma descrição de um pai. (Depois) cada um vai descrever a sua mãe, preste atenção gente” (p. 145). Para a proposta do trabalho com os operadores de argumentação, há o exemplo retirado de uma redação de um aluno “1.1. A vida dos jovens numa cidade pequena é muito difícil. Não tem divertimentos, nem cinema todas as noites e não tem muitos empregos. Por isso os jovens vão para cidades grandes...” (p. 196).

As formas de apresentação acima demonstram um projeto textual que está centrado em uma preocupação com a reflexão e a proposição. Trata-se de uma elaboração teórica com aplicações práticas de alguns pressupostos da Linguística ao ensino. Por isso, o espaço destinado às críticas é menor do que aquele destinado à apresentação teórica e propositiva. Pelo percurso desenvolvido e pela proposta geral do material, parece-nos que a prescrição está envolta em um projeto teórico global, o que nos permite afirmar que se trata de uma prescrição-construção.

b) Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática

O livro é composto de 4 capítulos, sendo o primeiro “uma denúncia, uma crítica (o quanto possível extensa) ao ensino tradicional de língua portuguesa, em suas várias razões” (SUASSUNA, 1995, p. 15). Os dois capítulos subsequentes apresentam, respectivamente, uma revisão de teorias linguísticas com vistas a construir uma prática alternativa de ensino de língua e as posições assumidas pela autora sobre a linguagem. O capítulo 4 “é o acerto de contas com a orientadora: o relato de uma experiência. Para ela não dizer que nunca tentei.” (p. 15). Podemos apresentar algumas das posições defendidas da seguinte forma:

- *Denúncias*: “Para professores de língua materna, de modo geral, é facilmente perceptível que o ensino de Português está em crise” (p. 17); “O desempenho de alunos (...) foi objeto de incontáveis artigos, teses e trabalhos acadêmicos em geral (Pécora 1983; Rocco 1981; Franchi 1984; Lemos 1977). Pécora, por exemplo (...)” (p. 42); A seguir, são retomadas as posições dos autores citados, cuja tônica é a apresentação dos problemas categorizados a partir das pesquisas realizadas pelos autores. Há, no texto, uma crítica pormenorizada ao ensino tradicional, em suas diferentes dimensões: manuais didáticos, gramática, meios de comunicação de massa, redação, leitura, ortografia, vocabulário, educação não escolar. Trata-se da apresentação detalhada do que é configurado como “quadro de crise” citado no início da obra.

- *Propostas*: “tentar fazer do ensino de língua uma intensa e verdadeira interlocução” (p. 58); “A reversão do quadro de crise colocado no capítulo 1 está na dependência direta dos estudos

lingüísticos” (p. 59); “Gnerre (1985) explica a transformação de uma variedade qualquer em variedade padrão [...] Heye (1979) também enumera algumas das marcas da língua de prestígio” (p. 107). No capítulo destinado à apresentação da atividade prática, a autora esclarece que: “Diante do impasse, fiz uma média – inventei de (re)inventar Magda Soares” (p. 135). Na alternativa proposta pela autora, o eixo é a variação linguística a partir de temas gerais, centrados na língua e seus usos e o mundo do trabalho.

“Em termos das condições concretas de trabalho, *tudo leva* à reprodução: o aluno reproduz a fala do professor, que reproduz a fala do livro didático, que reproduz um jeito de se interpretar a vida – a escola se reproduz, enfim” (SUASSUNA, 1995, p. 58, grifos nossos). Tais constatações, apresentadas de forma genérica e logo após a apresentação das práticas de ensino de Língua Portuguesa (redação, ortografia, vocabulário, leitura, gramática) consideradas equivocadas, acabam por ter, pelo caráter de denúncia, uma dupla função:

a) a de desconstrução de uma prática que é realizada, pois é considerada inadequada e sobre ela é feita uma forte denúncia: “Pode-se, então, dizer que artificialidade é a tônica do contexto que envolve a aprendizagem e a produção da redação” (p. 43); b) uma função propositiva: se as denúncias são teoricamente embasadas, o que se vai propor é algo capaz de suplantá-las, indicando uma direção de alteração do ensino, cujas bases contam como um lastro discursivamente competente a ponto de se crer que as sugestões não corroboram para as práticas denunciadas. Tem-se, então, no terreno das expectativas a seguinte proposição: a denúncia, ancorada de forma incisiva no conhecimento que já foi produzido e publicado, e o seu inverso, algo diferente ou melhor do que os aspectos denunciados.

A partir de considerações básicas presentes nos dois livros, percebemos formas diferentes de relacionar a teoria exposta ao “terreno da sala de aula”. No primeiro, o exemplo ilustra o acontecido, deixando transparecer o realizável, por meio da cedência de vozes e a mudança do foco da cena enunciativa. Nesse momento, é como se o autor se afastasse e deixasse o exemplo falar por si só, enquanto manifestação de uma prática. Pela concomitância entre os exemplos, as explicações teóricas e as alternativas, parece-nos que a formatação discursivo-textual expõe uma situação em que o pesquisador se coloca, pelas estratégias que utiliza, próximo ao conhecimento e à prática do professor, acionando alguns conhecimentos destes para discutir o que se propõe a partir do conhecimento pedagógico explicitado.

No segundo caso, parece-nos que há uma ancoragem do que é realizado por meio de autores que já produziram e publicaram conhecimentos sobre o ensino. Trata-se de uma preocupação com o “inventário” do que já foi publicado em termos de críticas e de

proposições ao ensino e de uma apresentação pormenorizada de tais produções, o que justifica o vasto uso de citações e referências. Além disso, há menções incisivas, denunciando uma prática pedagógica considerada excessivamente incorreta.

Em ambos os textos, há a presença do esquema denúncia-proposta. Esta tem se configurado em uma forma de apresentar o ensino que é desenvolvido pelo professor e de suplantá-lo, com base nos estudos da Linguística, direcionados ao ensino. No entanto, tal esquema nas publicações analisadas não se apresentam de forma assemelhada enquanto procedimentos textuais e discursivos (usos linguísticos e representações imaginárias do pesquisador). O exposto no parágrafo anterior esclarece que as denúncias podem estar a serviço de um projeto mais ou menos direcionado à apresentação das dificuldades, das vilezas, com maior ou menor teor de julgamento de práticas desenvolvidas pelos professores. Por estas razões, é que quem anuncia as vilezas acaba trazendo, em consequência, a possibilidade de um discurso “para além das vilezas”. Há o jogo entre “denunciar” apenas ou ultrapassar esta denúncia, jogo este em que os lugares estão estabelecidos e, no caso dos livros em questão, as sugestões que ultrapassam as denúncias são proferidas por alguém reconhecidamente competente para fornecê-las.

O esquema denúncia-ultrapassagem, ou seja, vileza-sugestão pode ser localizado também nos depoimentos dos professores, em dois sentidos. No primeiro, quando o professor se posiciona como alguém que “já realiza” (ou sabe como aplicar) o que está proposto na pesquisa, apresentando a si mesmo como alguém que conhece a pesquisa e coloca em prática os encaminhamentos metodológicos por ela fornecidos, preservando a sua face. Traz, nesse caso, para si a imagem de alguém que já realiza o que a pesquisa prevê, portanto está atualizado, conforme os excertos por nós grifados:

*Por se tratar de 1ª série, percebo que as dificuldades encontradas por meus alunos fazem parte de um processo normal dentro da Alfabetização, **mas que eu procuro ir trabalhando gradativamente para ir sanando-as (...)** (S1-D72-R1)*

*Dificuldades surgem porque a distinção de classes influi na coletividade, ou seja, é preciso usar de diferentes meios para que os objetivos propostos sejam atingidos, senão na totalidade, pelo menos numa ordem satisfatória. **Isso gera inquietação, e é natural, visto que, é a partir das indagações que formamos novas propostas de metodologia.** (S2-D10-R1)*

Voltando a falar de herança, falemos do gosto pela leitura. Isso é primordial. Antes de iniciarmos como educadores nosso trabalho, precisamos de alguma forma despertar o gosto pela leitura. Uso agora um

*jargão popular: com a leitura temos meio caminho andado. Como não alcançamos ainda todo esse objetivo, é claro que os problemas na fluência da escrita e leitura estão ainda bastante presentes. **Somos utópicos, futuramente é de se esperar mais leitura, assim, mais escrita, mais excelência.** (S2-D26–R2)*

No segundo caso, o professor se coloca no lugar de receptor da sugestão, que por sua vez seriam as respostas às questões por ele apresentadas, ancoradas no discurso da dificuldade. Os exemplos são variados e podem ser localizados na tabela em que são apresentados exemplos de discursos prescritivos, no Capítulo 3, cuja tônica recai sobre uma apresentação das necessidades. Em alguns depoimentos, é explicitada a responsabilização, cabendo a alguém “dizer como fazer”, sendo que este alguém é nominado (e cobrado) pelos professores, já que é reconhecidamente portador e porta-voz de um discurso competente, outorgado por um poder. As nomeações encontram-se por nós destacadas:

*A **seed** prega uma teoria e não disponibiliza material, nem tempo necessário para que essa teoria seja efetivamente colocada em prática. (S2-D23–R1)*

*Sinto que a **Universidade deveria nos preparar melhor** nesse sentido, pois não só eu, como muitos professores novos nas escolas, **principalmente os PSSs** sofrem demais com esse problema. Ouço muitos dizerem: “os professores novos não têm domínio de turma” e isso **dói...** fui sua aluna e me sinto muito bem preparada quanto ao conteúdo, mas tenho dificuldades quanto às estratégias e métodos para fazer os alunos prestarem atenção e pararem de falar. (S2-D13–R1)*

*Existem várias dificuldades e inquietações que encontro para o encaminhamento do trabalho em sala de aula, porém, as mais gritantes são a **falta e ou/ inadequação de material e cursos de capacitação que “sugerem” a maneira “errada” de darmos aula, sem, no entanto, oferecer subsídios.***

Essas dificuldades geram descontentamento, que, de alguma forma, refletirá na sala de aula, promovendo, também, o descontentamento do educando. (S2-D24–R1)

Os materiais analisados e sua relação com os dizeres dos professores nos permitem concluir que o discurso da dificuldade, materializado pelas queixas e pela prescrição não é um uso exclusivamente do professor. Ele está presente nos materiais, frutos de pesquisas universitárias, que abordam a questão do ensino de Língua Portuguesa. Mesmo sem ter realizado um levantamento exaustivo dos materiais de divulgação científica, os livros analisados nos permitem afirmar que mazelas/vilezas estão presentes, bem como

possibilidades de superação, que se dá pela presença do discurso prescritivo, o qual está presente nos dois discursos: nos dos materiais de divulgação científica e nas respostas dos professores. No entanto, como dizeres dos professores a solicitação prescritiva demonstra uma direção de “recebimento”, ao passo que nos livros ela tem a direção de “oferta”.

No entanto, os materiais publicados não se encontram descontextualizados em relação aos discursos que enunciam: estão envolvidos e são representantes de determinadas áreas de conhecimento - questão que será mais tarde abordada.

4.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN¹¹⁹

O documento do Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental deixa clara a relação entre os pressupostos defendidos e as pesquisas sobre a linguagem, quando historiciza as pesquisas em torno do ensino da disciplina:

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzida por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia de aprendizagem (...). É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua (p. 17-18).

O “conjunto de teses” elencado direciona alterações no ensino de Língua Portuguesa pode ser compreendido como o conjunto de valores que estarão em voga enquanto conteúdos e formas de ensinar. Essas teses não são elaboradas pelo próprio MEC, mas vêm de outro lugar, com reconhecida importância e credibilidade para produzir um conhecimento sobre como dever ser o ensino de Língua Portuguesa. Então, pelo exposto, podemos concluir que as pesquisas divulgadas iluminam o que o Ministério vai admitir como parâmetros para o ensino. Interessa-nos também verificarmos em que medida a relação denúncia-proposição está presente no material. Como estrutura geral do documento, há duas partes: na primeira encontra-se a “Apresentação da área de Língua Portuguesa” e a segunda apresenta “Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos¹²⁰”.

¹¹⁹ Dadas as similaridades conceituais entre as versões destinadas aos ciclos iniciais e finais do Nível Fundamental, optamos por tomar como objeto de investigação a versão destinada às séries finais.

¹²⁰ No texto, estas duas partes são assim apresentadas: “Na primeira, faz-se a apresentação geral da área e definem-se as linhas gerais da proposta. Em sua introdução, analisam-se alguns dos principais problemas do ensino da língua e situa-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular nos últimos anos.

No documento, a ênfase está na orientação didática, na proposição de formas de conduzir as atividades em sala de aula. Na primeira parte, constatamos que há um “diálogo” entre formas de fazer corretas postas na relação com outras, consideradas incorretas, ou seja, há contraposições sobre formas de ensinar consideradas coerentes e não coerentes com o que apregoam os pressupostos do MEC.

Elas estão presentes mais com função de contraposição, a fim de corroborarem com as formas de ensinar e os pressupostos defendidos, como nos exemplos: “Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros” (p. 23); “Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical” (27); “(...) a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão” (p. 28); “Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional” (p. 28-29). “O que deve ser ensinado...” (p. 29); “Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado...” (p. 30); “Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos” (p. 31); “A complexidade de determinado objeto dever ser considerada em relação ao sujeito aprendiz” (p. 38); “A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção...” (p. 41); “Finalmente, é preciso considerar o fato de que os adolescentes...” (p. 46).

Por ser um material do Estado, destinado aos docentes e que apresenta as direções para o ensino nas diferentes áreas e disciplinas, os PCN, em relação às formas de apresentar as propostas, possuem caráter de preceituário. As propostas são apresentadas de forma a conduzirem o professor a “um como fazer”, apresentadas linguisticamente, muitas vezes, a partir do “o que deve ser ensinado (...) e o modo de ensinar...” (p. 29), como proposta oficial para o ensino.

Na contraposição entre denúncias e propostas, podemos afirmar que no documento elas estão imbricadas, com menos ênfase para a primeira e mais destaque para a segunda. As denúncias aparecem mais como forma de ancoragem dos argumentos do que como forma de

Abordam-se também a natureza, as características e a importância da área. Finalmente, indicam-se os objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental. Na segunda parte, dedicada ao terceiro e quarto ciclos, caracterizam-se ensino e aprendizagem de língua portuguesa nestes ciclos, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação” (MEC, 1998, p. 13).

desconstrução de um ensino considerado problemático. Esta ancoragem se dá justamente pela ênfase na prescrição, já que o documento tem este caráter marcadamente presente.

4.1.3 O Livro Didático¹²¹

O livro didático não faz parte dos materiais de divulgação científica, já que seu objetivo é apenas direcionar atividades. Aproxima-se mais de um material relacionado à indústria cultural, já que conta com um sistema de vendas e distribuição amplo e organizado. Pelo fato de estar muitas vezes presente no trabalho do professor e ser fundamentalmente prescritivo, apresentamos alguns aspectos relativos ao material.

Como projeto geral, o material apresenta no verso da folha de rosto:

Caro aluno

Como toda criança, você quer crescer, relacionar-se com seus semelhantes, conhecer o mundo e agir sobre ele. Para essas realizações, o domínio da linguagem é básico e da maior importância. É por meio da linguagem que a pessoa se desenvolve, se relaciona com o outro, conhece e modifica o mundo em que vive. Este livro foi escrito com a intenção de ajudá-lo a desenvolver suas habilidades no uso da linguagem. Aproveite o máximo dele! (MARTOS; AGUIAR, 2001)

Coerentemente com a proposta, o manual é organizado em unidades, num total de 10, sendo que cada uma delas possui um tema básico, a saber:

Unidade 1: Esporte é bom;

Unidade 2: Histórias de amor;

Unidade 3: Todo dia é dia de índio;

Unidade 4: O melhor amigo do homem;

Unidade 5: O povo canta, dança...;

Unidade 6: Rumo ao futuro;

Unidade 7: Quer ser meu amigo?;

Unidade 8: Natureza ameaçada;

Unidade 9: Retrato da realidade;

¹²¹ Informações referentes ao volume 4, da Coleção Viver e Aprender Português, destinado à 4ª série, de Cloder Martos, Joana D'Arque de Aguiar (2001). Material distribuído pelo PNLD 2004 (Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação), versão não consumível. Para os objetivos do trabalho, analisaremos somente o volume 4 da coleção utilizada para as quatro primeiras séries do Nível Fundamental (1ª a 4ª). Como os livros são da mesma coleção, a organização geral se repete nos outros três volumes (1ª, 2ª e 3ª séries), variando apenas os temas, os conteúdos de gramática, as propostas de produção de textos e sugestões de leitura.

Unidade 10: Histórias de deuses e heróis.

O trabalho a ser realizado em cada unidade segue um roteiro que se repete nas 10 unidades: “Texto-base sobre o tema”, “Estudo do texto”, “Um pouco de gramática”, “Vamos produzir”, “Diálogo entre textos” (texto sobre o mesmo tema), “Um pouco de gramática”, “Vamos produzir”, “Diálogo entre textos” (texto sobre o mesmo tema), “Um pouco de gramática”, “Vamos produzir”, Sugestões de leitura”.

Esquemáticamente, poderemos apresentar o roteiro da seguinte forma: O ponto de partida é a Unidade, geradora do tema escolhido. Sobre ele há:

Texto 1 – estudo do texto – gramática – produção – sugestão de leitura

Texto 2 – estudo do texto – gramática – produção – sugestão de leitura

Texto 3 – estudo do texto – gramática – produção – sugestão de leitura

Por ser um manual didático oficial, distribuído por um programa do Governo Federal (o PNLD) às escolas públicas do país, o direcionamento das atividades é voltado ao aluno, em forma de exercícios a serem respondidos. Tais pressupostos manifestam-se linguisticamente por meio de alguns recursos: a) uso de verbos no modo imperativo nas questões assertivas “(Escreva ... (p. 9); Reescreva... (p. 117); Compare.. (121); Copie...(163)”¹²². b) uso de questões interrogativas, cuja formulação estabelece claramente a posição do aluno como o sujeito que deve responder as perguntas: “Por que essas festas...? (p. 81); Na sua opinião,? (p. 133); O que há em comum entre...?” (p. 138).

No entanto, tais atividades, em geral, não atendem ao que o material oficial do Estado normatiza, no caso dos PCN. O governo é quem paga o material e organiza a sua distribuição, mas o livro é geralmente escolhido nas escolas, pelos professores, e produzido por empresas privadas. Nesse sentido, as rupturas entre quem financia o material, escolhe e elabora ficam evidentes, se comparadas às propostas do próprio Estado. Então, a presença da prescrição é relevante (provavelmente necessária) para garantir certa “acomodação” pedagógica, já que o material se encontra, via de regra, descontextualizado em relação ao que o próprio Estado propõe como prática pedagógica e também ao que a publicação universitária prevê. Direcionando atividades ao aluno, parece-nos que a descontextualização do material em relação às propostas de ensino se mantém disfarçada.

¹²² Como utilizamos as menções do material didático com exemplos em relação ao direcionamento da atividade e não nos propomos à realização de uma análise criteriosa do material, citaremos apenas algumas passagens.

Pelo exposto, a prescrição não possui sentido único, de apenas ensinar como fazer. Ela se encarrega de acomodar as fissuras em relação ao material didático e as propostas de ensino e também localizar, no caso dos livros, a direção de quem produz e de quem ouve o discurso prescritivo.

Pelo exposto nas apresentações dos livros publicados, dos PCN e material didático, percebemos que há a presença do par denúncia/proposição. No entanto, tal presença não se faz de forma assemelhada, havendo ênfase maior ou menor para um dos elementos. No primeiro livro analisado, o valor maior é a apresentação de propostas teóricas para o ensino, seguidas de encaminhamentos metodológicos. No segundo livro, as denúncias ocupam um espaço mais constante, atestado pelo quadro de “crise no ensino”; no documento oficial, o caráter é eminentemente propositivo em termos teórico-metodológico e no material didático a proposição é marcadamente transformada em atividade ao aluno.

4.2 Nos poderes e dizeres, as relações com as áreas de conhecimento

Para admitir o pressuposto de que os dizeres dos professores não estão isolados e que as questões apresentadas são ecos de outros discursos, unidos pelo interdiscurso, faz-se necessário olharmos para estes lastros, que orientam os dizeres dos professores a partir de áreas de conhecimentos. A relação exposta no item anterior entre os dizeres dos professores, os materiais oficiais e dois livros sobre ensino demonstra um procedimento de inclusão dos discursos dos professores em relação aos materiais que chegam até eles. No entanto, tanto os discursos como os materiais, por sua vez, não se encontram isolados em uma cadeia discursiva própria, como se a produção estivesse vinculada à vontade de um autor em publicar, ou dos órgãos oficiais em financiar materiais. Esses discursos estão inseridos em áreas de conhecimento e por meio delas é possível enunciar a partir da divisão entre denúncia e proposição, por exemplo, cujas formas e conteúdos expressos se encontram em relação no interdiscurso.

Esquemáticamente, poderíamos apresentar a questão da relação entre os discursos de uma forma gradativa: (1) *do discurso dos professores em formação em serviço (ponto básico e de partida do trabalho) para a* (2) *investigação das relações com os modos de dizer, cujas relações estão presentes em* (3) *diferentes materiais pedagógicos, os quais, por sua vez, pertencem a* (4) *áreas de conhecimento. No entanto, cada um dos elementos (modos de dizer,*

materiais e áreas) são analisados na relação com as respostas dos professores, permitindo, a localização de poderes aos dizeres.

DIZERES DOS PROFESSORES	} modos de dizer } materiais } áreas de conhecimento	PODERES E INSTITUIÇÕES
------------------------------------	---	-----------------------------------

Quadro 10: Relações entre dizeres e suas pertencas

A seguir, cada uma das áreas será apresentada na sua relação com os depoimentos, permitindo a localização das instituições e dos poderes que influenciam tais respostas e que são historicamente construídos. Nesta localização, é interessante o exposto por Ferreira (2009), quando considera aspectos da História das Ideias Linguísticas (HIL):

Da perspectiva HIL, esta pesquisa sobre os nomes dos estudos da linguagem, entre outros nomes, se faz considerando a relação indissociável, tensa e contraditória, entre o Estado, as instituições e os saberes, tendo em conta as divisões que o Estado e as instituições produzem sobre os saberes no processo de designação de nomes de disciplinas: os saberes são sempre recortados, são sempre divididos. Mais do que isso, dizer que algo é *saber* já é produzir uma divisão. Dizer que *algo é saber* é, antes de mais nada, dizer que *algo não é*. As instituições universitárias são lugares privilegiados desta divisão política e normativa que institui algo como *um saber* e que produz aí uma divisão. Elas são os espaços onde os saberes são legitimados, ao mesmo tempo em que eles as legitimam. (p. 15, grifos da autora).

Para o presente trabalho, defendemos que nas respostas dos professores há a presença das instituições que, além de produzirem divisões entre o que é e o que não é saber (ou o que pode ser classificado como “novo” ou não para o ensino de Língua Portuguesa), também possuem poderes sobre os professores. No entanto, tais poderes não são sempre os mesmos: podem ter mais relação pedagógica ou mais relação sobre a oferta/controle do trabalho do professor, diretamente relacionado com a sua situação funcional. Desta forma, conforme já esclarecemos no primeiro capítulo, denominamos de “poderes políticos” aqueles que estão imbuídos com poder de mando sobre o estatuto profissional do professor, como as secretarias municipais e estaduais, por exemplo. Cabe a eles as questões funcionais do professor, como atribuição de aula, número de alunos por sala, tipo de contratação, pelo regime efetivo ou contrato - PSS, por exemplo. Denominamos de “poder pedagógico” aquele exercido por instituições que se outorgam ou possuem reconhecimento para proferir discursos autorizados

e merecedores de créditos e de crenças, como as universidades, centros de formação continuada, centros de pesquisa, por exemplo.

Em uma parte dos casos, as instituições com poder pedagógico não possuem poder político sobre a situação funcional do professor. Por exemplo: nas universidades e centros de pesquisas, o que é dito se restringe ao aspecto pedagógico, ficando questões como carga horária, salário, auxílio financeiro a projetos e afastamentos restritos às instituições com poder político. Os núcleos regionais de educação, por sua vez, controlam as questões funcionais do professor (distribuição de aulas, formação de turmas, lotação, etc), mas atuam também no cumprimento das questões pedagógicas, como formação em serviço, liberações para estudos. As secretarias municipais de educação controlam em parte as questões funcionais (garantidas via concursos ou contratos) e totalmente as questões pedagógicas, já que a maior chefia – o secretário de Educação – é o titular do setor que delibera sobre as questões funcionais e também pedagógicas.

No entanto, as instituições não são porta-vozes de um tipo de poder apenas, como se esse poder tivesse abrangência restrita. Os poderes políticos e pedagógicos, na prática do professor, formam um conjunto. As tomadas de decisão em relação à carga horária de trabalho do docente, por exemplo, têm relação com as questões pedagógicas. Nessa inter-relação é que a presença das instituições se apresenta e que são tomadas as respostas dos professores. Em algumas respostas, tais imbricamentos ficam explicitados, quando o professor apresenta questões consideradas externas (estrutura física, número de alunos, por exemplo) como determinantes para o trabalho pedagógico, em Língua Portuguesa, que realiza. Nos dados, as respostas dos professores das séries iniciais apresentam somente questões pedagógicas, relacionadas ao “como fazer” ou à apresentação das dificuldades, sem mencionar dificuldades relacionadas à estrutura física, carga horária, número de alunos, por exemplo. Os docentes das séries finais, por sua vez, apresentaram algumas questões consideradas não-pedagógicas, as quais encontram-se grifadas:

Número excessivo de alunos em sala de aula, o que dificulta o atendimento de dúvidas e a correção de redações.

Alunos com dificuldades na base, no período de alfabetização.

A grade do Ensino Médio deveria ser com 5 aulas semanais de Língua Portuguesa.

Falta de tempo para correções e o retorno individualizado.

Falta de material atualizado p. ex. jornais, revistas.... (S2-D1-R1)

*A maior dificuldade ou inquietação para desenvolver minhas aulas é devido ao **grande número de alunos por sala**. Também temos **alunos inclusos** que*

precisam de sala de apoio e a escola não tem eu professora não estou preparada para trabalhar com estes alunos. (S2-D14-R1)

- Salas superlotadas. Remanejamento dos alunos, transferências recebidas no final do bimestre.

- Falta de materiais necessários p/ encaminhamento das atividades propostas.

- Indisciplina

- Falta de tempo p/ produção de material

- Falta de envolvimento da família (S2-D21-R1)

1) Dificuldades estruturais:

Biblioteca:

Tem melhorado o acervo, porém o espaço físico não é adequado.

Ambiente:

Escolas e salas muito lotadas e barulhentas;

Não há espaço para atividades recreativas e culturais;

Arquitetura das escolas é inadequada: ventilação, iluminação e acústica. (S2-D11-R1)

Esperamos com o exposto acima ter deixado clara a imbricação entre a presença e influência do que denominamos poderes “políticos e pedagógicos” nos dizeres dos professores, que interferem no ensino de forma concomitante. Como já frisamos anteriormente, as questões pedagógicas aparecem com mais frequência, compondo a maior parte das respostas dos professores. Qual seria o lastro indicador para essas questões que solicitam intervenção pedagógica? A partir do que os professores construíram a noção que permitiu expor algo como dificuldades? Quais interferências – pertencentes aos poderes pedagógicos – fizeram-se fortes o suficiente a ponto de constarem como dificuldades nos dizeres dos professores?

A resposta parece já estar esboçada: se estão vinculadas aos poderes pedagógicos as questões expostas pelos professores, tais poderes manifestam-se sobre o ensino não por meio de ideias soltas e estanques, ora prescritivas, ora denunciativas. Elas estão organizadas e sistematizadas por meio de um modo de organização, a que chamamos anteriormente de áreas de conhecimento. É nelas que os dizeres dos professores se sustentam, a tal ponto que nos é possível uma localização pontual dos depoimentos nas suas relações com estas áreas. Destacamos três zonas ou espaços de influência (compostos de uma ou mais disciplinas ou áreas do saber) presentes nos dizeres dos professores, sendo eles: a) Gramática Normativa, b) Linguística/ Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa/Prática de Ensino, c) e Didática/Psicologia da Educação. O que norteia a divisão proposta a seguir são os conteúdos presentes nas respostas dos professores ou a resposta às questões: *Onde o professor ancora*

seus dizeres para elencar tais conteúdos como dificuldades? Onde mais – em termos de áreas - está dito que tais dificuldades podem ser interpretadas como pertinentes para o ensino?

4.2.1 Gramática Normativa¹²³

Elencamos sob o nome de Gramática Normativa as dificuldades apresentadas pelos professores que acionam conteúdos expostos na referida gramática, divididos tradicionalmente em blocos como: Introdução (questões relacionadas à língua, linguagem); Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Estilística¹²⁴. As questões de ordem formal do texto, como ortografia, paragrafação, acentuação, concordâncias pertencem a essa área, conforme quadro a seguir, o qual apresenta a relação da área com as respostas dos professores.

Gramática Normativa	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldades na escrita e na pronúncia - ortografia - pontuação - paragrafação - dificuldades com o m antes de p e b; - troca de letras “s” por “z” - uso de “m” e “n” intermediário - acentuação - concordância verbal e nominal - domínio da gramática - caligrafia - falta de domínio da seqüência de texto (início, meio e fim) - fazer rascunhos e passar a limpo - estruturação textual, seqüência lógica - sintaxe - caligrafia - Língua Portuguesa é complexa
---------------------	---

Quadro 11: Elementos da Gramática Normativa nos dados

O que faz com que um professor de Português elenque determinados conteúdos pertencentes à Gramática Normativa como dificuldades para ensinar e aprender Língua Portuguesa? A resposta parece óbvia: os conteúdos presentes na Gramática Normativa contam

¹²³ Gramática Normativa é entendida aqui como “aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial” (TRAVAGLIA, 1997, p. 30).

¹²⁴ Roteiro utilizado na “Gramática da Língua Portuguesa”, de Renato Melo Mesquita, 6. ed, Editora Saraiva, 1997. O mesmo roteiro, embora com pequenas variações nos títulos, está presente no “Curso de Gramática Aplicada aos Textos”, de Ulisses Infante, 5. ed, Editora Scipione, 1997.

com a tradição (conforme destaca Britto, 1997), que os aloca como responsáveis pelo bem escrever. Afirmção como a “Língua Portuguesa é complexa”, embora não seja um conceito da gramática em si, é uma posição difundida entre os docentes, decorrente das regras e exceções presentes na gramática normativa e que se constituíram como conteúdos para a disciplina. Embora considerada como mito a ser vencido nos PCN, editado em 1998, aparece ainda mencionada pelos professores.

4.2.2 Linguística e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa/Prática de Ensino

Sob o nome de Linguística, alocamos aqui as respostas dos professores que se referem ao trabalho pedagógico de uma forma diferente daquele olhar conduzido pelos conteúdos da Gramática Normativa. Estão incluídos sob o nome de Linguística os conceitos relacionados à Pragmática, Análise do Discurso, Linguística Textual, entre outros, presentes nos depoimentos dos professores. Também estão incluídas neste bloco as menções relacionadas ao ensino de língua em si, cuja abordagem é normalmente realizada pelos materiais vinculados diretamente à Metodologia/Prática de Ensino de Língua Portuguesa. A seguir, apresentamos as respostas dos professores relacionadas às áreas citadas:

<p>Linguística e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa/Prática de Ensino¹²⁵</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade no entendimento da letra - aluno: fazer rascunhos e passar a limpo - escrita espelhada - dicção do gago (bebesado) - cópia errada do quadro - falta de domínio da seqüência de texto (início, meio e fim) - ordenação de idéias - produção de texto [algumas vezes esta produção é relacionada com o prazer, o gosto para produzir textos] - reestruturação de textos - argumentação e interpretação - auto-correção, releitura - leitura lenta/ falta de fluência - gosto/hábito pela leitura [motivar para a leitura, desenvolver o gosto pela leitura]; transformar o chato em gostoso - fazer os alunos entenderem a importância da prática da leitura e da escrita
---	--

¹²⁵ Optamos por usar a nomenclatura “Metodologia do Ensino e Prática de Ensino” conjuntamente pelo fato de que a configuração da disciplina conta com diferentes denominações nos cursos de Letras, conforme resultados parciais da pesquisa “Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente”, coordenada pelo prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP) e profa. Dra. Maria Nubia Bonfin (UFMA). O projeto foi aprovado pelo PROCAD-NF/CAPES.

	<ul style="list-style-type: none"> - releitura para identificação dos erros ortográficos - produção de textos - dificuldade na criatividade para escrever - correção de textos [para alteração da produção ou para dar nota] - falta de aprofundamento do assunto para a produção de textos [falta argumentos] - clareza do texto - coerência - coesão (falta de coesão no discurso) - introduzir de forma significativa e atraente as consoantes - trabalhar a gramática de forma contextualizada/ se é proveitoso ou não o trabalho com a gramática - a falta de certeza quanto ao uso da norma padrão da língua, usando expressões da maneira como [o aluno] fala no dia a dia - relacionar o que o aluno traz e o que pode ser mudado com o foco na norma padrão - como trabalhar a análise lingüística e semântica - falta das habilidades epilingüísticas dos alunos - tempo necessário para trabalho individual, para reestruturação para que se possa saber as intenções, fazer inferências - dar regras na prática, sem ser decoreba - transferência do texto falado para o escrito - relacionar o que o aluno traz e o que pode ser mudado com o foco na norma padrão - dificuldade para usar o livro didático [grande ênfase em atividades metalingüísticas] - domínio de diferentes textos [como poesia, descrição e como trabalhá-los] - dificuldades dos alunos nas primeiras séries (habilidades e competências de 1ª a 4ª séries) - trabalho com diferentes textos (propaganda, cartum, charge, fotos, pinturas) - estudo da língua como prática social - colocar o texto como elemento central [no ensino] - a Lingüística: ponte do errado para o certo, contextualização das atividades, novas roupagens de explorar a lingüística. - utilizar a linguagem na escuta e produção de textos - atender as múltiplas demandas sociais - atender a diferentes propósitos comunicativos - entender as condições de produção do discurso - como realizar atividades diversificadas - formação de sujeitos detentores de uma competência reflexiva sobre a língua, capazes de adequá-la aos diversos gêneros textuais
--	---

Quadro 12: Elementos das áreas de Linguística, Metodologia/Prática de Ensino nos dados

4.2.3 Didática e/ou Psicologia

Neste bloco, alocamos as questões presentes nas respostas e que não se referem ao ensino de Língua Portuguesa enquanto conteúdos específicos, mas a questões do ensinar e aprender, envolvendo perfil do aluno, relação do professor com a turma, por exemplo.

Colocamos tais respostas no domínio da Didática e da Psicologia porque são estas as áreas que discutem de forma mais contundente os elementos que aparecem nas respostas.

<p>Didática/ Psicologia da Educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - prazer em ler e produzir textos (não fazer somente por obrigação) - gosto por aprender; vontade de aprender - indisciplina - falta de interesse, motivação, atenção, limite - dificuldade na concentração - manter o silêncio em sala de aula - despertar interesse para ler e escrever - dificuldade na criatividade - falta do hábito de ler e escrever - falta de curiosidade do aluno - desatenção na escrita e na cópia - timidez do aluno - inquietação - preguiça [preguiça de pensar] - cansaço do aluno - falta de perspectiva do jovem para o futuro/falta de sonhos - descomprometimento dos pais, falta envolvimento da família - dificuldade no acompanhamento individual do aluno - falta de condições para planejar as aulas - domínio da turma - alunos inclusos [como trabalhar] - alunos que reclamam de tudo - desorganização dos alunos no registro das anotações - estratégias e métodos para os alunos prestarem atenção e pararem de falar
---	--

Quadro 13: Elementos das áreas de Didática e Psicologia da Educação nos dados

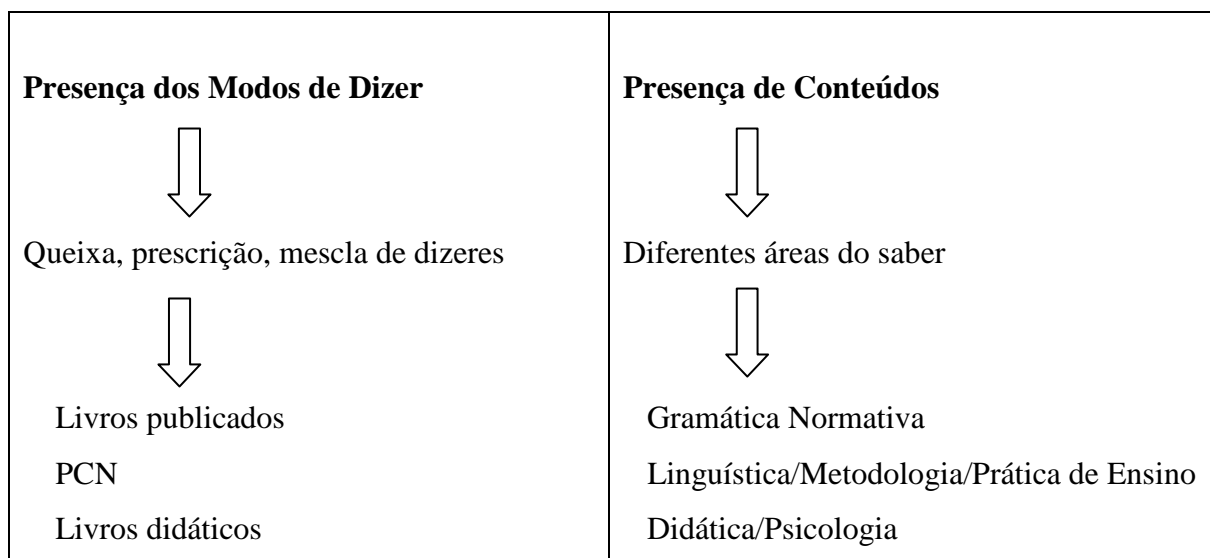
Estes suportes são para o professor âncoras firmes: a Gramática Normativa conta com a publicação reconhecida do gramático e com a tradição; a Linguística e Metodologia/Prática de Ensino e Didática/Psicologia contam como as publicações de divulgação científica sobre formas de conceber a linguagem e a aplicação de conceitos a formas de ensinar. Nesse caso, o que une tais áreas tornando possível sua presença entre os discursos dos professores é o fato de que pertencem ao mesmo regime de verdade, à mesma formação discursiva, cujos dizeres sobre ensinar e aprender Língua Portuguesa abarcam noções e conteúdos variados. Elas estão conectadas com discursos que se relacionam a conteúdos – o que se deve ensinar e as concepções norteadoras – e formas de ensinar.

Percebemos também nos depoimentos, cuja categorização acima permite a visualização dos dizeres dos professores por áreas de conhecimento, uma convivência de

conteúdos, dos mais aos menos tradicionais. Trata-se da presença de elementos, cuja pertença pode se dar pela antiguidade, justificada porque sempre se ensinou isso na disciplina, ou pela novidade, presentes no que é considerado recente nas publicações de divulgação científica.

A seguir, apresentamos uma síntese dos quadros anteriores, relacionando os modos de dizer como incluídos nas diferentes áreas de conhecimento.

RESPOSTAS DOS PROFESSORES: bases sobre as quais o ensino é discursivizado nos depoimentos



Quadro 14: Bases dos discursos sobre o ensino presentes nos dados

A partir do exposto, o que elencamos anteriormente como “dizeres mesclados” nas respostas dos professores ganha outro estatuto: somente há mescla porque sobre o ensino há diferentes interferências de áreas do conhecimento, que proferem diferentes dizeres sobre este ensino. O estatuto dos dizeres mesclados é, então, dependente das diferentes áreas do conhecimento e só emerge porque estas áreas convivem num mesmo momento e se propõem a contribuir para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o quadro acima ilustra duas gradações: a primeira que vai dos modos de dizer até os materiais que chegam ao professor; a segunda que diz respeito às áreas do saber e sua relação com os conteúdos expressos pelos professores. No entanto, essas duas gradações, expressas por flechas verticais no quadro, também se relacionam: as áreas do saber se manifestam por modos de dizer, ou seja, um livro de Linguística pode discutir o ensino a partir da queixa ou da prescrição. Um material de Didática ou Psicologia pode se posicionar a partir da prescrição, por exemplo.

É possível neste momento trazer o exposto acima e colocar para junto das áreas de conhecimento as instituições responsáveis por elas, o que nos permite partir das respostas dos

professores para chegar às instituições. O quadro abaixo sintetiza as relações estabelecidas entre dizeres, com a relação de pertença ao sujeito que o profere, os poderes e as instituições.

PODERES	INSTITUIÇÕES	DIZERES
Poder Pedagógico + Político (pela força da gramática normativa como representante da língua pátria)	Universidade – área de conhecimento: Gramática Normativa	Discurso do Estudioso da Linguagem – Gramático (Descrições metalinguísticas)
Poder Pedagógico Materiais de divulgação científica	Universidade – área de conhecimento Linguística e Metodologia/Prática de Ensino	Discurso do pesquisador/professor/formador universitário. Materialização deste discurso: participação pessoal e materiais de divulgação científica sobre ensino. Presença da dicotomia denúncia/proposição
Poder Político + Pedagógico	Estado + Universidade (elaboração, consultoria, assessoria dos PCNs pelos pesquisadores)	Discurso do Estado/Oficial Proposição diretiva ao professor “como o professor deve conduzir o ensino”
Poder Político + Pedagógico	Estado + editoras e distribuidoras	Discurso do Estado/oficial + Editoras (divulgação e distribuição do material) Proposição diretiva ao aluno e ao professor “como o aluno vai realizar”

Quadro 15: Síntese das relações entre dizeres, poderes e instituições

Levando em conta a questão geral de pesquisa: *“De que forma ou em que medida o que o professor expõe como sendo dificuldade tem relação com as ideias que circulam no meio pedagógico, às quais ele tem acesso nos locais de trabalho e na sua formação?”* fazemos algumas considerações.

O que na questão diz respeito às “formas” pelas quais o professor expõe as dificuldades, podemos concluir que elas se referem ao que denominamos no trabalho de “modos de dizer”, os quais não pertencem somente ao professor, mas estão presentes, com maior ou menor intensidade, enquanto discurso prescritivo, genérico ou de queixas (crises no ensino, entre outras) nos materiais analisados.

No entanto, os materiais, por sua vez também possuem as suas afiliações: os autores dos livros têm relação com o ambiente universitário; os PCN com as diretrizes oficiais; o material didático, como o governo que financia e com as empresas que transformam tal projeto em comércio de livros. São afiliações que representam os poderes políticos ou pedagógicos e que, no conjunto, formam os variados elementos discursivos que estão presentes na formação e no cotidiano do docente.

Nesta cadeia de discursos, cuja relação se dá pelo interdiscurso, o que o professor enuncia então pode ser tomado como um dos discursos possíveis e admitidos neste interdiscurso. A pertença às áreas do saber e a determinadas formas de enunciar sobre o ensino permitem que se localizem as falas em sua articulação interdiscursiva, personificada pela circulação de saberes, que se dá a partir das posições dos sujeitos na relação instituições-poderes, que ancora a legitimação e publicação dos saberes.

O quadro acima explicita que, principalmente os discursos propositivos estão presentes em boa parte dos dizeres, sustentando o “discurso da dificuldade”. Isso demonstra uma forma pela qual o ensino é discursivizado, amparado em relações entre sujeitos detentores de poderes políticos ou pedagógicos porque vinculados às instituições. Como a formação discursiva prevê um regime de verdade, o qual admite que os discursos sejam reconhecidos como competentes, disseminados pela divulgação científica, tanto o discurso da dificuldade como o da formação utilitária fazem parte do contexto da formação porque: os poderes políticos e/ou pedagógicos presentes nas instituições os ancoram e os legitimam; os sujeitos ainda não impuseram outros discursos e modos de fazer capazes de gerar formas de construção diferentes, sob a alcunha de resistências. Caso o façam, as características da formação discursiva serão outras, com mais espaço para uma formação-pesquisa e para a produção de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda ação principia mesmo é por palavra pensada.

Guimarães Rosa

Esta investigação objetivou relacionar os dizeres dos professores a outros que os ancoram, produzidos em instituições que também possuem poderes reconhecidos para proferir discursos sobre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Para estabelecer as relações, adotamos um percurso que incluiu: problematizações sobre a formação docente a partir da situação da coleta dos dados; atenção aos “modos” pelos quais o professor enuncia as dificuldades para o trabalho pedagógico; a relação entre as respostas dos docentes com alguns materiais, representantes de instituições (livros publicados, Parâmetros Curriculares Nacionais e livro didático). Alguns contornos do trabalho merecem ser reexaminados, agora como pontos (in)acabados, pelo menos para o momento de finalização do trabalho.

A percepção – de forma mais ou menos determinante – entre o que os docentes responderam como dificuldade e o que circula no meio pedagógico, por meio dos livros didáticos, materiais oficiais e produções universitárias, leva a algumas questões: será que não estamos apresentando um viés muito determinista? Em que medida a noção de poder vinculada aos micropoderes liga-se à proposta da pesquisa como um todo? Localizar as singularidades, as práticas inovadoras diferentes que se afastam das prescrições, da enumeração das dificuldades ou das queixas, seria um desafio que poderia conduzir a outros olhares para o ensino. Minha aposta é que as práticas inovadoras seriam justamente as que não se restringem às características da formação discursiva que tem como elemento básico o discurso da dificuldade, o qual por sua vez traz consigo as queixas e a necessidade de prescrição. Em que medida este trabalho, por sua vez, também se aproxima da prescrição? Tais questões apenas elencam o quanto a finalização da pesquisa encaminha para sua continuidade e para a localização de suas próprias e irresolutas dificuldades.

A apresentação dos enunciados de pesquisadores, que sugerem alterações dos modelos da formação docente, e a relação entre os dizeres dos professores com os dos livros publicados indicam um interesse sobre o ensino universitário, que produz discursos e práticas sobre o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa. Tal interesse, motivado pelos sentidos do ser profissional-estudante da pesquisadora, acaba por responsabilizar a

universidade¹²⁶, alocando-a como responsável por “obras de pensamento”. No entanto, cabe esclarecer que tal responsabilização não toma o lugar das obras a serem desenvolvidas ou expandidas na escola, por meio de quem lá desenvolve seu trabalho. Não afirmamos que a direção unilateral universidade-escola seja preservada, mesmo que aquela se empenhe na construção de conhecimento novo, para além do “precisamente-assim-existente”. Não acreditamos no isolamento entre elas (que pode se dar pelas distâncias das imagens tributadas pelo professor ao formador e vice-versa), as quais, mesmo produzindo conhecimentos novos, pagariam o preço do próprio ensimesmamento.

A forma de compreender a relação entre as duas instituições prevê posicionamentos diferenciados dos profissionais nelas envolvidos, já que essas formas “requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido” (CHARLOT, 2008, p. 20). Esse é o desafio, a construção futura: algumas das noções vinculadas a uma cultura profissional não tradicional¹²⁷, embora não sejam novidade, na maior parte dos casos, não estão estabilizadas a ponto de se apresentarem em discursos e práticas sobre o ensino, apontando para outras características da formação discursiva na qual essa cultura se insere. A presença das imagens e a necessidade de preservá-las parece manifestar um professor preocupado com as representações sobre si mesmo, a serem atribuídas pelo formador ou pesquisador. O levantamento das dificuldades, por sua vez, parece manifestar um formador/pesquisador preocupado com as representações de imagens sobre si mesmo, a serem atribuídas pelo professor e proponentes de projetos de formação. Portanto, a presença das imagens de receptor e de transmissor/doador presentificam as posições dos protagonistas da cena. Alterar as imagens é deslocar as posições dos sujeitos na relação com o conhecimento.

As análises que indicaram para a presença de “silêncios” e “senso comum” nas respostas dos professores demonstram, não obstante o discurso prescritivo e a aposta na formação docente baseada na pesquisa, a permanência de uma distância entre o universo do cotidiano das escolas e o da universidade. Isso expressa, no mínimo, que os caminhos ou tentativas embasadas em uma relação unilateral de produção e disseminação do conhecimento

¹²⁶ Já que parece ter ficado claro que determinadas características relativas aos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao livro didático são evidentes, se levadas em conta as vinculações de elaboração, financiamento e distribuição dos materiais.

¹²⁷ Sintetizadas pelas noções de formação-pesquisa, produção do conhecimento, mudança de foco dos discursos de queixas ou prescritivos, construções de “obras de pensamento” e superação de uma educação bancária.

deixam a desejar. Nesse caso, a dificuldade pode ser o próprio motivo que impulsiona para a mudança.

Talvez, os resultados desejados com a pesquisa pudessem “funcionar” da seguinte forma: que o professores, ao ouvirem os formadores, localizassem os dizeres acoplados a poderes que lhes (aos dizeres e aos formadores) são conferidos numa escala institucional, entendendo que a pertinência dos dizeres está garantida pela coerência entre o exposto, a figura do seu enunciador e o lugar de onde ele fala. Na desmistificação dos lugares sociais de onde o formador ou pesquisador profere dizeres sobre ensino, sobraria o que ele diz, cujas ideias serviriam mais para discussão e questionamento e menos para serem preceituadas aos professores. A questão da posição do sujeito geraria outro rumo para a formação dos professores e dos formadores, cuja tônica seria a lida com o conhecimento, não mais importando se ele pertence ao teórico, ao pedagógico ou ao teórico-pedagógico.

Nesse sentido, os pontos de contato entre a área de Linguagem e Educação se relacionam com algo diferente do que a valoração do discurso da dificuldade. Eles dizem respeito ao uso da linguagem enquanto saber e não enquanto informação; à teima com a lógica de mercado, manifestada nas diferentes formas de condução da educação em todos os níveis; a resistência para com a ditadura da facilidade do acesso à informação que escamoteia a precariedade do saber. Articular as duas áreas requer, simultaneamente, as admissões representadas pelos dois textos transcritos abaixo, em cujas “feições-palavras” estão reunidas, na denúncia de um e na aposta de outro, as relações conflituosas dos poderes nas instituições:

OS NUMERINHOS E AS PESSOAS

Onde se recebe a *Renda per Capita*? Tem muito morto de fome querendo saber.

Em nossas terras, os numerinhos têm melhor sorte do que as pessoas. Quantos vão bem quando a economia vai bem? Quantos se desenvolvem com o desenvolvimento?

Em Cuba, a Revolução triunfou no ano mais próspero de toda a história econômica da ilha.

Na América Central, as estatísticas sorriam e riam quanto mais fofas e desesperadas estavam as pessoas. Nas décadas de 50, de 60, de 70, anos atormentados, tempos turbulentos, a América Central exibia os índices de crescimento econômico mais altos do mundo e o maior desenvolvimento regional da história humana.

Na Colômbia, os rios de sangue cruzam os rios de ouro. Esplendores da economia, anos de dinheiro fácil: em plena euforia, o país produz cocaína, café e crimes em quantidades enlouquecidas. (GALEANO, 2009, p. 79)

JOVEM

Suporta o peso do mundo.

E resiste

Protesta na praça.

Contesta.

Explode em aplausos.

Escreve recados

nos muros do tempo.

E assina.

Compete

no jogo incerto da vida.

Existe.

(KOLODY, 1997, p. 51)

Os contornos apresentados nos parágrafos acima indicam, para além das certezas motivadas pela pesquisa, vários pontos em suspenso, já que “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (GUIMARÃES ROSA, 2006, p. 413).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. et al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **O professor não duvida! Duvida?** São Paulo: Summus, 1990.

ALMEIDA, B. de **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional.** 1999. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALMEIDA, Sonia Maria Pereira de. **A singularidade nas produções universitárias: impressões de uma escrita.** 2009. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado.** 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. **Outras mesmas palavras: paráfrase discursiva em redações de concurso.** Cascavel: Edunioeste, 2001.

_____. **Articular vozes. Deslocar sentidos: o ensino de língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores.** 2006. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos.** São Paulo, v. 19, 1990, p. 25-42.

BALBINOTTO, Vera Lucia; KUIAVA, José. Unioeste: da estadualização ao reconhecimento. **Educere et Educare.** Toledo: v. 2, nº 3, jan/jul 2007, p.25-42.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BARROS, Marcelo Alves, et. al. **O lugar da queixa na constituição da subjetividade de um grupo de professoras de Ciências de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**. Disponível em: www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/sys/.../T0110-1.pdf. Acesso: em 20 de junho de 2009.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura de revistas periódicas: forma, texto e discurso. Um estudo sobre a Revista Realidade (1966-1976)**. 1998. Tese. (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

_____. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, Eduardo. (Org). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 159-170.

_____; RIBEIRO, Nilsa Brito. **A pesquisa como dimensão do processo formativo na graduação**. mimeo. 2009.

_____. **Análise de textos acadêmicos sobre o ensino de língua portuguesa: modalizações e orientações de sentido**. 2010. Mimeo.

_____. et al. Tinta sobre papel: técnicas de escrita e de representações de ilusões. **Discursividades**. Campinas, 2010. A ser publicado.

_____; EUFRÁSIO, D. O relatório de estágio como manifestação do perfil do profissional em Letras. **Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. 2007. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~lalec/MEELP/edicoes/edicao03/artigo_barzotto_eufrasio.htm. Acesso em: 31 de março de 2009.

BENVENISTE, Émile. Esta linguagem que faz a história. In: _____. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas/SP: Pontes, 1989.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de Lingüística Geral I**. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 1988.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

BURGER, G. A. **As aventuras do Barão de Münchhausen**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1963.

CATTELAN, João Carlos. **Colcha de retalhos: micro-história e subjetividade**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. Ed. São Paulo: Vozes, 1994.

CHARANDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, nº 30, v. 17, p. 17-31, jul/dez. 2008.

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros. In: _____. **A ordem dos livros**. 2. ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1999. p.7-10.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. O discurso competente. In: **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 24, p. 5-15, set/out/nov/dez. 2003.

CODO, Wanderley. Burnout: “síndrome da desistência”. In: _____. **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999.

COLLARES, C. A. L. et al. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, nº 66, p. 202-219, dez. 1999.

COSTA-HÜBES, Terezinha. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa.** 2008. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

COUTO, T. **O que é indústria cultural.** 9. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem.** (Tradução Alice Kyoko Miyashiro et al.). 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DUFOUR, D. Robert. **A arte de reduzir as cabeças.** São Paulo: Companhia de Freud, 2005.

ESTRELA, A. et. al. **A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004).** 1999, mimeo.

ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades – uma reflexão. **Revista de Educação,** Lisboa, v. 8, nº 1, p. 29-47, 1999.

EUFRÁSIO, Daniela. **Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio: reflexões sobre o papel da pesquisa na formação docente.** 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERNANDES, José Genésio. Rabiscos de primeira: uma experiência de produção e de publicação na graduação. **Cadernos de pesquisa na Graduação em Letras,** São Paulo, nº 1, ano I, p.7-20, 2004.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Idiomas do aprendente.** São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. A Linguística e outros nomes de saber sobre a linguagem. **Revista de Letras.** v. 2, n. 1, Ano II, 2009. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/viewFile/11/06/86/> Acesso em: 27 de fevereiro de 2010.

FERREIRA, Jairo. A significação em listas de discussão: uma análise do discurso. **Colabora**. Curitiba, nº 1, v. 1, 2001, p. 52-59.

FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. nº 114, p. 197-223, Nov/2001.

FLICK, Owe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCHI, E. P. (Org.) **A causa dos professores**. São Paulo: Papirus, 2005.

FREGONEZI, Durvali. Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; LEONEL, M. C. M. (Orgs.). **O que quer o que pode esta língua?** Araraquara, UNESP/FCL, n. 1, p.127-45, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. (Tradução de Adriana Lopez). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultura**. São Paulo: Cortez Associados, 1987.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja?** 7. Ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **Vigiar a punir**. 21. Ed. São Paulo: Vozes, 1999.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 2. Ed. Porto Alegre: R&PM, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GIARD, Luce. “História de uma pesquisa”. In: CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Tradução Epharim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. p. 9-32.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de uma paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.143-79.

GREGOLIN, Maria do Rosario. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso:** diálogos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

GULLAR, Ferreira. Há muitas armadilhas no mundo. In: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE. 2007, Campinas. **Anais...** Disponível em: www.alb.com.br/anais16/index.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2008.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley; CITTELI, Beatriz. (coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-118.

KOLODY, Helena. Hoje é o chão da existência. In: REZENDE, Tereza Haute de. (Org.). **Helena Kolody:** sinfonia da vida. Curitiba: Editora Posgraf: 1997.

LINDINO, Terezinha; DAL RI, Neusa Maria. Políticas educacionais e pós-graduação em educação: diretrizes ou direção? In: VIEITEZ, Candido Giraldez; BARRONE, Rosa Elisângela. (Orgs). **Educação e políticas públicas:** tópicos para o debate. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 121-150.

LÖWY, Michel. **As aventuras do Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCAS, Jozimas Geraldo. **A teoria na formação do educador: análise dos “Grupos de formação permanente”** de professores da secretaria municipal de educação de São Paulo. 1992. Dissertação. (Mestrado em Educação), PUC, São Paulo, 1992.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave de Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MARTOS, Cloder; AGUIAR, Joana de. **Viver e aprender Português**. São Paulo: Saraiva, 2001, v. 4.

MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Nível Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEIRELES, Cecília. **Viagem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NOSELLA, Maria de Lourdes C. Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 10. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OSAKABE, Hakira. **Argumentação e discurso político**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcineli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. Ed. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1997.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. (Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi). 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETEROSI, H. G.; FAZENDA, I. C. A. **Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1º grau**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PESSOA, Fernando. Se recordo quem fui. In: MOISÉS, Carlos Felipe. **Conversa com Fernando Pessoa**: entrevista e antologia. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Poema em linha reta. Disponível em: http://www.releituras.com/fpessoa_linhareta.asp. Acesso em: 10 de maio de 2008.

PIETRI, Emerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

POSSENTI, Sirio. Sujeitos trabalhando (para o bom entendedor, meia palavra bos...). In: **Revista da I Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, Scala, 1988. p. 7-10.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

_____. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**. Curitiba, nº 61, especial, p. 253-269, 2003.

REZENDE, Letícia Marcondes. Leitura e produção do texto no ensino superior: a identidade cobrada. **Cadernos de pesquisa na Graduação em Letras**, São Paulo, nº 1, p.21-30, 2004.

RIOLFI, Claudia Rosa. Formacriação. **Línguas & Letras**, Cascavel, v.2, p.13-18, 2001.

_____. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008. Coleção Idéias em Ação.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação lingüísticas**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Difel, 1985.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SOUZA, V. M. de. **Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004 – Gênese, transformações e desafios**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n 3, p. 477-492, set/dez. 2006.

SUASSUNA, Livia. **Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. São Paulo: Papyrus, 1995.

TABORDA, R. **Crestomatia**: excertos escolhidos em prosa e verso. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1934.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos pra uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 4-24, jan/abr 2000. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/rbedigital. Acesso em: 13 de março de 2010.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS, 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1998, p. 173-191.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WATERS, Lindsay. **Inimigos da esperança**: publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras, ABL, 1998. p. 207-236.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Sonia Maria Pereira de. **Aula de redação: uma viagem transdisciplinar**. São Luiz: Fundação Sôsândrade, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula**. (Tradução de Leyla Perrone-Moisés). São Paulo: Cultrix, 1978.

BUTZGE, Clóvis Alencar. **Linguagem e identidade de pescadores do Lago de Itaipu**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: _____. (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000. p. 73-92.

FREGONEZI, Durvali. **Elementos do ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

FORBES, Jorge. Caso Isabella: todo mundo desconfia de si mesmo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/revista/rtf1304200813.htm>. Acesso em: 22 de julho de 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: ALB, 1996.

GREGOLIN, Maria do Rosario; BARONAS, Roberto Leiser. (orgs). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Clara Luz Editora, 2001.

GURGEL, M. C. L. “Leitura: representações e ensino”. In: VALENTE, A. (Org.) **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2000. p. 208-216.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed, São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIN, Rejane. **Discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede**. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de tapeçaria**. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1986.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. A escrita “de mentira” na escola: monografias esquecidas, diálogos interrompidos. **Cadernos de pesquisa na Graduação em Letras**, São Paulo, nº 2, ano I, p.7-20, 2005.

MAGNANI, M. R. M. **Em sobressaltos**: formação de professora. 2. ed. São Paulo, Ed. da Unicamp, 1997.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, nº 36, p. 13-20, 1995.

ZANCHET, Maria Beatriz. Literatura e subjetividade: a mediação do professor. **1ª Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon: Gráfica Escala, 1988. p. 52-56.

APÊNDICE A

DADOS QUE APRESENTAM QUEIXAS¹²⁸

1 A lamentação da/na queixa

a) Lamentações em relação à família

Situação 1:

leitura

- falta de “gosto” pela leitura
- falta de incentivo da família, pq tem muita coisa que vem antes da leitura: TV, computador (D18-R1)

Na produção escrita uma das maiores dificuldades encontradas em sala de aula é quanto a argumentação e o interesse à leitura que é muito pouco por parte das crianças e familiares, gerando com isso uma leitura sem fluência. (D38-R1)

1º Dificuldades = No início o professor deverá desenvolver as técnicas de leitura para que ele tenham acesso aos livros. Que muitos não tem em casa. A timidez e o diálogo no meio em que vive. O gosto pela escola. Falta o interesse do aluno mais participação dos pais no ambiente escolar. (D37-R1)

As maiores inquietações são:

- quem não sabe, não tem auxílio da família, não investe em leitura, alimenta o corpo e esquece o cérebro. (D37-R2)

Dificuldade de concentração, entendimento, na leitura, ortografia, pontuação, limites da margem, e principalmente o interesse pela leitura, dificuldade de interpretação, respostas que diz respeito a família. (D11-R1)

Falta segurança ou responder oralmente, falta o hábito da leitura e escrita, o que já vem com bagagem maior ou menor de casa. (D31-R1)

¹²⁸ Como optamos pela citação integral da resposta do professor, não recortamos apenas a parte que se configura como queixa. Os depoimentos foram transcritos conforme a versão original.

Situação 2:

A cultura e o meio social dos alunos é que mais dificulta o trabalho. Quem usa uma variante não padrão resiste muito com o trabalho com a língua Padrão. (D17 –R1)

Falta de envolvimento da família (D21 –R1)

O não envolvimento da família (D22 –R1)

E o descomprometimento dos pais para com a educação de seus filhos. (D8–R1)

A preocupação com o desinteresse do aluno, que está cada vez maior e a participação dos pais “menor”, sabendo que a cobrança dos pais, é que está gerando tudo isso. São os “valores familiares” que estão ficando de lado. (D 25–R1)

b) Menções dirigidas a alguma situação - escolar ou não

Situação 1:

leitura

Acervo bibliográfico da escola – não na quantidade, mas na qualidade – bons autores são caros. (D18-R2)

Uma das dificuldades é o nº de alunos, pois trabalhar o aluno individual, como deveria ser, se torna difícil, e quando se faz isso, os demais conversam, mesmo que tenham o que fazer. (51-R2)

Devido ao número de alunos ser grande por turma, torna-se difícil um acompanhamento individualizado na hora da produção escrita, causando assim muitas vezes dificuldades em sanar as dúvidas que surgem no momento. (D38-R2)

Não há muito interesse, embora há variedades de livros de literatura infantil (D35-R2)

A Língua Portuguesa por si já é difícil, pois há muitas regras para a escrita, os alunos confundem-se, às vezes não sabem se a palavra é com ss, ch, s, z, etc.

O aluno vem e quer saber, quando já deveria saber como se escreve.

Falta para o aluno leitura

Trabalho com educação especial (D50–R2)

Situação 2:

Número excessivo de alunos em sala de aula, o que dificulta o atendimento de dúvidas e a correção de redações.

Alunos com dificuldades na base, no período de alfabetização.

A grade do Ensino Médio deveria se com 5 aulas semanais de Língua Portuguesa.

Falta de tempo para correções e o retorno individualizado.

Falta de material atualizado p. ex. jornais, revistas.... (D1 –R1)

Na minha opinião, é a falta de material adequado, e apropriados para cada série, que na minha escola falta. Temos que procurar várias formas para conseguir dar uma melhorada no conteúdo que será aplicado. A biblioteca do professor deverá subplantar uma melhora urgente! (D12 –R1)

A falta de vontade, pois a preguiça toma conta deles, menos para conversar e bagunçar, distração, cansaço. Alunos sem motivação, sem cobrança pelos pais, e até pelos próprios professores, essa é a visão que eu enxergo. (D12 –R2)

A maior dificuldade ou inquietação para desenvolver minhas aulas é devido o grande número de alunos por sala. Também temos alunos inclusos que precisam de sala de apoio e a escola não tem professora, não estou preparada para trabalhar com estes alunos. (D14 –R1)

Quanto à leitura, alguns alunos se recusam em ler texto ou até mesmo os livros que pegam na biblioteca. Os alunos lêem pouco, muito pouco. Estão o tempo todo na Internet, com isso não gostam de escrever porque não têm idéias, argumentos. (D 15–R2)

O número de aluno, + de 25;

A indisciplina;

O não envolvimento da família

Falta de recursos (livros, som TV, textos, xerox,

Falta de interesse pela leitura

Problemas de concentração e postura p/ aprendizagem. (D22 –R1)

c) Menções relativas ao livro didático

Situação 1:

Insegurança na reestruturação de texto individual.

Dificuldade em aproveitar o livro didático; pois os mesmos oferecem textos muito extensos e pouco diversificados;

Livros didáticos em algumas séries inadequados (textos). (D21-R2)

nos livros, há textos muito longos. Atenção focada em outros assuntos (D17 –R1)

Situação 2:

Dificuldade de interpretar ou até mesmo de ler o texto. Quando a atividade promove a reflexão, a dificuldade aumenta, pois muitos alunos não estão acostumados e preferem a resposta fácil, pronta.

Trabalhar com o livro didático do Ensino Médio é uma dificuldade... O aluno demonstra “preguiça” de pensar. (D2 –R2)

Livros didáticos com textos muito longos.

Conteúdo fora da realidade do aluno. (D35 –R1)

A maior dificuldade é adequar o material didático a proposta pedagógica (não há tempo disponível em carga horária o suficiente para planejar atividades coerentes para a proposta pedagógica de LP.) (D6–R1)

d) Queixas dirigida ao aluno

Situação 1:

Traçado incorreto das letras.

Falta de leitura.

Falta de atenção na escrita (cópia). (D21-R2)

Concordância, erros de ortografia, falta de interpretação naquilo que lê e até no que escreveu, falta de concentração e criatividade, insegurança. (D22-R1)

Em fazer o aluno a ter vontade de ler, pois não gostam e não querem ler, falta interesse e vontade. Precisa fazer com que o aluno tenha vontade em ler, pois como educadores temos várias variedades em livros que estimulam o aluno. (D36-R2)

Os alunos que apresentam maiores dificuldades vêm com lacunas de séries anteriores:

- lêem mal
- não sabem o que lêem
- escrevem como lêem

- não gostam de português, pois são muito cobrados em seus erros. (D65-R1)

Falta de paciência para parar e pensar, não querem perder tempo, querem ir direto respondendo para ficar livre da atividade ou querem resposta pronta.

Muita dificuldade na interpretação / Muitos erros ortográficos / Pontuação / Estética (D68-R1)

A falta de interesse do aluno impede que haja um aproveitamento maior do conteúdo

O professor tem que estar toda hora parando de explicar, para chamar atenção e conscientizar seu aluno do quanto é importante a aula. (D68-R2)

As principais dificuldades ao com as normas gramaticais, principalmente a ortografia, além disso a falta de leitura faz com que muitos possuem poucas idéias ao escrever, muitos não se concentram. (D71-R1)

Acredito que seja despertar o interesse do aluno, pois muitos copiam errado do quadro, pois não prestam atenção, não se interessam.

Outra dificuldade é fazer com que o aluno refaça um texto, que procure no dicionário o significado de uma palavra quando tem dúvida. (D71-R2)

Como eu tenho uma primeira série eles estão tendo dificuldade com a junção de sílabas.

Falta de concentração. (D75-R1)

A falta de interesses impede que haja maior aproveitamento das aulas (D75-R2)

A falta de interesses dos alunos impede que haja um maior aproveitamento daquilo que é trabalhado.(D77-R2)

A maior dificuldade é incentivar o aluno a aprender, pois os alunos não gostam de ler e/ou produzir textos. (D51-R2)

Alunos que nunca tiveram acesso à filmes, livrinhos de história, músicas (D24-R2)

A dificuldade inicial no Jardim III é que os alunos ainda não lêem e nem escrevem (a maioria) na linguagem formal, porém existem outras formas de leitura e escrita.

Há dificuldade de concentração, por exemplo, em ouvir histórias. (D55-R1)

Fazer a criança se concentrar para ouvir. (D55-R2)

Não gostam de ler, daí escrevem e copiam errado. (D63-R1)

A Língua Portuguesa por si já é difícil, pois há muitas regras para a escrita, os alunos confundem-se, às vezes não sabem se a palavra é com ss, ch, s, z, etc.

O aluno vem e quer saber, qdo já deveria saber como se escreve.

Falta para o aluno leitura

Trabalho com educação especial (D50–R2)

grafia – palavras mal-traçadas, de difícil entendimento;

dificuldades em formação de frases;

falta de estímulo à imaginação;

dificuldades na interpretação;

No caso de um ditado simples, há muitos erros nas palavras;

Falta de vontade de ler os textos para buscar uma melhor interpretação;

Dificuldades para memorizar regrinhas simples e necessárias na língua Portuguesa (D77-R1)

Situação 2:

Domínio de vocabulário muito restrito.

Dificuldades ortográficas

Falta de hábito de leitura e conseqüente dificuldade de interpretação. (D1–R2)

Dificuldade de interpretar ou até mesmo de ler o texto. Quando a atividade promove a reflexão, a dificuldade aumenta, pois muitos alunos não estão acostumados e preferem a resposta fácil, pronta.

Trabalhar com o livro didático do Ensino Médio é uma dificuldade... O aluno demonstra “preguiça” de pensar. (D2–R2)

Quanto ao conteúdo, sinto-me segura. Lamento apenas a falta de interesse dos alunos em constituírem-se como sujeito da aprendizagem. Muitos não vêem a escola como instrumentalizadora do cidadão para um futuro digno. Parece que os jovens não têm perspectiva para o futuro. “Estudar para quê?”

Estes alunos às vezes reprovam e no ano seguinte continuam sendo os que apresentam as maiores dificuldades, embora seja pela segunda vez que vêem os mesmos conteúdos. (D4 –R1)

Há alunos que não estão alfabetizados ao ingressar na 5ª série. Arrastam-se ano após ano e não progredem a contento. Penso que eles não se esforçam o suficiente, não prestam atenção como deveriam na hora da escrita e também da leitura. (D4–R2)

Pontuação

Paragrafação

Ortografia

Coesão / Falta de aprofundamento do assunto (D7–R2)

A falta de interesse por (falta) parte de alguns alunos, que acabam atrapalhando o andamento das aulas.

Desinteresse, falta de leitura, falta de comprometimento consigo e com os outros. E o descomprometimento dos pais para com a educação de seus filhos. (D8–R1)

Falta muita leitura/conhecimento, embasamento para argumentar melhor e de ter contato com as letras (escrita); e falta de ler o que escreveu, mas de ler com atenção para que possa identificar os “erros” ortográficos, os elementos coesivos que deixam de colocar para haver uma argumentação e compreensão nos trabalhos que os alunos produzem. (D8–R2)

Escrita:

Observa-se precária alfabetização de muitos alunos;

Ortografia: muitos nem sequer conseguem copiar corretamente;

Caligrafia: além das ilegíveis, há os que subvertem a forma convencional das letras;

Estruturação superficial: parágrafos e pontuação;

Progressão textual: uso excessivo de períodos simples em alguns casos; subordinações excessivas em outros.

Coerência e coesão: a coerência fica prejudicada pelas dificuldades de coesão.

Leitura:

Alguns possuem dificuldade extrema em decodificar/oralizar texto escrito.

Alguns alunos não conseguem articular decodificação e compreensão (não sabem o que “leram”);

Há grandes dificuldades em motivar a leitura de textos longos (preferência por gibis e revistas);

Interpretação: textos com vocabulário complexo ou com muitas figuras de linguagem dificultam a leitura; dificuldades no manuseio de dicionários (selecionar a acepção adequada ao texto lido). (D11–R2)

A falta de vontade, pois a preguiça toma conta deles, menos para conversar e bagunçar, distração, cansaço. Alunos sem motivação, sem cobrança pelos pais, e até pelos próprios professores, essa é a visão que eu enxergo. (D12 –R2)

Para escrever acredito que seja a dificuldade de se concentrarem e como lêem pouco não têm argumentos para escrever. Quanto à leitura, ficam apenas no “feijão-com-arroz”; se o texto apresentar um nível de complexidade um pouco maior, logo reclamam ou acabam desistindo. (D13 –R2)

Os nossos alunos (a grande maioria) não tem interesse em ler e escrever. Levam o ensino de forma muito relapsa. (D14 –R2)

Falta de interesse e gosto pela leitura e escrita. Tem-se a impressão de que todo conteúdo trabalhado é muito abstrato, eles não conseguem absorver.

Há dificuldades na organização do texto, estrutura e seqüência lógica. (D17 –R2)

As principais dificuldades estão na escrita, na produção de um texto. Se os alunos não apresentam, ou melhor, não correspondem às expectativas desejadas, ou seja, não conseguem escrever com clareza, seqüência, sem contar, as falhas ortográficas, pontuação, etc. (D18 –R1)

As dificuldades já estão citadas na questão 1. Acrescento ainda um fator importante que contribui para com estas dificuldades que é a falta de atenção, de concentração que o nosso alunos encontra ou apresenta na realização de suas atividades. (D18 –R2)

Os alunos, em geral, apresentam dificuldades de argumentação, interpretação e produção de textos. (D20 –R2)

Fazer com que os alunos gostem e tenham o costume de “ler”

Dificuldades e a preguiça que eles tem em interpretar, textos,

A preocupação com o desinteresse do aluno, que está cada vez maior e a participação dos pais “menor”, sabendo que a cobrança dos pais, é que está gerando tudo isso. São os “valores familiares” que estão ficando de lado. (D25–R1)

- Trabalho de interpretação escrita;
- Descontextualização;
- Falta Coesão;
- Pouca leitura; (etc)
- Falta concentração;
- Desinteresse. (D27 –R 2)

2 A queixa que constata e apresenta

Situação 1:

Dificuldade na interpretação, na leitura e no não conhecimento das palavras o que faz com que a escrita saia com erros. (D5–R1)

Dificuldade na leitura, não conseguem uma boa interpretação, por isso tem dificuldade na escrita e pronúncia. (D5–R2)

- interpretar o que está lendo;
- escrevem e não lêem
- nos livros, há textos muito longo.
- pontuação (não lêem e ã escrevem corretamente)
- paragrafação

- concordâncias
- coerência
- falta do hábito (ler e escrever)
- atenção focada em outros assuntos (D17–R1)

- como “transformar” o chato em gostoso
- dar as regras, na prática, sem ser decoreba (D17–R2)

Na produção de texto demonstram dificuldade em pontuar (usam pouca pontuação ou de forma incorreta), paragrafação, travessão. Falta organização de idéias antes de colocar no papel. A idéia escrita não tem clareza o suficiente, se o aluno for questionado ele sabe dizer (a quem se refere aquele parágrafo, por exemplo) mas não aparece escrito. (D33–R1)

- insegurança na hora de fazer leitura ou responder oralmente
- não conseguem colocar no papel idéias que foram expostas minutos antes (D32–R1)

Escrevem com muitos erros ortográficos, pois falta atenção e leitura disso, inclusive nas cópias que fazem. (D9–R2)

Os fatores encontrados são diversos, principalmente os de concentração para a leitura onde a cç lê sem estar atenta ao que lê. Após a leitura não consegue interpretar e encontra dificuldade em resolver questões e produzir textos.

Com isso encontro dificuldade em:

- pontuação
- ortografia
- parágrafo
- estética (D46–R1)

Situação 2:

- Estudo da língua enquanto prática social mesmo.
- Como relacionar o que o aluno traz e o que pode ser mudado.
para não perder o foco = norma padrão. (D3–R1)

- Como levar o aluno a:
 - . Gostar de ler
 - . Mostrar interesse para diferentes textos e interpretações de (propaganda, cartum, charge, fotos, pinturas...) (D3–R2)

A maior dificuldade, segundo os alunos, é a de registrar as idéias no papel ao elaborar um texto. (D5–R2)

A maior dificuldade é adequar o material didático a proposta pedagógica (não há tempo disponível em carga horária o suficiente para planejar atividades coerentes para a proposta pedagógica de LP.) (D6–R1)

Ao escrever: - ortografia

- Coesão/coerência

- Pontuação – paragrafação

Ao ler: - fluência

- interpretação: - idéias explícitas no texto e

- idéias implícitas contidas no texto. (D6–R2)

I) Dificuldades estruturais:

Biblioteca:

Tem melhorado o acervo, porém o espaço físico não é adequado.

Ambiente:

Escolas e salas muito lotadas e barulhentas;

Não há espaço para atividades recreativas e culturais;

Arquitetura das escolas é inadequada: ventilação, iluminação e acústica.

II) Dificuldades pedagógicas:

Material didático:

Os livros escolhidos, geralmente, são descontextualizados, trazem muitos fragmentos de texto e dedicam grande parte do espaço para atividades e conceitos metalingüísticos.

A escola não possui recursos suficientes para produzir material próprio (alunos pobres, não tem como pagar).

Planejamento:

Os livros didáticos, geralmente, são os que definem a ordem/série dos conteúdos;

Pouco tempo para planejar coletivamente e, geralmente, mal utilizado;

As horas-atividades são insuficientes para planejar aulas e corrigir atividades;

Nas escolas, não há espaço adequado para planejar.

Acompanhamento individual dos alunos:

Não há relação constante entre professor de turma e professores das salas de recurso e apoio;

Professor não consegue atender seu aluno individualmente (tempo e espaço não existem). (D11–R1)

Quanto à leitura, alguns alunos se recusam em ler texto ou até mesmo os livros que pegam na biblioteca. Os alunos lêem pouco, muito pouco. Estão o tempo todo na Internet, com isso não gostam de escrever porque não têm idéias, argumentos. (D15–R2)

Uma das principais dificuldades, principalmente com os alunos da 5ª série, é fazê-los ouvir. Além disso é difícil fazer com que os alunos leiam, mesmo levando-os para a biblioteca ou apresentando em sala diferentes tipos de leitura (jornais, livros, revistas, etc).

Em relação a escrita a dificuldade maior é fazer com que os alunos façam os textos no rascunho e depois passem a limpo. (D16–R1)

Acredito que seja na leitura, a maioria não compreendem o que lêem e possuem muitos erros na escrita e na organização do texto de uma forma geral. (título, parágrafo, organização das idéias, etc.) (D16–R2)

As dificuldades já estão citadas na questão 1.

Acrescento ainda um fator importante que contribui para com estas dificuldades que é a falta de atenção, de concentração que o nosso aluno encontra ou apresenta na realização de suas atividades. (D18–R2)

- Dificuldades ortográficas
- Falta de leitura
- Dificuldades de interpretação
- Descaso c/ a educação (estudam p/ ter certificado no Ens. Médio e trabalhar) querem notas p/ passar, não se preocupam em aprender, melhorar.
- Falta de sonhos
- Não tem estrutura textual (D21–R2)

A falta da “leitura” nas séries iniciais, o que faz com que os alunos cheguem ao ensino fundamental (5ª série) sem conseguir entender, interpretar e analisar os textos lidos. Sem falar na falta de entonação, ritmo, pontuação, etc. (D23–R2)

As trocas e supressões ortográficas decorrentes da falta de leitura. (D28–R2)

Os alunos quanto à produção de texto, demonstram muita dificuldade na articulação das idéias, construindo parágrafos fragmentados, deficientes em coerência e coesão. No que se refere à leitura, apresentam dificuldade de interpretação mesmo em texto de fácil compreensão. (D29–R 2)

Dificuldade de expressar-se com clareza, ausência de argumentação, falta de leituras, não gostam de ler. (D32–R2)

Os alunos têm uma necessidade de ritmos acelerados e às vezes alguns conteúdos exigem mais disciplina e concentração. Sinto falta de textos atrativos e materiais de apoio. (D34–R1)

b) A queixa-indagação

Situação 1:

Como trabalhar a gramática contextualizada

O que fazer para que o aluno crie gosto pela leitura? (D 39-R2)

É em relação a 1ª questão, encontro dificuldade p/ que o aluno consiga escrever fazendo as concordâncias.

O que vem me preocupando é a cópia muito errada que o aluno faz do quadro ou de um texto. Será falta de atenção? (D48–R2)

Como trabalhar com os alunos de forma precisa fazendo com que os mesmos peguem gosto de aprender. (D3 –R2)

Convencer o aluno quando pergunta quantas linhas não sei mais escrever, está bom, não vou fazer mais? (D60 –R2)

As principais dificuldades são:

* Em fazer o aluno entender o que eu quero com o conteúdo que estou trabalhando.

* Falta de vocabulário em se expressar através da produção de texto.

*A dificuldade em despertar o gosto pela leitura e compreender o que ele leu. (D76 –R1)

Como professora sinto dificuldade em prender atenção dos alunos na escrita p/ fazer com que ele escreva correto.

Eu como profissional sinto dificuldade de atenção, expressão e escrita o meu aluno apresenta as mesmas dificuldades. (D76 –R)

O trabalho com gramática, (se é proveitoso ou não, válido até que ponto), correção de textos p/ melhoria e para dar nota, motivação p/ produção de texto, que tipo de textos trabalhar interpretação (informativos, lúdicos....) e de que forma... (D54 –R2)

Por se tratar de 1ª série, percebo que as dificuldades encontradas por meus alunos fazem parte de um processo normal dentro da Alfabetização, mas que eu procuro ir trabalhando gradativamente por ir sanando-as:

- Pontuação dentro dos textos

- Troca de fonemas (Erros ortográficos) (D72 –R1)

Como motivar os alunos a gostarem de ler e de escrever. Como fazê-lo compreender a gramática. Já tentei usar músicas, poesias, filmes, mais ainda acho que falta alguma coisa para cativá-los, convencê-los de que ler e escrever corretamente é necessário. Concluindo, como contextualizar o ensino de Português com todas as outras disciplinas, sem segmentar o conteúdo. (D41-R2)

Encontrar textos que estimulem e que estejam de acordo com a realidade da criança. Textos atraentes para posterior interpretação. (D46 –R2)

Por serem alunos de alfabetização encontro dificuldades no início do ano de fazê-los entender a importância da prática de leitura e escrita. (D7–R2)

Quando a criança não se concentra naquilo que você está falando e apresentando a ele, mesmo fazendo uso de materiais variados.

Reestruturação de textos (como fazê-lo sem criar tumulto numa sala de aula) pois se você senta para reestruturar junto com um aluno, os outros 25 ficam sem seu acompanhamento, e quando você passa outras atividades p/ eles irem fazendo, logo te chamam p/ verificar se o que fizeram está correto. (D72 – R2)

Situação 2:

Número excessivo de alunos em sala de aula, o que dificulta o atendimento de dúvidas e a correção de redações.

Alunos com dificuldades na base, no período de alfabetização.

A grade do Ensino Médio deveria ser com 5 aulas semanais de Língua Portuguesa.

Falta de tempo para correções e o retorno individualizado.

Falta de material atualizado p. ex. jornais, revistas.... (D1–R1)

Quanto ao conteúdo, sinto-me segura. Lamento apenas a falta de interesse dos alunos em constituírem-se como sujeito da aprendizagem. Muitos não vêem a escola como instrumentalizadora do cidadão para um futuro digno. Parece que os jovens não têm perspectiva para o futuro. “Estudar para quê?”

Estes alunos às vezes reprovam e no ano seguinte continuam sendo os que apresentam as maiores dificuldades, embora seja pela segunda vez que vêem os mesmos conteúdos. (D4–R1)

As dificuldades ou inquietação para encaminhar o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula seria a de despertar a curiosidade para o aluno motivar-se para aprender. Principalmente a lingüística em que ao fazer a ponte do errado para o certo, a mudança é muito demorada. Sei que é preciso, necessário, a contextualização mas mesmo assim é difícil. Também as novas roupagens de explorar a lingüística. Preciso, muitas leituras, capacitações para melhor encaminhar o trabalho. (D5–R1)

Dificuldades surgem porque a distinção de classes influi na coletividade, ou seja, é preciso usar de diferentes meios para que os objetivos propostos sejam atingidos, senão na totalidade, pelo menos numa ordem satisfatória. Isso gera inquietação, e é natural, visto que, é a partir das indagações que formamos novas propostas de metodologia. (D10–R1)

Para mim, a principal dificuldade tem sido conseguir o controle das turmas, pois mesmo tendo me preparado a cada aula e tendo domínio do conteúdo, muitas vezes, não consigo alcançar meus objetivos. Sinto que a Universidade deveria nos preparar melhor nesse sentido, pois não só eu, como muitos professores novos nas escolas, principalmente os PSSs sofrem demais com esse problema. Ouço muitos dizerem: “os professores novos não têm domínio de turma” e isso dói... fui sua aluna e me sinto muito bem preparada quanto ao conteúdo, mas tenho dificuldades quanto às estratégias e métodos para fazer os alunos prestarem atenção e pararem de falar. (D13–R1)

A maior dificuldade ou inquietação para desenvolver minhas aulas é devido o grande número de alunos por sala. Também temos alunos inclusos que precisam de sala de apoio e a escola não tem eu professora não estou preparada para trabalhar com estes alunos. (D14–R1)

Falta de interesse e gosto pela leitura e escrita. Tem-se a impressão de que todo conteúdo trabalhado é muito abstrato, eles não conseguem absorver.

Há dificuldades na organização do texto, estrutura e seqüência lógica. (D17–R2)

Hoje em dia, percebo que o estudo da Língua Portuguesa, impõe-se a necessidade de formação de sujeito detentores de uma competência reflexiva sobre a língua, capazes de adequá-la aos diversos gêneros textuais que as necessidades comunicativo-expressivas lhes exigem em sociedade. Da mesma forma, o estudo da Literatura brasileira, em uma perspectiva de integração à área da leitura, requer o entendimento do papel do discurso literário na construção do imaginário dos leitores e na formação das identidades culturais, Enfim;

- Como suprir essa necessidade?

- Tendo como elemento central o texto, quais os mecanismos de funcionamento? Como trabalhar o texto não somente como sequenciação de seus elementos?

- Como fixar a real efetivação do ato comunicativo? Quais capacidades cobrar? (D19–R1)

Levar o aluno a:

- Gostar de ler e escrever. Sentir a necessidade e importância desse entendimento para a vida.

- Entender (entender) esta complexa interligação entre vários componentes ativados na interação comunicativa, como: sujeitos da comunicação, situação social, etc.

- levar o aluno a fazer de forma competente a utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais, na leitura e produção de textos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso?

- Interferência dos diferentes falares devido as variações lingüísticas regionais ou descendentes, na escrita ou exposição oral. (D19–R2)

As principais dificuldades encontradas são a falta de coerência entre discurso e prática, uma vez que todo material disponível na escola, em relação a nossa disciplina é desconexo da teoria empregada pelas propostas pedagógicas atuais. Então, com quatro aulas somente, fica difícil explorar, dar ênfase as questões necessárias; como análise lingüística, semântica, etc. Pois isso requer tempo para preparar, trabalhar, confrontar, fazer as várias leituras, etc

A seed prega uma teoria e não disponibiliza material, nem tempo necessário para que essa teoria seja efetivamente colocada em prática. (D23–R1)

A maior dificuldade é com relação ao “interesse” (ou desinteresse) por parte do aluno. Por mais que se mude a metodologia parece que não surte efeito ao educando. Parece que eles não vêem mais objetivos, não têm sonhos para o futuro.

Percebe-se também que não há cobrança por parte dos pais e nem a participação deles na escola, no repasse dos valores humanos, e isto dificulta muito o trabalho do educador. Falta compromisso para com a escola. (D28–R1)

Muitos alunos chegam à 5ª série sem que dominem as competências e habilidades de 1ª a 4ª séries: um exemplo simples: o emprego de maiúsculas e minúsculas, e a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas quanto ao tamanho. Um outro aspecto é a desorganização no registro das anotações. Isso dificulta o encaminhamento das tarefas ou o registro daquilo que comunica o professor.

Um número considerável somente fez leitura de gibis – e isso é possível que o professor-regente não participa das visitas à biblioteca. Percebe-se também que os professores já não levam os cadernos para lê-los e fazer anotações. Isso significa que perde a oportunidade de acompanhar o progresso e as dificuldades quanto à expressão escrita, ortografia, sintaxe, caligrafia... (D31–R1)

Talvez o mais importante: eles próprios não relêem o que escrevem e isso não lhes possibilita fazer uma compreensão e crítica da comunicação escrita e identificar seus próprios equívocos. Ademais, a partir de seus textos percebe-se que não têm o hábito de produzir primeiramente o rascunho e, sobretudo, lê-lo várias vezes, pontuá-lo, reformular as frases para clarear as idéias...

Há falta do hábito de reler enunciados mais do que uma vez para melhor interpretá-los.

Outra dificuldade: não compreenderam a finalidade da pontuação no texto como recurso para a expressão escrita. E na leitura acabam revelando que não se leva em consideração a pontuação; muitas vezes não diferenciam quando escrevem em maiúsculas e minúsculas ou até mesmo só sabem fazê-las de um tipo. E muitos enunciados nas avaliações não são suficientes claros e isso se dá em razão da competência dos professores. (D31 –R 2)

Os alunos têm uma necessidade de ritmos acelerados e às vezes alguns conteúdos exigem mais disciplina e concentração. Sinto falta de textos atrativos e materiais de apoio. (D34–R1)