



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JONILSON PINHEIRO MORAES

**RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS ENTRE AS PRESCRIÇÕES DOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A ATIVIDADE DE TRABALHO
DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE
O LETRAMENTO ESCOLAR**

BELÉM – PARÁ
2019

JONILSON PINHEIRO MORAES

**RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS ENTRE AS PRESCRIÇÕES DOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A ATIVIDADE DE TRABALHO
DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE
O LETRAMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Cristina da Costa Pessoa

BELÉM – PARÁ

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

M827r Moraes, Jonilson Pinheiro
Relações interdiscursivas entre as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a atividade de trabalho do professor de língua portuguesa : práticas discursivas sobre o letramento escolar / Jonilson Pinheiro Moraes. — 2019.
194 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2019.

1. Práticas Discursivas. 2. Atividade de Trabalho . 3.
Letramento Escolar. 4. Parâmetros Curriculares Nacionais de
Língua Portuguesa. 5. Trabalho do Professor. I. Título.

CDD 418

JONILSON PINHEIRO MORAES

**RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS ENTRE AS PRESCRIÇÕES DOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A ATIVIDADE DE TRABALHO
DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE
O LETRAMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Estudos Linguísticos.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fátima Cristina da Costa Pessoa (orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr. Ivânia dos Santos Neves (membro interno)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Selma Costa Pena (membro externo ao programa)
Instituto de Ciências da Educação
Universidade Federal do Pará

Data da defesa: 31 de Agosto de 2019

Ao Moacir Almeida Moraes, meu pai, que sempre trabalhou muito para manter nossa família e nunca mediu esforços físicos e financeiros para que seus filhos tivessem a melhor educação possível, dentro de suas possibilidades.

À Maria José Pinheiro Moraes, minha mãe, que sempre foi minha grande incentivadora e apoiadora na vida estudantil, me dando suporte emocional por meio de suas palavras de encorajamento.

Ao Alan Flor, meu namorado maravilhoso, meu melhor encontro da vida, meu amor, meu cúmplice, minha melhor companhia, meu abraço preferido, meu consolo nos momentos de desespero e meu maior incentivador.

AGRADECIMENTOS

Aos brasileiros e brasileiras que trabalham com muita luta e resistência contra a superexploração que sofrem do sistema neoliberal e ainda assim são os que mais contribuem, financeiramente, para que a educação pública deste país possa oferecer a oportunidade a um homossexual, pobre e ribeirinho cursar o mestrado em uma universidade pública e contar com auxílio financeiro da Capes para a condução da pesquisa. Com esta dissertação, espero contribuir com pelo menos um tijolo para a construção de uma educação básica pública de qualidade, a qual não será possível sem a valorização dos trabalhadores da educação.

Aos meus pais Moacir e Maria José, que me deram total apoio quando, no início de 2016, eu decidi mudar-me para Belém com a finalidade de cursar disciplinas como aluno especial e participar da seleção deste programa de pós-graduação para realizar o sonho de ser mestre. Obrigado pai e mãe, por não medirem esforços para me dar o suporte necessário para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Aos meus irmãos Jonielson Pinheiro Moraes, Gerson Pinheiro Moraes e Josinelma Pinheiro Moraes que sempre me apoiaram e me incentivaram nas atividades acadêmicas de acordo com as suas possibilidades.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fátima Cristina da Costa Pessoa, por ter me aceitado como aluno especial no segundo semestre de 2016, por ter abraçado e acreditado no meu projeto de pesquisa, pelo respeito ao meu tempo de escrita, pela compreensão, pelo encorajamento, pela generosidade e pelo apoio dado para a realização desta pesquisa. Resumo utilizando uma frase muito recorrente entre os seus alunos e orientandos: “Melhor Pessoa!”

Às professoras Dr.^a Ivânia dos Santos Neves e Dr.^a Selma Costa Pena por aceitarem participar da minha banca de qualificação e, principalmente, pelas valiosas e coerentes contribuições dadas durante a qualificação para a construção da versão final desta dissertação. Também agradeço ambas por terem participado da banca de defesa e enriquecido ainda mais a pesquisa.

Aos meus amigos Odenilza Garcia, Jaqueline Medeiros, Anilto Betencourt, Glayseanne Carvalho e Maurício Gonçalves pelas conversas, pelo compartilhamento de experiências, pelos momentos de diversão e pelas palavras de incentivo e apoio.

Ao programa de pós-graduação em Letras, por ter me proporcionado a construção de conhecimentos e a inserção na pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação. Em particular, aos professores do programa Dr. Thomas Fairchild, Dr. Sidney Facundes, Dra. Fátima Pessoa, Dra. Myriam Cunha, Dra. Walkyria Magno e Silva e Dra. Gessiane Picanço por compartilharem conosco, durante as disciplinas, seus conhecimentos teóricos e experiências de pesquisa. Agradeço, especialmente, à Prof.^a Dra. Ivânia Neves, por ter me aceitado como aluno ouvinte no início de 2016 e ter compartilhado muito do que sabe com os alunos da qual fiz parte durante o ano, permitindo, dessa forma, que eu me inserisse nas atividades deste programa de pós-graduação.

À professora, sujeito desta pesquisa, por ter acolhido a pesquisa em sua sala de aula, por ter permitido que eu a observasse em sua atividade de trabalho e por ter sido solícita a todas as demandas da pesquisa que a apresentei. À turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que também fez parte da pesquisa, por me acolher.

À diretora Alcinete do Socorro Silva Pantoja e ao coordenador pedagógico João Francisco Gonçalves Miranda, da Escola M. E. F. Bom Jesus I, que foram solícitos a todas as demandas apresentadas por mim durante a pesquisa de campo. Também agradeço ao professor mestre Israel Fonseca Araújo, coordenador geral do SINTEPP subsede de Igarapé-Miri, que me concedeu informações sobre o município e o contexto educacional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado.

A todos e a todas, meus sinceros agradecimentos.

Conforme deixaram claro os participantes da Conferência de Persépolis sobre Letramento da UNESCO (e os seguidores de Paulo Freire), os governos do mundo em desenvolvimento e suas agências internas frequentemente comungam das principais características da cultura e do estilo ocidentais (Freire, 1978, 1985; UNESCO, 1975). Além disso, num nível estrutural, esses países, com muita frequência, são economicamente dependentes da ordem econômica ocidental por meio de multinacionais, dependência de exportações, empréstimos e cooperação (Lloyd, 1971; Worsley, 1984). Desse modo, muitas vezes, o letramento está sendo introduzido junto com toda uma gama de características da sociedade ocidental – formas de industrialização, burocracia, escolarização formal, medicina e assim por diante.

Brian Street.

Aluno1 – Pra quê eu tenho que estudar?

Professora – Pra um dia ser alguém na vida...

A1 – E por que eu preciso ser alguém na vida?

P – Pra ganhar dinheiro.

A1 – E por que eu preciso ganhar dinheiro?

P – Pra tu comprar as coisas que tu gosta.

A1 – Por que eu preciso comprar as coisas que eu gosto?

P – Tá, Chaves!

A1 – (Risos) DESCULPE! (Risos)

(Aula 02, 19 mar. 2018)

RESUMO

Esta dissertação se insere no grupo de pesquisas realizadas no âmbito da interface entre os estudos discursivos e os estudos ergológicos, especialmente a partir da vertente que analisa os discursos relacionados à atividade de trabalho, seja nos enunciados que precedem a atividade, seja nos enunciados produzidos durante a atividade. Com base nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é analisar as relações interdiscursivas entre as práticas discursivas constituídas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) e as práticas discursivas produzidas na realização da atividade de trabalho de uma professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus I, localizada na zona rural de Igarapé-Miri, estado do Pará. A metodologia traçada para a realização da investigação constituiu-se de pesquisa documental e de pesquisa de estudo de caso. Na pesquisa documental, analisou-se o documento oficial dos PCNLP com o objetivo de investigar as práticas discursivas da prescrição presente no documento para o trabalho do professor com o letramento escolar. No estudo de caso, analisou-se os dados coletados durante a pesquisa de campo realizada na turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Bom Jesus I, com objetivo de examinar as práticas discursivas assumidas pela professora de Língua Portuguesa na realização de sua atividade de trabalho com o letramento escolar.

Palavras-Chave: Prática Discursiva. Atividade de Trabalho. Letramento Escolar. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Trabalho do Professor.

ABSTRACT

This dissertation takes place in a research group that carries out in the context of the interface between discursive studies and ergological studies, especially from the perspective that analyzes the discourses related to work activity, either in the statements that precede the activity, or in the statements produced during the activity. Based on this perspective, this research aims to analyze the interdiscursive relations between the discursive practices constituted by the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCNLP) and the discursive practices produced in the performance of the work activity of a 9th grade Portuguese Language teacher at Bom Jesus I Elementary School, located in the rural area of Igarapé-Miri, state of Pará. The research methodology consisted of documentary research and case study research. In the documentary research, the official document of the PCNLP was analyzed with the objective of investigating the discursive practices of the prescription present in the document for the teacher's work with school literacy. In the case study, we analyzed the data collected during the field research carried out in the 9th grade of the Bom Jesus I Elementary School, in order to examine the discursive practices assumed by the Portuguese Language teacher in the performance of her activity.

Key-words: Discursive practices. Work activity. School literacy. National Curriculum Parameters of Portuguese Language. Teacher's work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: ANÁLISE DO DISCURSO, ERGOLOGIA E LETRAMENTO ESCOLAR.....	21
1.1 A relação linguagem e trabalho.....	22
1.2 Análise do discurso: pressupostos teóricos.....	29
1.2.1 Discurso	33
1.2.2 Interdiscurso	34
1.2.3 Prática Discursiva	37
1.3 Ergologia: Abordagem teórica	41
1.4 Letramento escolar e sua prática discursiva.....	48
CAPÍTULO II: PESQUISA EM ANÁLISE DO DISCURSO: OBJETO, <i>CORPORA</i> E UNIDADES DE ANÁLISE	62
2.1 Metodologia em Análise do Discurso	62
2.2 Unidades de análise	64
2.3 A construção do objeto e dos <i>corpora</i> de análise	68
CAPÍTULO III: A PRÁTICA DISCURSIVA DA PRESCRIÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTO, ELABORAÇÃO E ANÁLISE	74
3.1 Pesquisa documental	74
3.2 Políticas educacionais na década de 1990 e as organizações multilaterais.....	77
3.3 Elaboração e crítica aos PCNLP	82
3.4 Organização, caracterização e descrição dos PCNLP.....	90
3.5 A prática discursiva da prescrição nos PCNLP.....	101
3.5.1 A agenda neoliberal;.....	102
3.5.2 Contradição, o lugar na agenda neoliberal;	103
3.5.3 Um contradiscurso: qual será ele?	104
3.5.4 Alfabetizar primeiro, letrar depois?.....	106
3.5.5 A cidadania no contexto neoliberal	107
3.5.6 O conhecimento acadêmico sobre ensino-aprendizagem a serviço da agenda neoliberal	108
3.5.7 O conhecimento acadêmico sobre linguagem a serviço da agenda neoliberal.....	110
3.5.8 Ação docente: liberdade x coerção	115
CAPÍTULO IV: RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS ENTRE AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA PRESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES	

NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DO TRABALHO REALIZADO PELA PROFESSORA	117
4.1 Estudo de caso.....	117
4.2 Contexto, <i>locus</i> e sujeitos da pesquisa	123
4.2.1 Contexto político e educacional de Igarapé-Miri	124
4.2.2 Locus da pesquisa: a Escola Bom Jesus I.....	127
4.2.3 Sujeitos da pesquisa.....	137
4.3 Relato da pesquisa de campo.....	139
4.4 Análise da atividade de trabalho da professora.....	146
4.4.1 Conteúdos de ensino, atividade e renormatizações	148
4.4.2 Tratamento didático, atividade e renormatizações	156
4.4.3 Avaliação, atividade e renormatizações	166
CONCLUSÃO.....	170
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	182

INTRODUÇÃO

A relação entre linguagem e trabalho remonta aos primórdios da civilização humana, sendo uma relação imemorial que, na atualidade, tem como injunção comunicar e utilizar ao máximo a linguagem – em suas diversas manifestações – no trabalho. Essa ligação entre o fazer e o dizer, duas dimensões da atividade humana, tornou-se ainda mais intensa e necessária com o advento das práticas de letramento e das novas tecnologias de informação e comunicação.

Na atualidade, a linguagem praticamente domina as questões do trabalho e seus desafios, pois ela e, mais ainda, a palavra escrita são meios cômodos para qualificar, circunscrever e dirigir o trabalho. A linguagem tomada na horizontalidade da atividade é extremamente eficaz e acompanha, regula e orienta a atividade humana de trabalho por meio dos prescritos.

Não há atividade de trabalho sem prescrições, sejam elas escritas, orais, oficiais, institucionais etc. Por isso, não podemos compreender a atividade de trabalho do professor, os debates de normas e de valores e as renormatizações implicadas nesta atividade sem considerar o que é preestabelecido e orientado pelas diversas instâncias para que seja realizado o trabalho.

As prescrições do trabalho, por mais exaustivas que sejam, nunca serão suficientes para antecipar tudo que está relacionado às situações de atividade e as suas singularidades. No entanto, é necessário que se tenha conhecimento das prescrições e dos conceitos implicados na atividade para que se possa melhor compreendê-la em sua realização e experiência para, a seguir, retrabalhar de certo modo muitas das prescrições.

Entre a gama de prescrições relacionadas ao trabalho do professor no Brasil, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, que apresentam uma revisão dos currículos e orientam o trabalho dos professores cotidianamente na educação básica de nosso país. Tal revisão curricular, segundo o próprio documento, se deu, principalmente, pela “necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998a, p. 5), exigidas pelo processo de universalização da educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), especificamente, têm como finalidade “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e

elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998a, p. 13), tendo como principal eixo de discussão no ensino fundamental o domínio da leitura/escuta e da escrita/fala pelos alunos.

Entre as principais mudanças implicadas pelos PCNLP, está o abandono do ensino orientado pela perspectiva gramatical e a proposição de um novo objeto de ensino, orientado pela perspectiva interacionista de língua, já que nesta se prioriza o uso da linguagem, isto é, “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística” (BRASIL, 1998a, p. 19).

Nessa perspectiva, os PCNLP propõem que o texto seja adotado com unidade básica de ensino e a noção de gêneros discursivos seja tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998a). Entendemos que tal proposição se realiza tendo em vista a necessidade de uma efetivação do processo de letramento escolar dos alunos, ao se considerar que “atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (BRASIL, 1998a, p. 23).

Embora o próprio documento não explicita, podemos considerar que ele se destina à estruturação, organização e prescrição do letramento escolar – práticas sociais de leitura e escrita –, entendido como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (BRASIL, 1998a, p. 19).

Dessa forma, os PCNLP se constituem como um documento que prescreve o letramento escolar relacionado ao ensino de língua portuguesa e se propõem a orientar a atividade de trabalho do professor relacionada às práticas socioculturais de aprendizagem formal de leitura e de escrita, que apresenta objetivos específicos no contexto escolar.

Essa orientação se caracteriza pela apresentação de “uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas” (BRASIL, 2008b, p. 09), que busca orientar o desenvolvimento do projeto educativo das escolas, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o planejamento das aulas, a análise e a seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos.

Em 15 de dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se constitui como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, s/d, p. 07).

Nesse sentido, diferentemente dos PCN, que são um referencial curricular, a BNCC é configura-se como um currículo nacional que tem caráter legislativo, pois, segundo seu próprio documento, ela é uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Além disso, integrando a política nacional da Educação Básica, contribuirá para a orientação de políticas e ações, em esfera federal, estadual e municipal, referentes à formação inicial e continuada de professores, à elaboração de conteúdos educacionais e material didáticos, à avaliação da educação em âmbito nacional e à oferta de infraestrutura adequada para desenvolvimento educacional.

Após a aprovação da BNCC, o MEC estabeleceu a prazo de até o início do ano letivo de 2020 para que esse nosso currículo fosse totalmente implementado em todo o sistema educacional brasileiro. Então, atualmente estão sendo realizados os primeiros esforços pelos sistemas e redes escolares para se adequarem ao que a BNCC estabelece.

A aprovação da Base ainda é muito recente e, por isso, ainda não apresenta influência significativa e visível nos propostas curriculares vigentes e no trabalho realizado pelo professor no contexto da educação pública. Por essa razão, nesta pesquisa nós optamos por analisar a prescrição para o trabalho do professor presente nos PCN. Ao longo de 20 anos este documento foi sendo incorporado ao sistema educacional brasileiro e, por isso, ainda tem um grande impacto nas políticas e ações realizadas pelos sistemas e redes escolares federais, estaduais e municipais, na elaboração de conteúdos e materiais didáticos, na formação inicial e continuada de professores e na avaliação da educação nacional. Neste sentido, durante a realização da pesquisa de campo, aos PCN ainda era a referência tomada pela Secretaria de Educação do município de Igarapé-Miri para a organização da proposta curricular e, portanto, era a prescrição que orientava o trabalho realizado pela professora na escola *locus* da pesquisa.

Temos como objetivo, nesta pesquisa, analisar as relações interdiscursivas entre as práticas discursivas dos PCNLP e as práticas discursivas realizadas na atividade de trabalho pela professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus I, localizada na zona rural de Igarapé-Miri, estado do Pará.

Para pensarmos esses fenômenos de linguagem em contexto de trabalho, problematizaremos a prática discursiva e a atividade: Que comunidade discursiva é essa que enuncia? Que formação discursiva essa comunidade assume com relação ao letramento escolar? Que tomada de posição ideológica essa comunidade assume diante das possibilidades do dizer no contexto de ordem social escolar? Que saberes são prescritos pelos PCNLP para a

atividade de trabalho dos professores de Língua Portuguesa (LP)? Que saberes são investidos pela professora de LM para responder às necessidades locais e imediatas de ensino? Que debates de normas são evidenciados na atividade do trabalho da professora?

Destas questões, surge a questão-problema que orientará esta pesquisa: Quais são as relações interdiscursivas entre as práticas discursivas dos PCNLP e as práticas discursivas realizadas na atividade de trabalho pela professora de LP?

Entre as razões que justificam a pesquisa sobre os fenômenos de linguagem em contexto de trabalho, a Prof.^a Dr.^a Fátima Pessoa elenca as seguintes:

- Porque há atividades laborais que se realizam por meio de práticas discursivas ou há aquelas afetadas por práticas discursivas circundantes;
- Porque os contextos de trabalhos são espaços de construção, interação e transformação de discursos e, conseqüentemente, espaços de construção discursiva de identidades e de relações sociais;
- Porque por meio do exercício enunciativo as atividades laborais são recuperadas e transformam-se em saberes formalizados, ou seja, discursos sobre e para o trabalho;
- Porque por meio do exercício enunciativo os saberes formalizados sobre as atividades laborais são confrontados com as situações singulares em que elas se realizam, viabilizando o debate de normas entre saberes instituídos por uma ordem prévia e saberes investidos pelos sujeitos no contexto de trabalho;
- Porque por meio do exercício enunciativo as atividades laborais são avaliadas, redescobertas e transformadas, assim como são transformados os sujeitos do trabalho no processo de avaliação do seu fazer, portanto um processo de dizer sobre o seu fazer;
- Porque a investigação das práticas discursivas nos contextos de trabalho aprofunda a compreensão das ordens institucionais que sustenta a emergência, a interação e a transformação dos discursos para e sobre o trabalho.¹

Nesse sentido, as pesquisas que se colocam na interface entre estudos discursivos e estudos ergológicos são essenciais na medida em que proporcionam compreender a inter-relação entre práticas discursivas e atividades do trabalho docente, já que este é realizado quase exclusivamente por meio do ato enunciativo que está estritamente relacionado ao fazer pedagógico, uma vez que o dizer implica o fazer e vice-versa. Assim, no seu contexto de trabalho, o professor constrói, interage, refuta e transforma discursos da prescrição sobre o letramento escolar durante a atividade laboral.

Apesar dos grandes esforços e tentativas por meio de diversas ações, como formação continuada, especialização, palestras entre outras, as orientações dos PCN ainda não foram

¹ Material utilizado pela professora Fátima Pessoa, durante sua apresentação em uma mesa redonda do I Seminário Texto, Discurso e Interação Virtual, realizado na UFPA, no dia 05 de outubro de 2016.

totalmente implementadas no ensino básico das diversas regiões do país. Percebemos que tal implementação em contextos mais distantes dos centros urbanos, como o contexto rural, é dificultada por uma série de motivos, como falta de formação continuada para os professores, falta de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, estruturas precárias das escolas, falta de planejamento escolar, contextos socioculturais singulares que requerem práticas de ensino específicas, entre outros. Então, é preciso discutir as orientações curriculares presentes nos PCNLP, relacionando-as à prática didático-pedagógica do professor na tentativa de analisar as relações interdiscursivas entre essas práticas discursivas e, além disso, verificar como a atividade do professor tem atendido às necessidades e demandas locais da comunidade e dos alunos, tendo em vista que os PCNLP não foram construídos pensando em contextos e grupos sociais específicos.

Além do objetivo geral da pesquisa já exposto acima, construímos cinco objetivos específicos que nortearam a construção desta dissertação, que são: realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a Análise do Discurso, Ergologia e Estudos do letramento; fazer uma análise documental dos PCNLP, observando as práticas discursivas relacionadas aos saberes prescritos sobre o letramento escolar para o trabalho do professor; observar a atividade de trabalho da professora de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental da Escola Bom Jesus I, verificando os saberes investidos, as renormatizações e a prática discursiva assumida por ela; identificar as práticas discursivas e os saberes investidos mobilizados pela professora no contexto institucional escolar e; analisar as relações interdiscursivas entre as práticas discursivas prescritivas dos PCNLP e as práticas discursivas da professora de língua portuguesa em atividade de trabalho.

Para que déssemos conta de nosso objeto de pesquisa, recorremos aos aportes teóricos da Análise do Discurso, Ergologia e Estudos do Letramento. No campo da Análise do Discurso de filiação francesa, escolhemos o quadro teórico proposto por Dominique Maingueneau, por acreditarmos que ele tem construído um quadro teórico e “metodológico” em AD muito frutífero para a área, se apropriando de conceitos já difundidos, discutindo-os, reconceituando-os e elaborando novos conceitos, a fim de construir um quadro teórico que atenda às necessidades de análise dos funcionamentos discursivos do objeto de pesquisa. Além disso, ao (re)elaborar alguns conceitos, tem propiciado aos analistas do discurso uma gama de conceitos que não são apenas teóricos, mas que também funcionam como metodológicos, ajudando na delimitação, no tratamento e na análise do *corpus* pesquisado.

A Ergologia nos auxiliou a compreender a atividade de trabalho do professor de Língua Portuguesa como uma prática transformadora ou uma tentativa de transformação, na

qual sempre haverá o debate entre normas antecedentes e renormatizações, que ressignificarão a atividade. Nesse sentido, a atividade de trabalho em sua realização tende a distanciar-se da prescrição, pois na situação de trabalho apresentam-se circunstâncias e eventos não previstos que forçam o professor a realizar escolhas, de acordo com seus valores, para efetivação da atividade.

Os Estudos do Letramento, mais especificamente do letramento escolar, apresentam uma abordagem social das práticas de leitura e escrita realizadas no contexto escolar que possibilita refletir sobre o processo, as condições de produção e o modo de circulação de textos e discursos nesse contexto. Nesse sentido, consideramos que o letramento escolar está relacionado a toda produção discursiva que é construída, posta em circulação e consumida pela comunidade escolar. Entre essa produção discursiva estão os discursos relacionados ao trabalho do professor.

Esta pesquisa se inseriu no escopo das investigações qualitativas que apresentam uma perspectiva interpretativista, implicando maior ênfase nos processos e significados que não são examinados em termos quantitativos (OLIVEIRA, 2008). Tais investigações se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, “o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), com o objetivo de investigar o fenômeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a sua compreensão a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Para dar conta do nosso objeto de investigação realizamos dois tipos de pesquisa. Realizamos uma pesquisa documental, tendo como objeto de análise o documento oficial dos PCNLP com o objetivo de investigar as práticas discursivas da prescrição presente no documento para o trabalho do professor com o letramento escolar. Realizamos uma pesquisa de estudo de caso junto à professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola M. E. F. Bom Jesus I, na qual, além de recolher documentos, observamos as aulas e entrevistamos a professora. Tal pesquisa teve como objetivo examinar as práticas discursivas assumidas pela professora de Língua Portuguesa na realização de sua atividade de trabalho com o letramento escolar.

Escolhemos como lócus de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus I, localizada na comunidade Boca do Rio Caji, zona rural do município de Igarapé-Miri, por dois motivos, um pessoal e outro político e ético levando em conta nosso papel pesquisador. Nascemos na cidade de Igarapé-Miri, crescemos na comunidade do rio Riozinho e começamos a estudar na Escola Bom Jesus I com 10 anos. Estudamos nesta escola os

segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental – como aluno matriculado da escola – e o Ensino Médio – como aluno da Escola Estadual de Ensino Médio Manoel Antônio de Castro -, este, concluído com 17 anos. No total passamos 7 anos da nossa vida estudantil frequentando diariamente aquela escola, na qual criamos relações sociais com a comunidade escolar e adquirimos conhecimentos que contribuiriam para a nossa constituição enquanto sujeito e cidadão. Por isso, temos grande afeição pela escola física, pelos profissionais que trabalham lá e pelos sujeitos da comunidade escolar. Como pesquisador, proveniente de uma comunidade próxima à escola e que nela estudou, sentimo-nos comprometidos ética e politicamente em dar retorno em nível científico para a nossa comunidade a partir dos conhecimentos adquiridos na Universidade, que possa contribuir para a melhoria, em nível educacional, da vida dos sujeitos da comunidade estudada. Isso tem implicação no compromisso ético do linguista, discutido por Rajagopalan (2003).

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma. No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam a realização desta pesquisa. Abordamos a linguagem na sua relação com o trabalho por meio de três dimensões: linguagem sobre o trabalho, linguagem como trabalho e linguagem no trabalho. Em seguida, expomos os conceitos de discurso, interdiscurso e prática discursiva da Análise do Discurso de filiação de Dominique Maingueneau e os conceitos de atividade, trabalho prescrito e trabalho real da Ergologia. Depois, discutimos o letramento escolar, argumentando que ele é uma prática discursiva.

No segundo capítulo, explicitamos os caminhos metodológicos tomados pela pesquisa para a construção do objeto de pesquisa, expomos as unidades de análise e abordamos a construção do corpus de pesquisa e o tratamento realizado com os dados a serem analisados.

No terceiro capítulo, abordamos a pesquisa documental, discutimos a elaboração dos PCN e as críticas ao processo e às bases dessa elaboração. Apresentamos organização de tal documento e descrevemos as orientações para o ensino de leitura e escrita. Após analisamos segmentos dos PCNLP, visando compreender a prática discursiva da prescrição para a atividade de trabalho do professor com o letramento escolar.

No quarto capítulo, abordamos o estudo de caso e as técnicas e instrumentos utilizados para a realização da pesquisa de campo. Após apresentamos o contexto sociopolítico e educacional da pesquisa, a escola *lócus* e os sujeitos da pesquisa e descrevemos a pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2018. Em seguida, analisamos os dados coletados na pesquisa de campo por meio da observação participante e da entrevista semiestruturada com o objetivo de compreender as práticas discursivas assumidas pela professora de Língua

Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental na sua atividade de trabalho com o letramento escolar.

Encerramos a dissertação, tecendo algumas conclusões sobre a pesquisa e as análises realizadas.

CAPÍTULO I: ANÁLISE DO DISCURSO, ERGOLOGIA E LETRAMENTO ESCOLAR

Neste capítulo teórico – que também é em parte metodológico – objetivo estabelecer, por meio da pesquisa bibliográfica em artigos científicos e livros, as bases teóricas e epistemológicas que são necessárias e exigidas pelo objeto de pesquisa desta dissertação: a relação interdiscursiva entre as práticas discursivas sobre o letramento escolar produzidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e na atividade de trabalho de uma professora de Língua Portuguesa do 9º ano ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus I.

Para tentar compreender cientificamente tal objeto de estudo em sua complexidade, será necessário que sejam colocadas em relação interdisciplinar três abordagens teóricas diferentes: abordagem teórica da Análise do Discurso de linha francesa proposta por Dominique Maingueneau (1997, 2008a), que permitirá entender como os discursos/práticas discursivas são constituídos, posto em circulação, consumidos, reproduzidos, postos em relação e transformados; a abordagem da atividade de trabalho pelas lentes da Ergologia, que possibilitará compreender que em qualquer atividade humana há debate de normas, normatizações das normas antecedentes, encontro de valores, escolhas e investimento do corpo-si pelo sujeito do trabalho; e a abordagem teórica dos estudos de letramento, especificamente do letramento escolar, que permitirá compreender que os usos da escrita e leitura realizados no contexto escolar são práticas sociais pensadas, normatizadas, organizadas e realizadas com o objetivo de ensino-aprendizagem de competências e habilidades específicas para uso da escrita.

É a natureza do objeto que determina essa congruência teórica, a qual buscará construir uma relação entre os conceitos basilares desta pesquisa, prática discursiva, atividade de trabalho e letramento escolar, com o objetivo de entender este objeto como formação discursiva, realizada por uma instituição sociodiscursiva, que possui implicações normativas para atividade de trabalho do professor, ao mesmo tempo em que é produzida e transformada por ele na sua atividade.

Para tal, neste capítulo, abordarei a relação entre a linguagem e o trabalho por meio da interface entre os estudos discursivos e os estudos ergológicos e também o letramento escolar a partir de uma perspectiva discursiva, tentando construir uma visão teórica que permita visualizar os diversos fenômenos que envolvem o objeto em estudo. Desse modo, neste capítulo estabelecerei o direcionamento teórico pelo qual pretendemos olhar o objeto de

pesquisa, as proposições e os conceitos teóricos que nortearão também o tratamento e a análise dos dados.

1.1 A relação linguagem e trabalho

A relação entre linguagem e trabalho é tão antiga que pode ser considerada imemorial, mas não absolutamente, pois é possível pensar que houve um fazer industrioso na humanidade que antecedeu a linguagem. A partir de algum momento na história humana a linguagem passou a acompanhar todas as atividades e, obviamente, a atividade de trabalho. Há, desse modo, uma indissociabilidade entre linguagem e trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

A atividade de linguagem e a atividade de trabalho estão estritamente relacionadas, já que ambas transformam o meio social e possibilitam trocas e negociações entre os sujeitos. Na atualidade, as atividades de fala e os documentos escritos não param de crescer no contexto de trabalho, como manuais, programas, organogramas, procedimentos, regimentos, atas, relatórios técnicos, notícias técnicas etc. (SOUZA-E-SILVA, 2002).

Não é de hoje que a relação entre as duas dimensões da atividade humana, linguagem e o trabalho, é problematizada por pesquisadores, pois a linguagem praticamente domina a questão do trabalho e não é possível antecipar a realidade de trocas languageiras nas situações de trabalho.

A linguagem ocupa lugar de primeiro plano na atividade humana. Por isso, para Schwartz e Durrive (2010), as práticas languageiras são elementos essenciais, permanentes, ao mesmo tempo individuais e coletivos, que enquadram, preparam, pré-codificam, normatizam, regulam, re-regulam e recompõem permanentemente a atividade de trabalho individual – porque se pode falar consigo mesmo – e coletiva simultaneamente.

Ainda Durrive e Schwartz (2010), discutindo a relação entre linguagem e trabalho, afirmam que ela possui duas dimensões, ambas muito importantes: a dimensão da linguagem cotidiana e a dimensão da linguagem voltada para o conceito. A primeira é cotidiana no encadeamento da atividade, funcional no trabalho e não se caracteriza como uma linguagem empobrecida; a segunda é o meio no qual se fabricam conceitos, mais elaborada e distanciada da atividade, sendo permeada de conceitos, saberes, técnicas, organizações etc., em relação ao trabalho. É preciso apropriar-se desses conceitos, saberes, técnicas, organizações, pois eles são um elemento de melhor compreensão da própria situação de trabalho, da própria experiência e reflexão sobre a atividade de trabalho, para, a seguir, retrabalhar e reformular

muitos desses conceitos (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Logo, a primeira dimensão está relacionada com as trocas languageiras realizadas durante a atividade pelos sujeitos do trabalho e a segunda dimensão diz respeito às prescrições para a realização do trabalho.

Nouroudine (2002) pensa essas duas dimensões da relação entre trabalho e linguagem a partir de três modalidades de práticas languageiras, que são “linguagem como trabalho”, “linguagem no trabalho” e “linguagem sobre o trabalho”, sendo que, supomos, as duas primeiras estão no âmbito da dimensão da linguagem cotidiana e a última está no âmbito da dimensão da linguagem voltada para o conceito.

Segundo Nouroudine (2002), apesar de a complexidade do trabalho se encontrar em sua totalidade na linguagem, cada uma das três práticas languageiras a revela de modo diferente, pois tais modalidades, embora estejam estritamente ligadas nas situações de trabalho, apresentam diferenças de ordens práticas e epistemológicas. “Tais distinções foram necessárias ‘para que um espaço de reflexões sobre a linguagem no trabalho pudesse se constituir (...) antes que elas próprias fossem submetidas a críticas’” (NOUROUDINE, 2002, p. 17). Além disso, apresentam um interesse epistemológico, que possibilita perceber as ligações e diferenças do funcionamento da linguagem no e sobre o trabalho.

Essas três modalidades de práticas languageiras estão intimamente imbricadas nas situações de trabalho, o que não compromete a distinção existente entre elas. Ao contrário, “conduzir a análise das práticas de linguagem tendo em mente, ao mesmo tempo, suas distinções e suas imbricações revela-se adequada a uma melhor disponibilização do conhecimento a serviço da ação sobre o trabalho” (NOUROUDINE, 2002, p. 26).

A “linguagem como trabalho” possui a mesma complexidade que toda atividade de trabalho, isto é, é composta por várias dimensões intrínsecas (econômica, social, cultural etc.) que se justapõem, relacionando-se entre si e imbricando umas nas outras – caráter multidimensional irreduzível do trabalho. Além disso, integra propriedades múltiplas (valores, saberes e atividades) que integram cada uma da formação de uma significação dinâmico e variável nos campos histórico e social (NOUROUDINE, 2002).

Nas situações de trabalho a “linguagem como atividade” faz parte de aspectos estratégicos como falar para si mesmo e falar para o outro, tendo em vista os desafios e condições de realização do trabalho. Portanto, dois níveis podem ser diferenciados: os gestos e as falas usadas pelo protagonista para se dirigir aos seus colegas que também estão envolvidos em uma atividade de trabalho realizada coletivamente, por um lado; e as falas que o protagonista do trabalho dirige a si mesmo para conduzir e orientar seus próprios gestos quando está trabalhando, por outro lado. Outro nível seriam os pensamentos e julgamentos

simultâneos a atividade, sem que se utilize o recurso da palavra, o que revela uma linguagem operante, mas que está oculta na interseção entre o pensamento e o gesto.

Essa prática linguageira funciona como parte integrante da atividade, fazendo com que complexidade do trabalho e complexidade da linguagem se (con)fundam de certo ponto de vista. Ademais, a linguagem nesta modalidade não é apenas mais uma dimensão do trabalho, mas ela própria é revestida de uma série de dimensões, como a econômica (há pouca comunicação durante a atividade), a social (há interação entre locutor e interlocutor que permite travar e manter relações sociais) e ética (visão ou “modelo de humanidade” que permita abrir o campo para debates e trocas no/sobre o trabalho) (NOUROUDINE, 2002).

A “linguagem no trabalho” trata-se de uma parcela da linguagem existente na situação de trabalho que não participa diretamente das atividades específicas por meio das quais se concretizam as intenções de trabalho, o que não significa que ela não seja plenamente “atividade”, pois todo processo de produção de linguagem requer atividade.

Para distinguir os lugares da “linguagem no trabalho” e os lugares da “linguagem como trabalho”, é preciso ter em mente a diferença entre atividade e situação de trabalho, pois enquanto esta “é expressa pelo autor e/ou coletivo da atividade, em tempo e lugar reais, [...] [aquela] seria, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade” (NOUROUDINE, 2002, p. 22).

Desse modo, a “linguagem no trabalho” circula no âmbito da situação multidimensional e multifatorial de trabalho e vincula conteúdos de natureza diversa (política, esporte, economia, vida pessoal, etc.), que podem estar distanciados da atividade realizada pelos atores em seu coletivo, mas que favorecem as trocas e relações na situação de trabalho. Por isso, observa-se que para tentar compreender a atividade de trabalho, a análise da “linguagem no trabalho” também é tão necessária quanto a análise da “linguagem como trabalho” e da “linguagem sobre o trabalho”.

Para Nouroudine (2002), a “linguagem sobre o trabalho” envolve a ideia de uma produção de saberes sobre o trabalho e é motivada, às vezes, de seu próprio interior, por exigência dos sujeitos ou das instituições do trabalho, que evocam as atividades de trabalho para comentá-las, explicá-las, justificá-las ou por outras muitas razões que envolva reflexões sobre o trabalho.

A linguagem antecipa a atividade de trabalho, isto é, é lugar e elemento de construção e elaboração de conceitos científicos, técnicos, jurídicos e econômicos para o trabalho que o enquadram em suas dimensões científicas, organizacionais, gerenciais, hierárquicas, de poder técnicas, jurídicas e políticas (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Existem situações em que os protagonistas do trabalho se expressam sobre as atividades que realizam como aquelas nas quais saberes são transmitidos de um grupo de sujeitos a outros ou nas relações interpessoais. Existem também situações em que a linguagem, por suas características de distanciamento e representação, possibilita a reflexão e avaliação de situações de trabalho, de problemas, visando a ações de melhoria e resolução no trabalho. Desse modo, a linguagem sobre o trabalho não é exclusivamente produzida por pesquisadores e especialistas, já que pode ser encontrada na fala de sujeitos na atividade produtiva sem ser confundida com outras formas de linguagem.

Em vista disso, Nouroudine (2002, p. 28) afirma que existe “pelo menos duas ‘linguagens sobre o trabalho’: a dos protagonistas do trabalho, por um lado, e a dos pesquisadores, por outro, sem que nenhuma das duas disponha uma pertinência exclusiva”. No entanto, parece que essa divisão é prejudicial ao desenvolvimento de práticas languageiras que provenham da experiência do trabalho. Além disso, a linguagem conceitual e “científica” produzida por pesquisadores sobre as experiências vivenciadas por outros na tentativa de descrevê-las e interpretá-las corre o risco de ser simplificadora demais e inadequada.

Daniel Faïta (2002) considera que a distinção entre “linguagem no trabalho” e “linguagem sobre o trabalho” representa muito mais que uma comodidade metodológica para a análise de dados, pois esses dois tipos de linguagem, independente de suas características, são marcados um pelo outro por causa da relação que mantêm com a ação. Dessa forma, “não existe, de um lado, uma ação sobre os objetos ou a situação, puramente material ou objetiva, à qual a fala serviria apenas de suporte e, de outro, uma fala autônoma e contextualizada à qual as situações e os objetos serviriam somente de referência” (FAÏTA, 2002, p. 50). Tanto no que se refere à “linguagem no trabalho” quanto no que se refere à “linguagem sobre o trabalho”, a competência, os saberes e os valores dos sujeitos estão incorporados, ao mesmo tempo, às maneiras de dizer e às maneiras de agir, direcionadas a um único objeto: a atividade.

A relação entre linguagem e trabalho pode ser sintetizada, de acordo com Durrive e Schwartz (2010), por meio dos seguintes tópicos: 1) linguagem e trabalho têm uma relação complexa porque entra em jogo uma entidade enigmática, o *corpo-si*, na atividade; 2) como toda atividade é sempre uma ressignificação do que é previsto e antecipado ou uma renormatização em torno de si, a linguagem não consegue expressar em sua totalidade a dimensão singular que caracteriza a atividade; 3) o inconsciente faz que haja resistências ao acesso à linguagem, isto é, nas condutas de trabalhos existem coisas que fazemos bem, que não fazemos, que esquecemos e atos falhos ligados à esta dimensão; 4) se há ressignificação e

renormatização parcial na atividade, há transgressão, o que fica nítido quando as pessoas tomam decisões que não estão previstas para gerir os “vazios de normas” da situação de trabalho, transgredindo a norma; 5) circunscrever a atividade “supõe uma série de precauções, de certezas, de garantias de ambos os lados [pesquisador e trabalhador] para que se desenvolva o meio favorável à tentativa da verbalização do trabalho” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 143).

A linguagem em sua relação com o trabalho tem importância incontestável para a realização das atividades industriais, uma vez que ela é expediente do pensamento e da ação e seu uso está relacionado indissociavelmente às atividades humanas em todos os campos da vida (FAÏTA, 2002).

No entanto, de acordo com Souza-e-Silva (2002), o estudo da linguagem relacionada à atividade de trabalho surge tardiamente devido a alguns motivos: a ideia enganosa de que a linguagem é transparente – a crença de que o que é dito pelo enunciador é compreendido como tal pelo coenunciador sem que houvesse processos de construção de sentidos entre ambos –; o fato de o domínio da pesquisa em Linguística, durante um longo período, está ligado ao estudo imanente da linguagem; e o fato de as atividades do linguista terem ficado um longo período vinculadas, por tradição, às instituições escolares.

Por esses motivos, os estudos pluridisciplinares sobre a relação entre linguagem e trabalho, tendo, de um lado, as ciências que se ocupam do trabalho e, de outro, lado as ciências da linguagem, começaram a aparecer na década de oitenta na França por meio da formação de grupos de pesquisa como *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST) e *Langage et Travail* (L&T).

No Brasil, os estudos pluridisciplinares de linguagem e trabalho, especialmente a interface entre os estudos discursivos, em suas diferentes vertentes enunciativas, e os estudos do trabalho, em suas diferentes abordagens da atividade (Ergologia, Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade), começaram formalmente na segunda metade da década de noventa no âmbito de alguns programas de pós-graduação, por meio de grupos de pesquisa (LAEL – PUC-SP/Grupo Atelier e Direct; PPGL – PUC-Rio/Coppe-UFRJ) e, especialmente, por meio do acordo bilateral entre Brasil e França mediante convênio entre a Capes (envolvendo as universidades brasileiras PUC-SP, PUC-Rio e UFRJ) e do Cofecub (envolvendo as universidades francesas Université de Provence-Aix-Marseille e a Université de Rouen) (SOUZA-E-SILVA, 2002; DI FANTI, 2014).

Nesse percurso inicial tem destaque o grupo de pesquisa “Atelier Linguagem e Trabalho” (PUC-SP/CNPQ), coordenado pela professora Maria Cecília Pérez de Souza-e-

Silva, que contribuiu para uma formação significativa de mestres e doutores que passaram a desenvolver pesquisa nessa interface em diferentes instituições brasileiras de ensino superior. Devido ao interesse e a realização de pesquisas na interface linguagem-trabalho, foi criado em 2006 o grupo de trabalho Linguagem, Enunciação e Trabalho, junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), que conta com integrantes de diversas instituições, como UERJ, UNIRIO, PUCRS, PUC-SP, UFF, UNISINOS, UPF, UTFPR, PUC-Rio e UFPA. Esse GT tem como objetivo reunir pesquisadores que têm interesse pelo estudo das práticas de linguagem realizadas no interior de situações de trabalho; estudo dos discursos, nos quais o trabalho é tema relevante, produzidos por diferentes enunciadore; e estudo de práticas discursivas de variados campos discursivos relacionados à atividade humana (midiático, acadêmica, escolar etc.) (DI FANTI, 2014).

Devido ao pressuposto inter/pluridisciplinar das abordagens da relação entre linguagem e trabalho, vista de uma perspectiva discursiva, existem diferentes níveis de apropriação desse fenômeno, assim como existem diversos olhares teóricos que subsidiam tais pesquisas, que são postos em relação teórica para atender às exigências epistêmicas do objeto de estudo escolhido.

Tendo em vista o objeto e os objetivos desta pesquisa, situamo-la no âmbito dos estudos realizados a partir deste último interesse de pesquisa do GT da ANPOLL, uma vez que pretendemos analisar duas práticas discursivas que estão em relação de concorrência no campo discursivo escolar e relacionadas à atividade de trabalho do professor de língua portuguesa com o letramento escolar.

Segundo Souza-e-Silva (2002, 2014), o estudo da relação linguagem e trabalho na perspectiva da linguística, segue duas vertentes: 1) a análise de práticas languageiras em situações de trabalho e; 2) a análise de discursos sobre o trabalho produzidos pelos diferentes atores sociais relacionados à atividade de trabalho. Essas duas vertentes têm como implicações dar visibilidade ao trabalho realizado pelos diferentes atores sociais relacionados à atividade através da análise dos seus discursos e de suas atividades que circulam nas diferentes comunidades dos quais fazem parte, da qual os traços indicam determinada identidade enunciativa.

Situamo-nos no âmbito dos estudos desenvolvidos a partir da vertente que analisa os discursos relacionados à atividade de trabalho, sejam nos enunciados que precedem a atividade, sejam nos enunciados durante a atividade e são essenciais para a sua realização, sejam nos enunciados realizados depois da atividade para comentá-la, explicá-la, avaliá-la, etc. Em nossa pesquisa, os enunciados a serem analisados são os que antecedem a atividade

de trabalho do professor de língua portuguesa e os que são enunciados por esse profissional durante a sua atividade com o letramento escolar, buscando estabelecer uma relação interdiscursiva entre eles.

A atividade enunciativa no contexto institucional – no caso desta pesquisa no contexto escolar – durante a atividade de trabalho implica a inscrição do sujeito em uma ordem sociodiscursiva e ideológica, que é constitutiva dos discursos, das identidades e das relações sociais, ao mesmo tempo em que é determinada por eles, assim como também são determinadas as possibilidades de produção de sentidos. Por isso que, ao pesquisar as práticas discursivas em contextos de trabalho, o pesquisador necessita entender o contexto da ação institucional na qual os sujeitos se inserem no espaço e no tempo e reconhecer que, para compreender os fenômenos do trabalho, é necessário também levar em conta a atividade discursiva (PESSOA, 2016).

Segundo Pessoa (2016, p. 64), o estabelecimento de um espaço de pesquisa que reúne estudos sobre a linguagem nos contextos de trabalho, seja para problematizar as implicações das práticas discursivas nesses contextos e na atividade, seja para problematizar as implicações desses contextos e da atividade na produção/transformação das práticas discursivas, “está justificada pelo próprio caráter das duas atividades humanas que se realizam no confronto dialético que permanentemente instauram”: a atividade discursiva implica atividade de trabalho e esta implica aquela.

Para analisar as interações languageiras nas/sobre situações de atividade de trabalho, nós adotamos uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem e uma abordagem da atividade de trabalho. Na articulação interdisciplinar dessas duas abordagens, questões de trabalho e questões discursivas se impõem como o estudo da atividade laboral de diversos atores sociais e do conjunto de discursos do/no/sobre o trabalho das comunidades desses atores, as quais produzem, colocam em circulação, avaliam e legitimam tais discursos, se reconhecendo neles (SOUZA-E-SILVA, 2014).

De acordo com Souza-e-Silva (2014), adotar uma abordagem enunciativo-discursiva implica considerar a língua como opaca e polissêmica, assumir que a discursividade constitui uma ordem própria diferente da materialidade da linguagem, mas que se constitui por meio da língua, e admitir que esta apresenta regras fonológicas, morfológicas e sintáticas próprias que são postas em uso por meio do processo discursivo que se instaura em determina conjuntura.

Adotamos a abordagem enunciativo-discursiva da Análise do Discurso de filiação francesa, mas especificamente o quadro teórico construído por Dominique Maingueneau, o que o autor chama de semântica global. Adotar esta abordagem implica considerar que os

discursos se constituem de um lado social e de um lado linguístico, se originam em sua gênese na relação com outros discursos no interior do interdiscurso que o precede e resulta de um sistema que coerções semânticas globais que os regem assim como as práticas institucionais dos grupos que produzem tais discursos. Por isso, o objeto de análise proposto não é o discurso em si, mas as práticas interdiscursivas que os discursos tornam possíveis.

Adotamos a abordagem ergológica, que tem como objeto a atividade humana e em particular a atividade de trabalho. Adotar tal abordagem implica considerar que esta atividade se configura de modo complexo e diverso, sendo um espaço de constante transformação micros e macros por meio da ação do sujeito do trabalho, que se realiza por meio de debate de normas, confrontação de valores, escolhas e atitudes, renormatizações das normas prescritas e investimento do corpo, do intelecto e das experiências/saberes dos trabalhadores.

Para abordar a atividade de trabalho em toda a sua complexidade, a Ergologia incorpora a seu arcabouço teórico contribuições de diversas áreas de pesquisa, todas consideradas necessárias, mas nenhuma suficiente para desvendar o trabalho enquanto atividade humana. Assim como a Ergologia, a Análise do Discurso está num lugar de intercessão com outras ciências sociais e humanas, devido à complexidade imanente que constitui seu objeto. Nesse sentido, a Linguística, especificamente as disciplinas das teorias da enunciação e do discurso, como a AD, e a Ergologia são domínios de pesquisa que convergem por se ocuparem de atividades humanas complexas e dinâmicas e por entenderem que a compreensão das atividades de trabalho e das atividades linguageiras somente podem ser realizadas, “considerando-se a (in)tensa relação entre as generalidades em torno desses fenômenos e os contextos singulares em que esses fenômenos são reatualizados, retificados ou ratificados” (PESSOA, 2016, p. 66).

1.2 Análise do discurso: pressupostos teóricos

Para Maingueneau (2007) uma das dificuldades de se definir a AD está no fato de que a relação entre “discurso” e “Análise do Discurso” é pensada nos moldes da relação estabelecida entre objeto empírico e disciplina que o estuda. Tal fato, segundo o autor, pressupõe que o discurso é um objeto de estudo imediatamente dado e que é objeto de apenas uma disciplina, o que não é evidente, já que o discurso constitui um domínio que não pode ser saturado por uma única disciplina. Nesse sentido, para o autor o discurso só se torna

efetivamente um objeto de saber se for estudado por diversas disciplinas que possuem interesses diferentes e específicos.

Por essa ótica, Maingueneau (2006) faz a distinção entre linguística do discurso e disciplinas do discurso, afirmando que várias disciplinas do discurso (AD, sociolinguística, retórica, análise da conversação, etc.) como um todo constituem a linguística do discurso. Assim, a AD é apenas uma das disciplinas pertencente à linguística do discurso e possui uma concepção e um ponto de vista específico sobre o discurso.

A concepção que governa a AD é a que compreende “o discurso como intricação de um texto e de um lugar social, o que significa dizer que seu objeto não é nem a organização textual, nem a situação de comunicação, mas aquilo que as une por intermédio de um dispositivo de enunciação específico” (MAINGUENEAU, 2007, p. 19).

É nesse sentido que Maingueneau (2008a, p. 17) defende a concepção de que a AD “é um lugar em que vêm se articular um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, procurando pensar as condições de uma ‘enunciabilidade’ passível de ser historicamente circunscrita”, isto é, articula organizações textuais e situação de comunicação.

Dessa forma, esse projeto de AD, operando no nível do discurso, se inscreve basicamente num movimento de fundo que atravessa o campo das ciências humanas e domina a reflexão sobre a linguagem, “que pretende articular no ato verbal enunciado e enunciação, [discurso e instituição], linguagem e contexto, fala e ação, instituições linguísticas e instituições sociais...” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 24).

Segundo essa concepção, a AD resulta da convergência, iniciada a partir dos anos 1960, de diversos atos de fundação instaurados por correntes de pesquisas, como a etnografia da comunicação, as correntes pragmáticas, a linguística textual e as problemáticas de Michel Foucault, que participaram do desenvolvimento do agrupamento de pesquisas que hoje é denominado de Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2006). Essas correntes provindas de disciplinas muito diferentes, como a linguística, sociologia, filosofia, história, etc., em contrapartida, sofrem influência da própria AD. Não é possível, dessa forma, atribuir a emergência dessa disciplina a um renomado fundador (MAINGUENEAU, 2007).

Para Maingueneau (2006), no que se refere à AD de inspiração linguística, ela seria menos uma subárea da ciência linguística e mais uma zona de interseção dessa ciência e com outras ciências sociais e humanas, pois “o discurso não pode ser o objeto de uma abordagem puramente linguística” (MAINGUENEAU, 1998, p. 43). Entretanto, para o autor a AD deve manter forte ancoragem na linguística, pois ela faz parte das ciências da linguagem, na qual a linguística está inserida.

Maingueneau (1997) afirma que a AD se apoia essencialmente em conceitos e métodos da linguística, no entanto, é necessário considerarmos outras dimensões, pois a AD se relaciona com os textos produzidos: 1) no âmbito das instituições, que restringem fortemente a enunciação; 2) nos quais se cristalizam conflitos históricos e sociais, etc.; 3) que delimitam um espaço próprio no interior do interdiscurso.

A AD intervém fortemente em outras ciências, tornando-se progressivamente um empreendimento com papel fundamentalmente interdisciplinar, transdisciplinar ou, até mesmo, pós-disciplinar para alguns – uma espécie de interface entre as ciências humanas e sociais, que as atravessa e vai contra a tendência da divisão do saber em domínios específicos. Desse modo, “poderíamos falar [...] de uma ‘virada discursiva’. De fato, não há nenhum setor das ciências humanas e sociais ou das humanidades que não possa apelar a suas [da AD] problemáticas, conceitos ou métodos” (MAINGUENEAU, 2015, p. 10).

A AD faz parte do grupo de disciplinas que estão na zona periférica da linguística, cujos contornos instáveis fazem fronteira e estão em contato com outras disciplinas das ciências humanas. Tal grupo de disciplinas é dedicado ao estudo da “linguagem apenas à medida que esta faz sentido para os sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas” (MAINGUENEAU, 1997, p. 12). A zona periférica da linguística reconhece a dualidade radical da linguagem, admitindo que ela é, ao mesmo tempo, integralmente formal e integralmente social, sendo atravessada por embates subjetivos e sociais. Assim, o termo discurso remete a este modo de compreender a linguagem como uma atividade essencialmente interativa, produzida pela ação de sujeitos.

Apesar de a AD possuir estatuto periférico e fronteiro no campo da linguística, ela exige de quem a pratica certo conhecimento sobre o núcleo rígido do campo em sua globalidade, pois os funcionamentos discursivos pertinentes socialmente atravessam toda a materialidade linguística sem se preocupar com seus limites, já que nenhuma dimensão da linguagem é indiferente aos fenômenos considerados relevantes para a AD (MAINGUENEAU, 1997).

Opondo-se à rigidez do estruturalismo saussuriano, a AD abre espaço para outros conceitos de língua, trazendo para o centro de suas discussões o sujeito que havia sido excluído dos estudos da linguagem ao longo do percurso das teorias formalistas. Além disso, considera como essencial a relação da linguagem com a sua exterioridade, isto é, com as suas condições de produção, formadas pelo enunciador, coenunciador, contexto de enunciação e contexto sócio-histórico (SOARES; SELLA; COSTA-HÜBES, 2013).

Maingueneau (2006) distingue três maneiras de praticar a AD: 1) a primeira utiliza a AD para responder de maneira indireta questões filosóficas, sendo que, nesse caso, é secundária a dimensão da análise empírica do discurso; 2) a segunda maneira considera a AD como um conjunto de “métodos qualitativos” disponível para as ciências sociais e humanas, que lhes permite elaborar interpretações; 3) a terceira considera a AD como espaço de pesquisa de pleno direito dentro das ciências sociais e humanas, isto é, um conjunto de abordagens que pretende elaborar conceitos e métodos instituídos sobre as propriedades empíricas das atividades discursivas.

Assim como para o autor, para a pesquisa que estamos desenvolvendo é a terceira maneira de praticar a AD que nos interessa, pois partiremos das propriedades empíricas das atividades discursivas para a (re)elaboração teórica e metodológica da pesquisa. No entanto, sabemos que a AD não se reduz à disciplina empírica, mas que elabora e organiza seus conceitos e métodos tendo em vista as pesquisas empíricas.

Segundo Maingueneau (2015), os analistas do discurso podem ser distribuídos em grupos com objetivos diferentes. No primeiro, os pesquisadores trabalham no âmbito de quadros teóricos da disciplina das ciências humanas e sociais, aos quais pertencem e apreendem o discurso como um “instrumento” que lhes oferece índices que franqueiam o acesso a realidades fora da linguagem – estão associados à segunda maneira de praticar a AD. No segundo grupo, os analistas – considerados canônicos – se ancoram fortemente nas ciências da linguagem, se interessam pela maneira por meio da qual a ordem social se constrói pela linguagem em determinada sociedade, se esforçam para manter um equilíbrio entre a reflexão sobre o funcionamento da atividade discursiva e a compreensão de fenômenos de ordem psicológica ou sócio-histórica e podem desenvolver pesquisas sobre questões estritamente discursivas, que visam responder a problemas sociais ou questionar outros campos do saber enquanto discursos – filiados à terceira maneira de praticar AD. O segundo grupo tem preocupações muito mais voltadas para os conceitos e métodos do que o primeiro, que se preocupa em atingir resultados imediatos, usando a AD como instrumento de interpretação de seus *corpora* sociais ou psicológicos (MAINGUENEAU, 2000b).

Ao desenvolver nossa pesquisa, tendo como quadro teórico a AD, como objeto uma questão estritamente discursiva que diz respeito à relação interdiscursiva entre a prática discursiva instaurada pelos PCNLP e a prática discursiva de professores de língua portuguesa na atividade de trabalho e como objetivo compreender o funcionamento dessas práticas discursivas e fenômenos relacionados à atividade de trabalho do professor, nos inscrevemos no segundo grupo de analistas do discurso.

Dominique Maingueneau elege uma concepção de AD para seguir, já que a noção “análise do discurso” se tornou uma espécie de expressão “coringa” para um conjunto de quadros teóricos. Isto também acontece com a noção de “discurso”, que passa a ser empregada com acepções bem diferentes pelas teorias da enunciação e da AD, desde aquelas que são mais restritas até àquelas que são mais abrangentes.

Nas subseções a seguir abordamos os conceitos de discurso, interdiscurso e prática discursiva, que estão inter-relacionados entre si e serão essenciais para que possamos compreender o nosso objeto de pesquisa a partir da abordagem da AD.

1.2.1 Discurso

Maingueneau (1997, p. 23) afirma que a noção de “discurso” não é estável, dizendo que por discurso pode ser entendido o que Michel Pêcheux denomina de “superfície discursiva”, que se refere ao conjunto dos enunciados produzidos a partir de um determinado posicionamento ideológico; assim como também pode ser compreendido como o sistema de restrições que possibilita a formação e a análise da especificidade desta superfície discursiva. Além disso, esse sistema de restrições corresponde a um conjunto de regras semânticas capazes de produzir uma infinidade de enunciados a partir da posição enunciativa.

A partir da junção e imbricação dessas duas possíveis formas de compreender o discurso, Maingueneau (2008a, p. 15) afirma, na introdução de *Gênese dos discursos*, que o “discurso’ é uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Isto é, como um conjunto de textos que, dependendo das condições de produção nas quais surgiram, estão relacionados a uma formação discursiva, que lhes impõe determinadas regularidades enunciativas.

Nessa perspectiva, o autor usa o termo “discurso” para se referir à relação que une um sistema de restrições de boa formação semântica – isto é, uma formação discursiva – a um conjunto de enunciados produzidos de acordo com esse sistema – isto é, uma superfície discursiva. Portanto, usa o termo “menos [para se] remeter a um conjunto de textos efetivos do que a um conjunto virtual, o dos enunciados que podem ser produzidos de acordo com as restrições da formação discursiva” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 20).

Desse modo, podemos afirmar que o discurso é a relação entre o lado social e o lado textual da linguagem, sendo ambos interdependentes. Ele é considerado como a atividade realizada por sujeitos inscritos em determinados contextos sociais, culturais e históricos (MAINGUENEAU, 1998). Nesse sentido, o discurso constitui-se como um objeto que é, ao

mesmo tempo, integralmente linguístico e integralmente histórico. Isto é, as unidades do discurso que constituem sistemas significantes e enunciados estão relacionadas à semiótica textual, mas também estão relacionadas à história, que fornece a razão para as estruturas de sentido que aquelas unidades manifestam.

O discurso está sujeito ao jogo de restrições semânticas da língua que supõe que no interior de uma sociedade, em lugar e momento definidos, só parte do que é dizível é acessível ao dizer, sendo que o dito constitui um sistema institucional e delimita uma identidade aos sujeitos. Isto é, o discurso é “um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 19).

Para Maingueneau (2008a) a identidade de um discurso depende, além do vocabulário e das sentenças, de uma coerência global que integra múltiplas dimensões textuais, sendo que o interesse dos analistas apenas por estas dimensões impedem uma interpretação do estatuto histórico dos discursos. Desse modo, o discurso não está na “superfície” ou na “profundez” dos textos, “mas que se desdobra sobre todas as suas dimensões” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18), incluindo estas duas.

1.2.2 Interdiscurso

Maingueneau (1997) afirma que não é suficiente identificar as diversas formas mobilizadas por um discurso para marcar sua relação com o que considera exterior, isto é, as formas de rompimento do tecido de uma formação discursiva, pois esta se relaciona com o interdiscurso também em nível constitutivo. Portanto, a formação discursiva de determinado discurso é constituída a partir de sua relação com outros discursos no interior do interdiscurso, já que “uma formação discursiva não pode ser concebida como um bloco compacto que se oporia a outros [discursos], mas como uma realidade ‘heterogênea por si mesma’” (MAINGUENEAU, 1997, p. 112).

Em *Gênese dos discursos*, Maingueneau (2008a) apresenta a tese do primado do interdiscurso, a qual postula que o interdiscurso precede os discursos, isto é, que estes não se constituem independentemente um dos outros e posteriormente postos em relação, mas que se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso. Portanto, coloca o interdiscurso como o espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes. Além disso, atribui um quadro metodológico a essa orientação geral e um domínio de validade.

Todo e qualquer discurso é atravessado pela interdiscursividade, isto é, tem que estar prioritariamente em relação multiforme com outros tantos discursos, de estar no interdiscurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008). Este conceito teoriza que o discurso não nasce da referência às próprias coisas, mas de um trabalho realizado sobre outros discursos.

Segundo Maingueneau (1998), se considerarmos um discurso específico, podemos chamar também de interdiscurso o conjunto de unidades discursivas com as quais ele está em relação, sendo que, dependendo do tipo de relação interdiscursiva que se privilegia, pode-se tratar de discursos precedentes de um mesmo gênero, discursos citados, discursos contemporâneos de gêneros diferentes etc.

Essa tese é central para a elaboração do quadro teórico de uma semântica global, noção por meio da qual o autor apresenta um roteiro de trabalho que adquire traços de uma metodologia e que se apresenta como um dos caminhos possíveis para a compreensão do funcionamento da interdiscursividade.

Afirmar tal tese, segundo Maingueneau (1997), é uma tomada de posição que tem implicações pouco claras, pois existem várias formas de compreender o interdiscurso por meio de abordagens diferentes. O autor apresenta duas abordagens que são diferentes tanto nas suas formulações quanto nos seus objetivos.

Maingueneau (1997) questiona a relação da formação discursiva com o interdiscurso, afirmando que aquela precisa ser definida a partir deste e não o contrário, pois o interdiscurso é um processo no qual uma formação discursiva vai incorporar elementos pré-contruídos produzidos fora dela que ocasionarão a sua redefinição e reconfiguração, assim como também provocarão o apagamento ou negação de elementos que a constituem. Nesse sentido a formação discursiva é um domínio inconsistente, aberto e instável.

Tendo isso em vista, Maingueneau (1997) afirma que as duas concepções mais comuns da relação do discurso com o interdiscurso revelam-se errôneas porque: 1) a concepção que o autor julga mais imediata considera o discurso como um objeto isolado e também igual a si mesmo e contraditório diante de um exterior não determinado; 2) a concepção que constitui sobre a individuação dos grupos sociais por causa da diferença entre seus discursos estabelece diferenças, aproximações ou afastamento entre conjunto de discursos dos quais a individuação é anteriormente postulada. Assim, ao mesmo tempo, une e divide os discursos, fazendo da individuação um processo contraditório.

Por isso, Maingueneau (2008a) se debruça na reformulação do conceito de interdiscurso, o qual para ele apresenta uma definição muito vaga e por isso o redefine,

substituindo pela tríade de termos complementares: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo.

O autor entende por universo discursivo o conjunto de formações discursivas que coexistem e interagem numa conjuntura dada. Tal conjunto é finito, embora ele não possa ser representável ou apreendido em sua globalidade pela AD. Nesse sentido, esta noção é de pouca utilidade para o analista e quando é usada é para, a partir do horizonte que define, serem constituídos os campos discursivos, que são domínios suscetíveis de serem estudados.

O campo discursivo é definido por Maingueneau (2008a, 1997) como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência e delimitam-se reciprocamente por uma posição enunciativa em uma determinada região do universo discursivo. O teórico ressalta que concorrência aqui deve ser entendida em sentido mais amplo, abarcando tanto o confronto aberto quando a aliança, a aparente neutralidade, etc., entre os discursos que têm a mesma função social, mas divergem com relação ao modo pelo qual ela deve ser preenchida. Ainda explicita que o recorte dos campos discursivos deve resultar de hipóteses explícitas do analista e não de uma divisão aleatória do universo discursivo, sendo que tal recorte não definirá zonas isoladas, já que é apenas uma abstração necessária para a análise, que precisa permitir múltiplas redes de trocas discursivas.

Com o objetivo de delimitar no universo discursivo um conjunto de formações discursivas que estão em relação de concorrência, de confronto e, até certo ponto, de complementaridade, isolamos para o tratamento do nosso *corpus* o campo discursivo “ensino de língua portuguesa”, em vez de nos contentarmos em visar direto o campo “educacional”, assim como fez Maingueneau (2008a) ao isolar o campo discursivo “devoto” no âmbito do campo “religioso”.

Maingueneau (2008a) afirma que os discursos se constituem no interior de um campo discursivo e que essa constituição pode ser descrita em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes, o que não significa que os discursos se constituam da mesma forma que os outros pertencentes ao campo, pois a heterogeneidade deste que coloca discursos dominantes e dominados em oposição e os situa todos em planos diferentes. Por esta razão, não é possível estabelecer as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo.

Nesse sentido, é necessário isolar, no campo discursivo, espaços discursivos, que são subconjuntos de formações discursivas do campo discursivo que se supõe manterem relações consideradas privilegiadas e cruciais para a compreensão de determinados discursos. Esses

espaços são delimitados a partir da decisão do analista e em razão de seus propósitos de pesquisa.

No âmbito do campo discursivo “ensino de língua portuguesa”, isolamos, baseados na hipótese da pesquisa, o espaço discursivo no qual a prática discursiva da prescrição para o trabalho do professor de língua portuguesa está em relação privilegiada com a prática discursiva do trabalho efetivamente realizado pelo professor em sala de aula. Portanto, o espaço discursivo construído para a pesquisa associa os discursos que suportam o prescrito para o trabalho com o ensino de língua portuguesa e os discursos que suportam o trabalho realizado nesse ensino.

Maingueneau (1997) afirma que uma determinada formação discursiva não se opõe da mesma forma a todas as outras que constituem seu campo, sendo que algumas oposições são fundamentais para a constituição e manutenção da formação discursiva que está sendo considerada. Acreditamos que a oposição entre as formações discursivas do prescrito do trabalho e as formações discursivas do trabalho realizado é fundamental, pois nos apoiamos na proposição da Ergologia (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010), que afirma que os (discursos) prescritos do trabalho precedem o(s) discursos do trabalho realizado, que, por sua vez, se constitui na relação com o prescrito, ocorrendo, nesse processo, um distanciamento gerado entre ambos que é parcialmente ressignificado pelos sujeitos.

Falando em termos discursivos, podemos afirmar que existem relações interdiscursivas entre os discursos da prescrição para o trabalho do professor de língua portuguesa e os discursos realizados na atividade de trabalho do professor. Isto é, estão atravessados pela interdiscursividade e não se constituem independente um do outro, sendo, portanto, a relação entre eles que estruturaria a identidade de ambos. Nessa perspectiva, a unidade de análise pertinente para o *corpus* de nossa pesquisa não é o discurso, mas as relações discursivas que se dão num espaço de trocas entre os discursos de um mesmo campo discursivo convenientemente escolhidos (MAINGUENEAU, 2008a).

As noções de universo, campo e espaço discursivos reestruturam a noção de interdiscurso e conferem a ele uma noção menos vaga que outras, tornando-o mais delimitado historicamente e mais operatório metodologicamente, já que permite ao analista do discurso estabelecer recortes e relações minimamente regulados pela fronteira do campo discursivo.

1.2.3 Prática Discursiva

Maingueneau (2008a) afirma que os discursos não circulam num espaço institucional neutro – uma espécie de mediador transparente, que não interferiria na discursividade – e estável – invariante de um discurso para outro. Nesse sentido, “*a passagem de um discurso a outro é acompanhada de uma mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos*” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 119, grifo do autor).

Essa imbricação entre os discursos e as instituições que os tornam possíveis permite articular os discursos aos funcionamentos institucionais e relacionar os dois através de um sistema de restrições semânticas comum, isto é, de uma formação discursiva. A articulação entre discurso e instituição é o que interessa a AD e não a instituição em si, uma vez que é possível constatar que a mudança da hegemonia discursiva num campo é acompanhada conjuntamente de uma mudança correlativa dos espaços institucionais, o que significa que “*não há transformação gradual dos enunciadores de um discurso em enunciadores de outro discurso, por uma série de microevoluções, mas substituição do conjunto de uma população de enunciadores [...] de um certo tipo por outros*” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 121). Portanto, a passagem de um discurso a outro supõe uma (re)estruturação diferente do universo do legível, indo muito além de uma simples mudança de formação discursiva.

Tal fato sobre a relação entre semântica do discurso e instituição revela que as enunciações são tomadas pela mesma dinâmica semântica que rege a instituição, pois os discursos se desenvolvem sobre as mesmas categorias que estruturam as organizações humanas. Essa assertiva questiona a ideia de acordo com a qual a instituição seria um simples “suporte” para as enunciações, que, por sua vez, seriam primordialmente exteriores àquela.

Nesse sentido, a discursividade não pode ser pensada em forma de sucessão, pois “*não há, inicialmente, uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, por fim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias*” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 136), isto é, uma formação discursiva.

No que se refere à posição institucional deve-se considerar uma instância de imbricação entre a discursividade e sua inscrição institucional, isto é, considerada sob sua dupla modalidade discursiva e institucional de acordo com o que deixa prever o sistema de restrições semânticas (MAINGUENEAU, 2008a).

Toda enunciação de discursos supõe uma rede institucional, pois a instituição e o texto fundem-se numa mesma enunciação, submetendo-se ambos às exigências do sistema de restrições semânticas. Esta rede desenha para o discurso “*uma rede de difusão, as características de um público, indissociável do estatuto semântico que o discurso se atribui*”,

(MAINGUENEAU, 2008a, p. 141) assim como uma rede de consumo, como os textos são usados, como são lidos, manipulados, etc.

Os lugares institucionais de enunciação supõem a presença de uma comunidade específica sociodiscursivamente caracterizável de sujeitos que produzem discursos, os colocam em circulação, os consomem, identificam-se com eles e se reconhecem neles. Essa comunidade que a enunciação de uma formação discursiva pressupõe não é um intermediário transparente, pois é dotada de modos de existência que devem ser considerados. Melhor dizendo, é preciso articular as coerções semânticas que possibilitam a formação discursiva com as coerções que possibilitam a comunidade, uma vez que ambas as instâncias são conduzidas pela mesma lógica (MAINGUENEAU, 1997).

Maingueneau (1997), ao considerar que a instituição discursiva possui duas faces, sendo uma relacionada ao social e outra relacionada à linguagem, afirma que uma formação discursiva possui uma vertente social imediata, por isso *“as formações que concorrem em uma determinada área também se opõem pelo modo de funcionamento dos grupos que lhes estão associados”* (MAINGUENEAU, 1997, p. 55, grifos do autor).

Como a noção de formação discursiva tornou-se insuficiente para designar as duas vertentes da atividade discursiva e o termo instituição discursiva apresentava o inconveniente de privilegiar os aparelhos e de referir-se unicamente ao aspecto enunciativo, Maingueneau (1997, p. 56) prefere utilizar, para designar a reversibilidade essencial entre as faces social e textual do discurso o termo prática discursiva.

Seguindo a perspectiva que existem processos de organização que estruturam e condicionam ao mesmo tempo as vertentes social e linguística do discurso, Maingueneau (1997, p. 56, grifo do autor) afirma que:

A noção de “prática discursiva” integra, pois, estes dois elementos: por um lado, a formação discursiva, por outro o que chamaremos de **comunidade discursiva**, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva.

Há o reconhecimento da outra face do discurso que até então era de certa forma negligenciada, as comunidades, que são pressupostas pela enunciação das formações discursivas, colocando como fundamental os grupos que produzem, difundem, consomem e regulam os discursos.

Assim, a AD se desloca da noção de discurso para a noção de prática discursiva, compreendendo esta não como uma simples materialidade textual, mas também como

definidora das configurações e transformações sociais. Portanto, compreende-se que as redes de coerções mobilizadas pelas formações discursivas operam não apenas na superfície discursiva como também sobre o grupo de sujeitos que enunciam os discursos (MOURA; PESSOA, 2017).

Maingueneau (2008a) remodela a noção de discurso, que passa a ser compreendido como uma imbricação semântica irreduzível entre aspectos textuais, a superfície discursiva, e não textuais, os grupos sociais. Isto é, o discurso está imbricado e associado ao grupo social que o produz a partir do mesmo sistema de restrições semânticas que o gere.

O autor ainda afirma que seria melhor definir o objeto da AD não como discurso, mas como prática discursiva, que se refere, inicialmente – seguindo a perspectiva de Foucault –, ao sistema de relações que regula os lugares institucionais das inúmeras posições que os sujeitos podem ocupar na enunciação de determinado discurso.

Charaudeau e Maingueneau (2008) afirmam que, ao utilizar-se a noção de prática discursiva em vez de discurso, realiza-se um ato de posicionamento teórico, no qual “se considera o discurso como uma forma de ação sobre o mundo produzida fundamentalmente nas relações de força sociais” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 396).

Para Maingueneau (2008a) a noção de comunidade discursiva não pode ser pensada da forma restritiva como se remetendo unicamente ao grupo social implicado pelo discurso, mas também a tudo que a existência desse grupo acarreta no plano das organizações materiais e nas práticas sociais. Entretanto, é preciso deixar explícito que os grupos visados são aqueles que existem unicamente na e por meio da enunciação e gestão de discursos.

Os contornos tomados por uma comunidade discursiva se dão por meio da e na enunciação de textos que são submetidos a regras que variam em função do tipo de discurso e do posicionamento assumido, sendo que esta é a imbricação entre um modo de organização social e um modo de existência de textos (MAINGUENEAU, 2008b).

Há uma troca incessante entre as duas vertentes da prática discursiva, não sendo possível separar os conteúdos da instituição, uma vez que comunidade discursiva e formação discursiva remetem uma à outra. Assim, não é possível definir quem vem antes, pois a enunciação envolve formação discursiva e comunidade discursiva num único e mesmo movimento, pois as duas constituem-se e desfazem-se conjuntamente, seguindo uma lógica única.

Nesse sentido, a formação discursiva passa a ser compreendida, ao mesmo tempo, como conteúdo, modo de organização dos sujeitos e rede específica de circulação de enunciados (MAINGUENEAU, 1998), restringidos a partir da lógica do co-pertencimento a

um mesmo aparelho institucional. Ao mesmo tempo essa formação discursiva (re)produzida, sustentada, administrada e modificada pelo grupo social de sujeitos que compõem a comunidade discursiva que se filia à determinada instituição.

A comunidade discursiva escolar é formada por sujeitos que possuem papéis sócio-discursivos e identidades discursivas que se revelam no seu posicionamento. Mas essa comunidade restrita não possui apenas membros que produzem textos/discursos, mas também membros que avaliam os enunciados de acordo com o conjunto de ritos e normas, partilhadas pelos membros da comunidade que se associam a determinado posicionamento (MAINGUENEAU, 2008b). Isto é, a comunidade discursiva gere e produz discursos mobilizados por diversos enunciadores, mas que para poder circular e fazer parte da formação discursiva que o grupo assume precisa ser avaliada pelos pares e legitimada por meio de contratos discursivos.

Em nossa pesquisa nos propomos relacionar duas práticas discursivas, cujos contornos ainda não estão tão explícitos para nós: a prática discursiva dos PCNLP e a prática discursiva do professor em atividade de trabalho. Para que possamos visualizar como tais práticas discursivas se organizam e funcionam juntos aos aparelhos institucionais é necessária a realização de uma análise de materialidades discursivas, coletadas junto aos sujeitos que pertencem as comunidades discursivas que assumem os posicionamentos das instituições e estão associadas a elas.

1.3 Ergologia: Abordagem teórica

A Ergologia é uma “disciplina de pensamento-ação ou um tipo de in-disciplina” (ATHAYDE; BRITO, 2010. p. 7), surgida no início dos anos 1980 sob a liderança de Yves Schwartz, tendo como centro agregador a Université de Provence.

O termo ergologia deriva da palavra grega *ergasesthai*, que significa “o fazer em geral”. Dessa forma, a Ergologia, explicada de forma simples, significa o estudo da atividade humana. Tal abordagem sempre se desenvolveu com uma dupla dimensão: uma dimensão voltada para a profissionalização, orientada para as transformações do mundo do trabalho, as dimensões políticas e econômicas relacionadas à situação do trabalhador e do trabalho, e uma dimensão mais ampla de pesquisa e produção científica sobre a dimensão antropológica e também epistemológica do conceito de atividade (SCHWARTZ, 2013). Por isso, é considerada uma abordagem pluridisciplinar – pois a atividade industriosa e a atividade em

geral têm dimensões ergonômicas, econômicas, sociológicas, linguísticas, psicológicas, jurídicas e etc. – com uma dimensão antropológica, filosófica e epistemológica, pois a cooperação pluridisciplinar coloca várias questões epistemológicas, segundo Schwartz (2013).

A Ergologia passou a ser melhor desenvolvida com a constituição do Laboratório *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST) – que, em 1999, tornou-se o Departamento de Ergologia da Universidade de Provence – composto por uma equipe pluridisciplinar de pesquisadores, liderados por Yves Schwartz, que objetiva compreender as mudanças ocorridas nas atividades econômicas como as “mutações tecnológicas”, as transformações na maneira de produzir, os redimensionamentos das proporções entre as categorias da população ativa, etc. Tais mudanças supõem o estabelecimento de um novo tipo de trabalho cooperativo entre pesquisadores e os diversos saberes acadêmicos que contribuem para a compreensão do trabalho, de um lado, e as experiências, os saberes e os valores investidos pelos sujeitos do trabalho em seu exercício (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

É nesse sentido que Trinquet (2010) afirma que Ergologia não é uma nova disciplina das ciências humanas, mas um método pluridisciplinar ou indisciplinar de pensamento-ação, pelo fato de que a atividade humana de trabalho é muito complexa para ser compreendida ou analisada a partir de uma única disciplina, visto que aquela “é matriz de variabilidade, é atravessada pelo inédito, pelo evento, pela complexidade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 11). Fala-se de in-disciplina no sentido de supor uma investigação pluridisciplinar. Logo, “a Ergologia constitui-se como um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 37).

A abordagem ergológica do trabalho fundou-se tendo como base os aportes teóricos e metodológicos fundamentais da ergonomia do trabalho, por um lado, e referências filosóficas da filosofia da vida de Georges Canguilhem, por outro. No entanto, a Ergologia coloca em dialética todos os conhecimentos, das ciências especializadas, necessários para compreender globalmente a atividade humana (TRINQUET, 2010).

Diferentemente de buscar respostas universais sobre os fenômenos do trabalho, mediante fórmulas usadas exhaustivamente, a Ergologia se propõe a realizar análises “situadas” da realização do trabalho, acreditando na potência humana de compreender, intervir e transformar o que está em debate, construindo novas condições e novos meios pertinentes para si e para a situação. Essa abordagem também agrega o “entendimento de que a atividade de trabalho pode ser um operador transversal, um objeto não só plural, quicá

transdisciplinar, mas necessariamente *transaberes*” (ATHAYDE; BRITO, 2010, p. 10, grifo dos autores)

Nas palavras de Durrive e Schwartz (2008, p. 25), a Ergologia:

É uma *dérmache* que reconhece a actividade como *debate de normas*. A partir daí, a ergologia tenta desenvolver simultaneamente nos campos das práticas sociais e com finalidade de elaboração de saberes formais, “dispositivos a três polos”, por toda a parte onde é possível. Daí uma dupla confrontação: confrontação dos saberes entre si; confrontação dos saberes com as experiências de actividade como matrizes de saberes.

Nesse sentido, a Ergologia tem como objeto de estudo a atividade de trabalho, especificamente a atividade humana de trabalho na sua complexidade, no debate de normas e valores com o prescrito, nos usos do corpo-si e nas renormatizações, etc. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

A atividade – conceito um pouco enigmático, mas fundamental –, segundo Durrive e Schwartz (2008, p. 23), “é um impulso de vida, de saúde, sem limite pré-definido, que sintetiza, que cruza e liga tudo o que se representa separadamente”. Toda atividade humana em geral, em especial a atividade de trabalho, é caracterizada, na perspectiva ergológica, como uma trama de debates entre normas antecedentes e renormalizações realizadas pelos sujeitos na relação com o meio. Essas atividades são sempre “o lugar de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos do trabalho, e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada” (SCHWARTZ, 2011, p. 33).

Considerar conceito de atividade é reconhecer que toda situação de trabalho é transformadora ou uma tentativa de transformação, isto é, consiste na ideia de um “fazer de outra forma”, um “trabalhar de outra forma”, pois na própria atividade já existem reservas de alternativas permanentes que são em maior ou em menor grau contrariadas e desenvolvidas, melhor dizendo, já incluem obrigatoriamente uma dimensão de transformação. “O olhar ergológico descategoriza e ao mesmo tempo nos permite recategorizar de outra forma estas transformações, apoiando-nos justamente sobre o fato de sempre haver este ‘trabalhar de outra forma’ em toda atividade de trabalho” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 35).

O trabalho não é uma realidade simples, datada historicamente, suscetível de conceituação e caracterização unilateral, pois construir conhecimento sobre o trabalho e dimensioná-lo implica poder pensá-lo sem fechá-lo em contornos disciplinares rígidos que o mutilariam. O trabalho também não pode ser confundido com o emprego remunerado,

trabalho *stricto sensu* na forma capitalista de assalariamento, delimitado por estatutos, convenções, lugares identificados de negociações ou de antagonismos, etc. No entanto, uma atividade humana qualquer e “um trabalho economicamente qualificado, não existe descontinuidade absoluta: todos os dois são comensuráveis a uma experiência, aquela de uma negociação problemática entre normas antecedentes e normas de sujeitos singulares, sempre a redefinir o aqui e o agora” (SCHWARTZ, 2000, p. 307 *apud* CUNHA, 2013, p. 28). Não há, portanto, ruptura entre a atividade específica que chamamos “trabalho” (*stricto sensu*) e uma dimensão muito mais geral da existência que chamamos de “atividade”. Por isso, “Schwartz propõe pensar a atividade de trabalho, incluindo-a num conjunto mais vasto e enigmático da atividade humana, denominando-a atividade industriosa” (CUNHA, 2013, p. 30).

Segundo Schwartz (2011), todo trabalho é uma provocação para se fazer uso de si por si mesmo. Além disso, é uma forma que normaliza o meio humano, tendo como ponto de integração as atividades industriosas, e que afeta os campos econômicos, sociais e políticos, além dos modos de sociabilidade, de ligações ou de desligamentos sociais. Desse modo, “o trabalho é sempre [...] combinação de trama e cadeia, debate entre normas antecedentes, mais ou menos visíveis, acumuladas, passíveis de ensinar, prescritíveis, codificáveis e de renormalizações, sempre mais ou menos ressingularizantes” (SCHWARTZ, 2011, p. 39).

Qualquer realização da atividade industriosa é antecipada por normas operatórias que a antecedem, as quais podemos chamar de normas antecedentes. No entanto, é impossível e invivível que o trabalho possa se aproximar e se fazer mero e puro produto dessas normas antecedentes, pois toda atividade de trabalho é sempre uma dramática, isto é, entre as normas e o distanciamento técnico e humano, a atividade supõe debates de normas para os quais é necessária a presença operante de valores, arbitragens que conduzem aos ensaios de renormatizações que guiam a realização da atividade. As normas, conhecimentos e saberes que antecedem a situação de trabalho têm sempre que ser, em parte, recolocadas em instrução, isto é, devem ser repensadas de acordo com a situação da atividade (SCHWARTZ, 2015).

Schwartz (2003) afirma que toda e qualquer atividade de trabalho obtém saberes concentrados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos e que toda e qualquer situação de trabalho está carregada e preenchida de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros. Contudo, defende a tese de que todo esse conjunto de normas, técnicas, saberes e conceitos, concentrados pela história passada, não podem, em nenhum caso, prever ou determinar por si só o que vai acontecer e se realizar, em sua totalidade, na atividade de trabalho. Esse conjunto de prescrições apenas pode antecipar em parte o que se produzir na realização/vivência da atividade.

Isso se deve ao fato de que tanto os saberes científicos que utilizamos quanto as configurações técnicas, econômicas que estruturam *ex ante* a atividade, que Schwartz (2003) chama de histórica depositada, são sempre em parte “inacabados” e com lacunas, pois são incapazes de nos fazer compreender como nós realizamos a atividade de trabalho. Diante disso – normas antecedentes parcialmente inacabadas –, a atividade de trabalho, individual e coletivamente, deve dar-se normas de tratamento que atendam o aqui e agora. Por isso que saberes estão em permanente reestruturação, que novas normas de construção de saberes e sociais, renormatizações reaparecem incessantemente onde grupos humanos estão envolvidos na atividade industriosa.

Nas palavras de Schwartz (2003, p. 26):

Toda “aplicação” de princípio técnico-científicos é sempre, em parte, uma reinvenção local, e toda atividade de trabalho é sempre, mais ou menos, uma “dramática do uso de si” situada entre estas normas antecedentes e a necessidade de dar-se a si mesmo normas, aí onde as primeiras são “inacabadas”.

A atividade está sempre em negociação de normas, que lhe são anteriores. Ela negocia essas normas de acordo com aquilo que lhe são próprios: o contexto e a situação de trabalho, os sujeitos do trabalho e seus valores, os meios e recursos para o trabalho, etc. Em qualquer que seja a situação sempre se instaurará uma negociação e cada ser humano do/no trabalho tentará em maior ou menor grau recompor, em parte, o meio de trabalho de acordo com o que ele é, com os usos do seu corpo e com que ele deseja que seja o universo que o circunda (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Os debates de normas produzem situações relativamente previsíveis e relativamente novas e inéditas. O trabalho se modifica e se transforma porque mudam os setores de serviços, as instituições e o que elas produzem, e o setor de serviços; porque, conseqüentemente, mudam as formas de trabalho, os ambientes institucionais e jurídicos, as relações de trabalho. As formas modernas de produção e serviços deslocam o trabalho e criam formas novas de competências e modificam a composição social, pois “estamos sempre em situações de trabalho que têm histórias, particularidades, dentro de relações econômicas em que as exigências e as formas de regulação continuam a pensar” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 28).

Foram os ergonomistas que, observando o trabalho nas linhas de montagem das organizações tayloristas, perceberam a enorme variabilidade à qual o trabalho humano está sujeito. Dessa forma, estava “explicitado o distanciamento existente entre o que era prescrito

pela administração e o que era efetivamente realizado pelo trabalhador no seu cotidiano” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 64). Desse distanciamento, decorre a distinção entre trabalho prescrito/tarefa e trabalho real/atividade, faces do trabalho que não se opõem, mas que se articulam na atividade laboral.

Yves Schwartz (2004, p. 145), ao discutir a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, afirma que esta oposição abre perspectiva para um processo de descobertas e pesquisas sobre o “si mesmo” industrioso e sobre o si mesmo, isto é, “sobre valores e saberes que operam em surdina ou na penumbra e que nos levam a acreditar que são importantes fatores explicativos das situações existentes”.

Schwartz e Durrive (2010) afirmam que a atividade é marcada por quatro proposições de ordem geral que são especificamente ergológicas: 1) a primeira se refere à distância registrada pelos ergonomistas por meio da distinção entre o trabalho prescrito (saberes prescritos) e o trabalho real (saberes investidos), que é universal, por razões de variabilidade das situações de atividade de trabalho e do que é viver (no trabalho) para cada um. É uma primeira característica referente a toda atividade humana; 2) a segunda proposição refere-se ao fato de que o conteúdo dessa distância é sempre parcialmente ressignificado – sabemos que a distância existe, mas jamais poderemos prevê-la com antecedência –, isto é, a distância é sempre parcialmente singular (subproposição) e só poderá ser apreendida e explicitada caso se vá a campo para ver e dialogar com o sujeito do trabalho; 3) a terceira diz respeito ao fato de que a gestão da distância é realizada pela atividade do “corpo-si”, já que “existem razões explicitáveis, escolhas que são feitas ao nível da consciência, mas ao mesmo tempo escolhas que são feitas no nível [...] de uma economia, do corpo” (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010, p. 44), o que indica que não existe uma única racionalidade no trabalho; 4) a quarta e última proposição refere-se ao fato que a distância entre o prescrito e o realizado remete a um debate de valores, ou seja, a pessoa na atividade de trabalho faz escolhas, consciente ou inconscientemente, que são feitas em função de valores que lhes orientam, havendo, dessa forma, “debate de normas” que podem ser debates consigo mesmo e/ou debates que podem ser de ordem social.

Segundo Cunha (2013), a exigência ergológica determina que trabalhemos na injunção das normas em debate, buscando compreendê-las sempre a partir dos saberes disponíveis a nós, mas sem ignorar a historicidade, os modos singulares de ser.

Esse distanciamento corresponde à primeira das quatro proposições ergológicas gerais que marcam a atividade. Essa proposição estabelece que a distância existente entre o trabalho prescrito (saberes prescritos) e o trabalho real (saberes investidos) é universal, por razões de

variabilidade das situações de atividade de trabalho e do que é viver para cada sujeito. Isto é, entre o trabalho que pensamos em realizar ou que é pensado para ser realizado e o trabalho que efetivamente realizamos haverá sempre uma distância em qualquer que seja a situação (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Segundo Brito (2008a), trabalho prescrito, também conhecido como tarefa ou saberes prescritos, refere-se ao que é esperado e indica aquilo que deve ser feito no âmbito de um processo específico de trabalho. “Ou seja o trabalho que foi determinado, ‘cientificamente pensado’ por pessoas que fizeram cálculos de tempo, de eficácia, portanto que estudaram tudo, de fato, detalhadamente” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 40).

Esse tipo de trabalho é vinculado, de um lado, por regras, objetivos e procedimentos e, por outro, pelas condições apresentadas. Há também diferentes formas de prescrição do trabalho, como antecipação necessária encontrada nos processos produtivos, que é fundamental para a descrição da outra fase do trabalho, o trabalho real.

Apesar de o conceito trabalho prescrito ainda ser objeto de discussão, Brito (2008a) afirma que ele se caracteriza pelos seguintes elementos: 1) objetivos a serem atingidos e os resultados a serem obtidos, em termos de produtividade, qualidade, prazo; 2) métodos e procedimentos previstos; 3) ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito) e instruções a serem seguidas; 4) protocolos e as normas técnicas e de segurança a serem seguidas; 5) meios técnicos colocados à disposição; 6) forma de divisão do trabalho prevista; 7) condições temporais previstas; 8) condições socioeconômicas.

O trabalho prescrito tem um papel importante para o trabalho realizado, visto que sua ausência ou não definição clara de objetivos, instruções e instrumentos pode comprometer significativamente o desenvolvimento das atividades (BRITO, 2008a).

O trabalho real, segundo Brito (2008b, p. 453), refere-se ao que “é posto em jogo pelo(s) trabalhador(es) para realizar o trabalho prescrito”, sendo, portanto, uma resposta às prescrições determinadas externamente, que são, ao mesmo tempo, apreendidas e modificadas na atividade pelo próprio trabalhador. Para tanto, envolve estratégias que adaptam o prescrito ao ambiente físico e às situações reais de trabalho, estas atravessadas pela complexidade, variabilidade e acaso.

Como qualquer atividade industriosa, a atividade de trabalho do professor também apresenta um distanciamento entre o que os documentos oficiais, elaborados pelas diversas instâncias educacionais, dizem que deve ser realizado no ensino e o que o próprio professor planeja para seu trabalho e o que esse executante efetivamente realiza na sua atividade laboriosa, tendo em vista adaptação aos contextos físico e situacional de trabalho. Portanto, o

trabalho do professor não deve ser compreendido de forma mecânica, pois é constitutivamente interativa, o que implica uma dimensão de liberdade (MACHADO, 2002).

Entre os documentos oficiais que procuram estabelecer parâmetros de orientação para o trabalho do professor na educação básica estão os PCNLP, que foram instituídos pela maior instância da educação brasileira e que servem de subsídio para a elaboração de outros documentos oficiais de prescrição, como os referenciais curriculares das secretarias dos estados e municípios e dos projetos das escolas. Portanto, defendemos que esse documento se apresenta para a atividade como trabalho prescrito em toda sua complexidade e caracterização.

A perspectiva ergológica requer a imbricação permanente entre o micro e o macro, uma vez que ela aponta para o fato de que toda atividade de trabalho se encontra escolhas, debate de normas e encontro de valores. Todas as escolhas micros no contexto da atividade de trabalho vão de alguma maneira gerir transformações e os resultados e consequências históricas dessas transformações, isto é, encontramos as questões, as normas e os debates de escala macro nas mais simples atividades de trabalho, assim como, inversamente, as micro-escolhas realizadas nessas simples atividades terão impacto nas mudanças globais. Essa dialética entre local e global que ninguém consegue prever nos remete à atividade das próprias pessoas.

Ao refletir sobre a atividade de trabalho do professor e, principalmente, do professor de língua portuguesa, estamos também discutindo os modos de realização do letramento escolar e da prática discursiva que o constitui, já que para a realização do trabalho docente e durante ele são mobilizados diversos discursos. Por isso, na próxima subseção abordaremos a prática discursiva do letramento escolar enquanto parte constitutiva do trabalho docente.

1.4 Letramento escolar e sua prática discursiva

Nesta seção, objetivamos abordar o letramento escolar e discuti-lo a partir de uma abordagem discursiva, considerando-o não apenas enquanto uma prática social, mas também como uma prática discursiva que se constitui em torno da instituição Escola e ajuda a constituí-la. Nesse sentido, consideramos que o letramento escolar se constitui por meio de um conjunto de discursos produzidos, colocados em circulação e consumidos por uma comunidade de sujeitos que estão direta ou indiretamente ligados ao ensino escolar.

Os Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies, em inglês) – doravante NEL – surgem entre o final de 1970 e o início de 1980, com pesquisas que enfocavam muito mais o lado social do letramento do que o seu lado cognitivo. Desse modo, emerge como um contraponto aos antigos estudos do letramento, que seguiram numa perspectiva evolucionista e defendiam uma concepção epistemológica com princípios que advogavam uma grande divisão entre sociedades e sujeitos letrados, de um lado, e iletrados, de outro (BEVILAQUA, 2013; VIANNA et al, 2016).

Os NEL ressignificam o campo de estudos com novas abordagens teórico-metodológicas sobre os usos da escrita e da leitura e sobre as políticas de alfabetização. Inauguram, ainda, uma nova abordagem de pesquisa de vertente sociocultural, “na qual as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (VIANNA et al, 2016, p. 29). Nessa vertente, as investigações se voltam para as formas como os sujeitos nos diversos contextos constroem e atribuem significados às práticas sociais de escrita.

Desde o início da década de 1960 Paulo Freire (2016, 1979) já vinha desenvolvendo, nesta vertente, experiências de letramento no Brasil por meio do seu método de alfabetização e conscientização. A primeira experiência de alfabetização com o método que, de certa forma, legitimou a sua eficiência e relevância para a educação (popular) foi realizada em 1962 na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, que levou um ano mais tarde a realização de uma campanha nacional de alfabetização com o apoio do governo federal. Como resultados obtidos por aquela experiência foram alfabetizados trezentos trabalhadores adultos em quarenta e cinco dias.

O método de alfabetização pela conscientização de Paulo Freire utiliza palavras geradoras selecionadas do universo vocabular dos aprendizes, em torno das quais se criam situações-problemas que serão “descodificadas” pelo grupo com a colaboração do coordenador. A discussão em torno das palavras geradoras e das situações criadas leva os grupos a se conscientizarem por meio da análise dos problemas locais, regionais e/ou nacionais. Após vincula-se a palavra ao objeto a que se refere, que será, em seguida, separada em sílabas, que serão, por sua vez, reconhecidas e analisadas. Posteriormente, passa-se à visualização das “famílias-fonéticas” que compõem a palavra geradora, que serão estudadas separadamente, em seguida. O estudo das “famílias-fonéticas”, que depois passarão a ser representadas em conjunto, permite que o sujeito descubra o mecanismo da formação vocabular de línguas silábicas como a nossa, que são estruturadas por combinações fonéticas (FREIRE, 1979). “Esse método, uma combinação de socialização política geral com técnicas

linguísticas específicas, exerceu enorme influência em muitas campanhas de alfabetização nos últimos vinte anos e também tem sido empregada em diversas turmas de alfabetização de adultos em sociedades industrializadas” (STREET, 2014, p. 151).

Brian Street (2014, p. 37) afirma que Paulo Freire em “sua cruzada para despertar a consciência através de campanhas de alfabetização liderou a contestação contra as campanhas dominantes e autoritárias promovidas por governos para fazer precisamente o contrário”. Nesse sentido, consideramos que Paulo Freire liderou campanhas de alfabetização (no Brasil e no exterior) que colocavam o contexto sociocultural dos sujeitos e seus processos identitários como parte constituinte do seu método, proporcionando não apenas a aquisição do código escrito, mas também um processo de conscientização (FREIRE, 2016), diferentemente das campanhas promovidas pelos governos que priorizavam apenas o processo cognitivo da alfabetização realizada por meio de outros métodos. Logo, consideramos que Paulo Freire, uma década antes do surgimento dos NEL, já pensava as práticas de letramento a partir uma abordagem sociocultural e ideológica.

Os NEL se constituem com um dos movimentos que fizeram parte da chamada “virada social”, “a qual marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita – antes centradas na escritura do indivíduo e sua mente – para a interação e para a prática social” (VIANNA et al, 2016, p. 30). Isto é, apresenta uma mudança paradigmática, que tira de foco a mente do indivíduo e passa a considerar a leitura e a escrita a partir dos contextos das práticas sociais e culturais – históricas, políticas e econômicas – nas quais tais habilidades eram desenvolvidas (BEVILAQUA, 2013).

Nessa perspectiva, segundo Brian Street (2014 p. 17, grifo nosso) – principal expoente na área – afirma que os NEL é uma:

tendência [...] no rumo de uma consideração mais ampla do **letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural**. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante de letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceituação do letramento, ao contrário, **como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos**”.

Essa nova concepção de estudos dos usos da escrita, realizados pelas diversas sociedades e sujeitos letrados e iletrados, ao considerar tais usos como uma prática realizada socialmente que envolve a articulação de diversos elementos sociais, dialeticamente relacionados, como atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e

lugar, formas de consciência, valores e discursos, configurados de forma relativamente estável (FAIRCLOUGH, 2012), provoca não apenas um deslocamento de paradigma científico na área, mas uma mudança ideológica no modo de conceber as práticas letradas, instituindo e constituindo um novo discurso para a área.

Segundo Maingueneau (2008b, p. 38), “fundamentalmente, os discursos constituintes se definem pela posição que ocupam no interdiscurso, pelo fato de não reconhecerem discursividade para além da sua e de não poderem se autorizar se não por sua própria autoridade”. Portanto, o discurso constituinte dos NEL se define pela relação interdiscursiva de oposição que estabelece com um discurso anterior – o discurso dos “velhos” estudos do letramento – denominado por Brian Street (2012; 2014) como letramento autônomo, do qual não reconhece a discursividade e nem o corpo de enunciados, desautorizando-o.

O discurso que constitui o (modelo de) letramento autônomo parte:

do pressuposto de que o letramento “per se” - autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes. (STREET, 2001, p. 07 *apud* TERRA, 2013, p. 06).

Esse discurso, em seu posicionamento ideológico, defende a característica da “autonomia” do letramento que o considera como um produto completo e acabado em si mesmo, não necessitando, portanto, estar ligado a um contexto sociocultural de produção em determinado tempo e espaço para ser adquirido, compreendido e interpretado (KLEIMAN, 1995). Além disso, o modelo autônomo tem como atributo a abordagem do letramento como um acontecimento/realização individual, centrando seu foco no indivíduo e não no contexto social mais amplo, no qual este está inserido e opera. Dessa forma, a prática discursiva desse modelo de letramento desconsidera tanto a natureza social do letramento e do indivíduo quanto à existência de múltiplas práticas letradas e o caráter plural do letramento.

O discurso dos NEL se opõe ao discurso do letramento autônomo por meio do que Street (2012; 2014) denomina de letramento ideológico, que nada mais é do que a perspectiva e o posicionamento ideológico assumido pelo discurso dos NEL diante dos usos sociais da escrita.

Este posicionamento ideológico parte da premissa de que o letramento é uma prática social permanentemente e incrustada em princípios ideológicos, sociais, culturais e epistemológicos, e não apenas uma habilidade neutra e técnica. Neste sentido, o letramento está relacionado aos modos como as pessoas se relacionam em suas práticas de leitura e

escrita, se fundamentando nas concepções de identidade, personalidade, conhecimento e ser. Além disso, reconhece a existência de multiplicidades de letramentos, e que os usos e significados das práticas letradas estão relacionados aos contextos culturais locais e específicos, os quais estão sempre ligados às relações de poder (STREET, 2006).

Maingueneau (2008b) afirma que cada discurso revela-se simultaneamente como exterior e interior aos outros discursos, os quais ele atravessa e pelos quais é atravessado. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o discurso do letramento autônomo é exterior ao discurso dos NEL, por apresentarem posicionamentos ideológicos que se opõem um ao outro, também é a ele interior, porque tal oposição contribui para a constituição do mesmo. Na realidade, esses discursos se excluem e se atraem numa imbricação irreduzível, pois o discurso dos NEL é incapaz de se afirmar sem invocar a cada instante ao sistema de referências do letramento autônomo através do qual ele se constitui e se mantém.

Em outras palavras, a partir da emersão de textos como a obra seminal *Literacy in theory and practice* de Brian Street, publicada em 1984, constitui-se um novo discurso que apresenta posicionamentos ideológicos sobre os usos da escrita, que contrapõem-se a posicionamentos ideológicos e discursos que até então vigoravam no campo científico sobre aqueles uso, pois aquele discurso é colocado em circulação e tem a adesão de grupos da comunidade científica que se alinham a seus posicionamentos ideológicos, filiam-se a eles e passam a reproduzir tal discurso e produzir novos elementos que apresentam relações interdiscursivas com ele.

A perspectiva sociocultural, ideológica e simbólica assumida pelo discurso dos NEL surge no campo do discurso científico e passa a ser reproduzida, ampliada, divulgada e discutida no âmbito acadêmico, a partir de obras seminais, por meio de pesquisas – realizadas em diversas áreas das ciências humanas e sociais – das quais resultaram teses, dissertações e artigos científicos, entre outros. Estas contribuíram para que os posicionamentos ideológicos sobre os usos da escrita dos NEL circulassem, permitindo, dessa forma, que novos discursos² emergissem de lugares teóricos diversos por meio de diversos textos, que foram incorporados ao campo e contribuíram para a sua expansão.

Tal afirmativa se respalda na grande explosão de linhas e interfaces de pesquisas interdisciplinares surgidas a partir da década de 1990, as quais produzem novos e diferentes discursos a partir da abordagem sociocultural dada aos usos da escrita pelos NEL. Tal

² Consideramos que os discursos do letramento literário, do letramento digital, do letramento informacional, do letramento escolar, do letramento crítico, do ciberletramento e do multiletramento surgem como desdobramentos de relações interdiscursivas entre o discurso dos NEL e outros discursos das ciências humanas e sociais.

abordagem emerge, inicialmente, na área da antropologia, alcançando, posteriormente, a adesão de outras áreas, como a sociologia, a educação, a linguística aplicada, entre outras. Ao alcançar a adesão de uma nova área de estudo, o discurso é modificado, pois novos elementos são incorporados a ele já que novos objetos de discursos surgem. Isto é, a sua formação discursiva muda, mas ainda irá apresentar propriedades comuns ao discurso primeiro que a constituía, pois há uma interação incessante os diversos discursos.

O letramento escolar, como compreendemos atualmente, é considerado como “o conjunto de práticas socioculturais, históricas e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos” (BUNZEN, 2010, p. 101).

Essas práticas variáveis relacionadas ao ensino formal são realizadas por meio de discursos, que não circulam em contextos institucionais neutros e estáveis, mas esses discursos também variam e se modificam de acordo com as novas práticas que vão sendo construídas pelos grupos sociais, pois a passagem de um discurso a outro é acompanhada de uma mudança tanto na estrutura quanto no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos.

A prática discursiva do letramento escolar, no âmbito científico, se constituiu com o surgimento dos primeiros estudos sobre o ensino e aprendizagem de leitura e escrita na escola, surgidos na década de 1980 e sofreu mudanças de posicionamento ideológico a respeito do ensino formal da leitura e escrita ofertado pela escola, mais especificamente três grandes mudanças de formação discursiva: 1) a primeira formação discursiva considerava que a escola não proporcionava aos alunos letramento e o distinguia de alfabetização; 2) a segunda formação discursiva passa a considerar que a escola propicia aos alunos um tipo de letramento específico, o letramento escolar, e o distingue de letramento social; 3) a terceira formação discursiva considera que a escola é construída pelo letramento e passa a considerar o letramento escolar como um letramento social.

Além disso, o letramento escolar, enquanto práticas de leitura e escrita escolares, é estruturado a partir de discursos que o definem, organizam, normatizam e avaliam em documentos oficiais, leis, diretrizes, regulamentos, planejamentos, planos, etc. construído por uma comunidade discursiva ampla e hierárquica. Esses discursos constituídos no exercício enunciativo implicam um fazer, uma ação que é instituída no dizer.

Quando surge em 1986 nas áreas da educação e dos estudos linguísticos do e no Brasil o termo *letramento*, surge junto com ele um novo discurso no campo científico. Esse termo tem causado grande discussão e reflexão entre os pesquisadores, que buscaram defini-lo e

conceituá-lo; estabelecer a sua distinção e relação com os conceitos de alfabetização e escolarização; prever suas implicações para o ensino de língua materna e para o desenvolvimento das atividades escolares; avaliar os níveis de letramento dos alunos e de outros sujeitos sociais; comparar os usos da escrita realizados na escola e com os realizados em contextos não-escolares, entre outras ações. Nesses mais de 30 anos, realizaram-se pesquisas tendo diversos aspectos do letramento como objeto de estudo, a partir de abordagens teórico-metodológicas diversas.

Refletindo sobre o conceito de letramento, Soares (2010) afirma que a palavra “letramento” é semanticamente saturada, podendo, por isso, significar para pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, coisas diferentes. No entanto, a autora compreende que, apesar da grande diversidade de significados, há um ponto em comum entre os conceitos: “são fortemente contextualizados no campo da língua escrita” (SOARES, 2010, p. 60). Ou seja, por ter surgido no Brasil no campo do ensino de língua escrita, o conceito está intimamente relacionado e situado no contexto desse ensino, seja ele destinado para adultos ou para crianças.

Entre os conceitos mais conhecidos e aceitos no meio acadêmico está o conceito de “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, construído por Kleiman (1995, p. 18-19). Acreditamos que o conceito estabelecido pela autora deixa evidente o caráter diverso, complexo, variável e situado/contextual dos usos da escrita pelos sujeitos nas sociedades tecnológicas.

Podemos ter algumas percepções a partir desse conceito: as práticas sociais, que compreendem um conjunto de atividades, discursos, sujeitos, tempos, espaços, objetos, relações sociais e valores, conforme Fairclough (2012), são diversas (prática acadêmica, burocrática, familiar, escolar etc.). Se as práticas sociais nas quais a escrita é usada são diversas, os seus usos serão inúmeros (escrever/ler um bilhete, um artigo acadêmico, uma postagem etc.); existem vários modos de escrita que apresentam características estilísticas específicas (literária, acadêmica, escolar, internetês etc.); os diversos contextos vão definir o tipo e modo de utilização da escrita; os usos são inúmeros porque são realizados em contextos específicos para atingir determinado objetivo, variando de acordo com a mudança de contextos, objetivos e sujeitos.

Na perspectiva social, à qual os Estudos do Letramento se filiam, os seus significados e usos da escrita estão condicionados por aspectos sociais, materiais e culturais da comunidade social na qual esse fenômeno está inserido, sendo, portanto, resultado das

condições sociais em que é ensinado, já que ele é parte da prática ideológica das diferentes culturas. Consequentemente, variam os efeitos provocados pelos diferentes letramentos em diferentes contextos.

Nesse sentido, esse campo não toma nada como correto ou verdadeiro em relação ao letramento e às práticas sociais às quais está associado, mas questiona o que conta e o que pode ser compreendido como letramento em determinado tempo, lugar, sociedade, cultura, entre outros, e ainda interroga a quem pertencem os letramentos considerados dominantes e a quem competem os considerados marginalizados ou resistentes.

Street (2006), ao considerar os diversos modos pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos, sociedades e épocas, prefere falar em “práticas de letramento”, que comporta a ideia de pluralidade ao falar em “letramento”, que, por outro lado, remete à ideia de uma coisa única e compacta.

Freitas (2014), comentando o artigo “Práticas de Letramento”, de Barton e Hamilton, publicado em 2000, afirma que esses autores apresentam a teoria do letramento como uma prática social, a partir do conjunto de seis proposições a respeito da natureza do letramento, que transcrevo a seguir:

- 1) O letramento corresponde a um conjunto de práticas sociais.
- 2) Há vários letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- 3) As práticas de letramento são definidas por instituições sociais e relações de poder, algumas são mais dominantes, visíveis influenciando as outras.
- 4) As práticas de letramento têm propósitos determinados, estando incorporados em metas sociais mais amplas e práticas culturais.
- 5) O letramento é historicamente situado.
- 6) As práticas de letramento mudam e novas são frequentemente adquiridas através de processos informais de aprendizagem e construção de sentidos. (FREITAS, 2014, p. 205)

Essas seis proposições nos mostram que existem vários conjuntos de usos da escrita nas práticas sociais das diversas sociedades que são situados socioculturalmente. Cada conjunto desses usos corresponde a letramentos diferentes, que pertencem a diferentes áreas de atuação humana, como a escola, a universidade, a mídia digital, a literatura, entre outras. Essas áreas de atuação são regidas por instituições sociais que definem as suas práticas de letramento, envolvidas em relações de poder que dão *status* e visibilidade a uma em relação às outras. Cada prática de letramento é desenvolvida num determinado contexto sociocultural e com objetivos específicos para os quais a escrita é usada socialmente, de modo que essas práticas vão mudando de acordo com os objetivos, os sujeitos e os contextos culturais nas

quais elas são mobilizadas. Por essa razão pode-se dizer que as práticas de letramento são situadas historicamente.

Entre o conjunto de práticas sociais de uso da escrita e leitura está o letramento escolar, que, por sua vez, está associado ao domínio da vida escolar e é definido majoritariamente pela instituição Escola, que atribui a ele posição de dominação e visibilidade nas relações de poder. Esta prática de letramento tem objetivos específicos no contexto escolar relacionados à aprendizagem formal de leitura e escrita e aos processos de produção, de circulação e recepção de textos escritos dos diversos gêneros discursivos.

No âmbito do letramento escolar, outras práticas de letramento são realizadas (ROJO, 2008), como a alfabetização, que está relacionada à aquisição das tecnologias, competências, habilidades e estratégias de uso do código escrito/gráfico, e o letramento literário, que compreende as práticas sociais de uso da escrita literária.

Kleiman (1995) esclarece que o conceito de letramento passou a ser usado no âmbito acadêmico como uma forma de distinguir e separar as pesquisas sobre o impacto social da escrita nas sociedades tecnológicas – e para se referir aos usos sociais da escrita – das pesquisas sobre o processo de alfabetização – que se refere à aquisição do código escrito –, que destaca competências individuais no uso da escrita.

Havia naquele momento uma distinção entre o que era letramento e o que era alfabetização (considerada não letramento), que, embora fossem práticas interdependentes e indissociáveis (a alfabetização é pré-requisito para níveis complexos de letramento), eram vistos de forma diferentes, sendo o letramento uma prática social e a alfabetização uma prática individual, cognitiva e técnica (SOARES, 2003). Atualmente, compreende-se que a alfabetização é apenas mais uma das diversas práticas de letramento, relacionada às competências de codificação e decodificação da língua – isto é, ao processo por meio do qual se adquire um código e as habilidades para usá-lo para ler e escrever –, que apresenta contextos de usos restritos, relacionados à educação formal e à prática social escolar.

O processo de alfabetização sempre esteve estritamente ligado ao processo de escolarização, sendo a sua relação com este considerada natural e inquestionável, “visto não só como um componente essencial da escolarização como, mais que isso, esta é mesmo comumente confundida com aquele” (SOARES, 2003, p. 93). Embora saibamos que o processo de alfabetização desenvolvido pela escola é um dos processos possíveis, pois outros processos eficazes de alfabetização são desenvolvidos pelas famílias, pelas igrejas, pelos movimentos sociais etc., que utilizam de estratégias e recursos materiais e metodológicos diferentes para o ensino.

O vínculo entre a alfabetização e o letramento também parece tão natural e óbvio, o que se deve à diferença da natureza de ambos. O mesmo não ocorre entre o letramento e a escolarização, os quais apresentam relações que se ocultam na imprecisão e na complexidade, pois ambos ocorrem simultaneamente pelo fato de a escolar ser nas sociedades contemporâneas a principal agência de letramento e circulação de textos escritos (KLEIMAN, 1995).

Rojo (2001b), ao abordar essa discussão em torno da relação letramento e escolarização, afirma que esta questão parece fora de foco pela falta de perspectiva histórica, pois esclarece que a escola, como a conhecemos, é resultado de uma longa história de letramento e cultura escrita, de imprensa e textos impressos.

Nesse sentido, para a autora, a pergunta em estrutura alternativa “letramento ou escola” não cabe, pois “escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula. Logo, só é admitida a forma composicional adjetiva; ‘*letramento escolar*’” (ROJO, 2001a, p. 71, grifo da autora). O que deve ser focado na visão da autora é o funcionamento e a organização própria do letramento em contexto escolar e seus processos e produtos, o que tentarei focar na análise deste trabalho.

Rojo (2001a), assumindo posição contra a dicotomia letramento *versus* escolarização, adota a noção contextual de letramento escolar, discutindo as tendências específicas desse processo e seu funcionamento, considerando-os enquanto processos discursivos. Dentre as tendências, Rojo (2001b) explora as duas a seguir:

- a construção do saber escolar (“científico”), no nível da linguagem e do discurso, traduz-se sempre por eventos de letramento, quer textos escritos estejam presentes empiricamente ou não e quer a interação se dê oralmente ou por escrito; e
- os limites que o letramento escolar apresenta – seja para a construção dos conhecimentos escolares, seja para a construção do próprio letramento – devem-se menos aos discursos letrados postos em circulação em sala de aula e mais à maneira com que esta circulação discursiva se dá; ou seja, talvez o problema esteja não nos objetos letrados em circulação e nas capacidades correlatas envolvidas em sua construção, mas nos modos (monovocais, monolingües, monológicos e aut(h)oritários) como estes objetos são colocados em circulação. (ROJO, 2001b, p. 236-237)

A autora considera que a construção do saber escolar é efetivada sempre por meio da realização de eventos de letramento e que os limites atribuídos ao letramento escolar (como atividades de produção escrita artificiais e sem interlocução efetiva), que eram sempre

criticados tendo em vista a complexidade e abrangência das práticas letradas relacionadas ao letramento social, não está nos objetos escritos que circulam na escola e nem nas competências e habilidades linguístico-discursivas exigidas para as suas construções, mas nos modos como eles são colocados em circulação e ensinados na escola.

Rojo (2001b) considera que as práticas letradas desenvolvidas e realizadas na escola são apenas um tipo das práticas sociais de leitura/escrita, que, embora seja nas sociedades complexas como a nossa um tipo dominante, majoritário e abrangente, desenvolve apenas algumas determinadas capacidades letradas e não outras.

O letramento escolar é apenas uma das práticas de letramento existentes na nossa sociedade. Porém, essa prática é a mais importante, já que é realizada pela principal agência de letramento, onde a maioria da população brasileira tem acesso à educação formal: a instituição escolar.

Dessa forma, a denominação “letramento escolar” não deve ser usada de forma negativa ou pejorativa, autônoma e invariável em sua natureza, mas como práticas sociais e discursivas do âmbito escolar que envolvem usos da escrita e que se relacionam com outras linguagens e modalidades de linguagem.

Bunzen (2010, p. 101) compreende o letramento escolar “como o conjunto de práticas socioculturais, históricas e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos”.

Considerar o letramento escolar como variável significa compreender que, apesar de ele estar intimamente ligado a uma instituição de grande influência e controle, ele não se configurará da mesma forma nos diversos lugares em que for inserido, uma vez que o tempo, os contextos, os sujeitos, suas expectativas e seus objetivos afetarão o desenvolvimento da prática letrada escolar, atribuindo uma configuração específica para cada letramento escolar.

Na contemporaneidade algumas mudanças exigem a revisão dos letramentos dominantes, como o letramento escolar. Rojo (2008) chama atenção para os efeitos da globalização e para as mudanças nos meios de comunicação e circulação de informação, que implicaram pelo menos outras três mudanças:

- a) a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais [...];
- b) a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos [...] como em termos culturais e informacionais [...];

c) a multisssemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura [...] (ROJO, 2008, p. 583-584).

Além dessas mudanças, a universalização do Ensino Fundamental e grande ampliação do Ensino Médio possibilitaram que um grande número de alunos e professores das classes populares ingressasse nas escolas públicas, levando para dentro delas letramentos vernaculares desconhecidos. Tal fato gerou uma situação conflituosa entre as práticas escolares de letramento e as práticas vernaculares de letramento.

Segundo Rojo (2008, p. 584), tais mudanças fazem da escola contemporânea

um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Tendo em vista que a escola contemporânea é um caldeirão onde se confrontam várias práticas letradas, provenientes de diferentes contextos e usadas por sujeitos culturalmente diversos, é simplista pensar que existe apenas uma prática de letramento escolar que está vinculada a todas as escolas da mesma forma, não sendo afetada pela comunidade social, pelas representações e valores dos sujeitos, isto é, pelo contexto social. Nesse sentido, temos que considerar que não existe apenas um letramento escolar, mas que existem letramentos escolares, com eventos e práticas de letramentos semelhantes, porém próprias a cada contexto escolar.

Portanto, é necessário romper com a visão dicotômica com a qual compreendemos as práticas de letramento que emergem em contexto escolar e que classificamos a partir das dicotomias “letramento” x “escolarização”, “letramento social” x “letramento escolar” e “modelo autônomo” x “modelo ideológico”. Ao classificarmos os usos da escrita escolar enquanto escolarização, letramento escolar – no sentido de não social – e como modelo autônomo de letramento, estamos propensos, segundo Bunzen (2010, p. 100), à

correremos o risco de analisarmos as práticas de letramento escolar como práticas sociais universais e acabadas, sem discutir as condições históricas e sociopolíticas que permitem o surgimento e possibilidades de determinados eventos, discursos, representações, objetos de escrita e práticas na/para a escola.

O fato de os letramentos escolares serem estritamente regulados e controlados com instituições e documentos educacionais (MEC, PCNs, BNCC etc.) não pode determinar que esse letramento seja universal e neutro em todos os contextos socioculturais em que ele esteja inserido, uma vez que as condições e possibilidades culturais e os sujeitos concebem novas formas de realização dos eventos de aprendizagem de escrita e atribuem sentidos e valores à representatividade escolar por meio de discursos sociais.

Para Rojo (2008), os letramentos escolares encontram-se no campo de investigação dos letramentos dominantes e institucionalizados. Estes se distinguem dos letramentos locais e vernaculares ou autogerados, por estarem associados a organizações institucionais formais, como a escola, as igrejas, as burocracias, entre outras. Além disso, eles preveem agentes (professores, bibliotecários, autores de LD etc.) que são valorizados legal e culturalmente em relação ao conhecimento, sendo tão poderosos quanto suas instituições de filiação.

Já os letramentos vernaculares não são gerados, sistematizados, controlados e/ou regulados por organizações ou instituições sociais formais, mas pelas práticas cotidianas e culturas locais. Por isso, são desvalorizados e desprezados pela cultura oficial letrada (ROJO, 2008).

Discutir o letramento escolar é refletir sobre o processo, as condições de produção e o modo de circulação de textos e discursos no contexto escolar, isto é, sobre as diferentes práticas que usam a língua escrita nesse contexto, que abrangem, além das práticas de ensino em si, as práticas de ordem burocrática, de organização do trabalho e de convivência social (BUNZEN, 2010).

A escola, ao possibilitar a produção, utilização e circulação de diversos textos em gêneros discursivos variados, também é, para Bunzen (2010), um lugar de realização de práticas discursivas socioprofissionais, educacionais e de aprendizagem por sujeitos sócio-históricos, que assumem papéis sociais, *status* nas relações de poder e determinadas funções a eles relacionadas, como elaborar uma aula, realizar uma atividade e preparar reunião de pais.

A cultura escrita teve papel central na construção e consolidação da cultura escolar e, por isso, os modos de socialização da escola estão intimamente relacionados à natureza escritural dos saberes ensinados, ou seja, “é através da relação com as múltiplas linguagens e instrumentos semióticos que os sujeitos vão (re)construindo o conhecimento escolar nas interações” (BUNZEN, 2010, p. 107) e relações sociais.

As práticas específicas desenvolvidas na escola influenciam os significados e valores que os sujeitos atribuem à cultura escrita na sociedade moderna, já que a escola é vista como a principal instituição de ensino de leitura e escrita, sendo a ela delegada a responsabilidade de

pensar, criar e realizar ações de ensino que permitam o domínio de saberes escolares específicos socialmente legitimados, que têm sido supervalorizados pelas sociedades burocráticas, como a redação escolar (BUNZEN, 2010).

Neste capítulo teórico, abordamos os principais conceitos e relações de três campos teóricos por meio dos quais compreendemos a atividade de trabalho do professor de língua portuguesa enquanto constituída de uma dimensão discursiva que o permeia desde a sua prescrição até a sua realização. Compreendemos também que essa dimensão é constitutiva da prática discursiva do letramento escolar, isto é, com os escritos que estruturam e organizam o funcionamento do sistema escolar em todos os seus aspectos.

CAPÍTULO II: PESQUISA EM ANÁLISE DO DISCURSO: OBJETO, *CORPORA* E UNIDADES DE ANÁLISE

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar o processo de construção de nosso objeto de pesquisa, abordar a construção do *corpus* que é constituído de três fontes de dados, bem como as unidades de análise e o tratamento dado ao *corpora*.

2.1 Metodologia em Análise do Discurso

O encaminhamento metodológico em AD merece atenção no que diz respeito à própria pesquisa que está sendo desenvolvida, pois o objeto e os dados da investigação requerem uma metodologia própria que contemple e supra as necessidades de análise, assim como no que se refere ao potencial de reflexão teórica de natureza interdisciplinar que o percurso metodológico possibilita sobre os resultados da pesquisa (DEUSDARÁ, 2013). Nesta direção, objetivamos, a seguir, apresentar e discutir algumas escolhas teórico-metodológicas realizadas no decorrer da pesquisa para a construção do objeto e dos dados da pesquisa.

O potencial de reflexão implicado nas escolhas metodológicas de uma pesquisa em AD se deve, entre outros aspectos, ao percurso histórico de constituição do campo da AD, da qual o surgimento se deu em ruptura com a análise de textos de inspiração conteudista, segundo Deusdará (2013).

Em AD a neutralização das supostas impressões pessoais do pesquisador em sua atividade de pesquisa já não se configura como um objetivo a ser almejado por atribuir credibilidade e confiabilidade aos resultados atingidos pela investigação. É claro que o rigor metodológico não é deixado de lado, mas a naturalização do apagamento do pesquisador em frente ao processo de investigação é evitada e as suas inferências resultados da análise passam a ser vistas como constitutivas da pesquisa e da construção da análise realizada.

Dominique Maingueneau (2008a), ao propor seu quadro teórico em AD, também se preocupou com aspectos metodológicos de delimitação e de análise das materialidades que compõem os diversos *corpora*. Por isso, esse autor apresenta um roteiro de trabalho que adquire traços de uma metodologia que se apresenta como um dos caminhos possíveis para a compreensão do funcionamento da interdiscursividade, sendo que os analistas do discurso podem se apropriar de tais traços metodológicos e, a partir de seu objeto de pesquisa, de seu *corpus* e de suas materialidades, construir caminhos novos e próprios para suas pesquisas.

Dessa forma, construiremos, nesta seção, um caminho metodológico em análise do discurso que melhor se adequa aos nossos objetivos, ao nosso objeto e que melhor nos ajude a definir, tratar e compreender os nossos *corpora* de análise.

Maingueneau (2008a) propõe que a unidade de análise pertinente para se compreender o funcionamento dos discursos não é o próprio discurso em si, mas o espaço de trocas estabelecido entre os vários discursos convenientemente escolhidos pelo analista. Isto é, a unidade de análise pertinente são as relações interdiscursivas existentes entre os discursos.

Ao nos propormos investigar as relações interdiscursivas entre a prática discursiva sobre o letramento escolar produzida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a prática discursiva produzida na atividade trabalho por uma professora de Língua Portuguesa dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus I, escolhemos convenientemente analisar o espaço de trocas entre dois discursos específicos no âmbito do campo discursivo “educacional”.

Para delimitarmos os discursos que queremos colocar em relação nos utilizamos do conceito de interdiscurso, o qual é reformulado e substituído, por Maingueneau (2008a), pela tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. Neste sentido, com o objetivo de delimitar no universo discursivo um conjunto de formações discursivas que estão em relação de concorrência, de confronto e, até certo ponto, de complementaridade, isolamos para o tratamento do nosso *corpus* o campo discursivo “ensino de língua portuguesa”, em vez de nos contentarmos em visar direto o campo “educacional”, assim como fez Maingueneau (2008a), ao isolar o campo discursivo “devoto” no âmbito do campo “religioso”.

Considerar o ensino como trabalho significa compreendê-lo como uma atividade de concepção, de organização e de regulação das tarefas a serem realizadas pelos alunos. Nesse sentido, o trabalho do professor, situado na confluência prescrição-atividade, tem como parte inerente os alunos, mas estes não correspondem ao resultado da atividade de trabalho. Portanto, o acesso ao objeto de trabalho do professor é sempre indireto porque é sempre pré-habilitado e condicionado por outros, sendo atravessado por um conjunto de ações relacionadas aos alunos, aos diretores, às autoridades educacionais e a todos os níveis de prescrição (SANT’ANNA, 2005).

No âmbito do campo discursivo “ensino língua portuguesa”, isolamos, baseados na hipótese da pesquisa, o espaço discursivo no qual as formações discursivas implicadas na prescrição para o trabalho do professor de língua portuguesa estão em relação privilegiada com as formações discursivas implicadas no trabalho efetivamente realizado pelo professor em sala de aula. Portanto, nos propomos a analisar a relação interdiscursiva existente entre o

discurso da prescrição para o ensino de língua portuguesa e o discurso do professor de língua portuguesa ao realizar o seu trabalho.

Para tanto, analisaremos a prática discursiva de um documento oficial, os PCNLP, que apresenta diretrizes curriculares com uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas para o ensino de língua portuguesa e analisaremos também a prática discursiva realizada durante o trabalho do professor de língua portuguesa, tendo como materialidades dados coletados durante uma pesquisa de campo realizada na escola municipal Bom Jesus I, em Igarapé-Miri, com uma professora de língua portuguesa dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

O conceito de prática discursiva pode ser compreendido como uma zona de delimitação para propósitos de análise. Então, ao nos propormos analisar formações discursivas no âmbito do campo de ensino de língua portuguesa, estamos na verdade delimitando práticas discursivas distintas, na concepção de Maingueneau (1997), para serem analisadas e colocadas em relação: a prática discursiva da prescrição para o letramento escolar e a prática discursiva do letramento escolar na realização da atividade docente.

2.2 Unidades de análise

Maingueneau (2007, 2008b, 2015) propõe orientações metodológicas que ajudam o analista do discurso a apreender as práticas discursivas, em sua superfície textual, por meio do agrupamento de textos em unidades de análise, as quais permitirão a compreensão da ordem social pressuposta pelos textos, isto é, a rede de restrições semânticas constituídas neles e por eles. As unidades de análise se distinguem naturalmente em dois tipos: unidades tópicas e unidades não tópicas.

De acordo com Maingueneau (2007, 2008b), as unidades tópicas são divididas em unidades territoriais, que são aquelas que, de alguma forma, são dadas e correspondem a espaços já “pré-definidos” pelas práticas verbais, e em unidades transversais, que são aquelas que atravessam textos de múltiplos gêneros de discurso.

As unidades territoriais abarcam as categorias tipos e gêneros de discurso. Os tipos de discurso estão relacionados aos diversos setores de atividades da sociedade como discurso escolar, discurso religioso, discurso científico etc. Esses tipos de discurso englobam gêneros de discurso que são dispositivos de comunicação sócio-historicamente variáveis, como instituições de textos socialmente reconhecidas, que implicam contextos específicos: papéis

dos participantes, circunstâncias, suporte material, finalidade, coenunciadores, etc. Essas duas unidades são tomadas em relação de reciprocidade, já que “o tipo é um agrupamento de gêneros; todo gênero só o é porque pertence a um tipo” (MAINGUENEAU, 2018b, p. 17).

Podemos agrupar os gêneros tomando como invariante um lugar institucional como, por exemplo, a escola, e não mais um setor de atividade, e listar os múltiplos gêneros orais e escritos que circulam neste contexto institucional. Também há outras divisões relacionadas a um posicionamento de natureza ideológica, como “discurso socialista”, “discurso comunista”, etc. (MAINGUENEAU, 2013). Portanto, a noção de tipos de discurso é heterogênea e se trata de um princípio de agrupamento de gêneros de discurso que pode seguir duas lógicas diferentes: a do co-pertencimento dos gêneros a um mesmo aparelho institucional e a da filiação a um mesmo posicionamento. A primeira lógica está relacionada ao funcionamento do aparelho, como o escolar, e a segunda está relacionada a uma ótica da luta ideológica de delimitação de um território simbólico contra outros posicionamentos. Logo, os gêneros se agrupam no nível do posicionamento e no nível do campo ao qual tal posicionamento pertence (MAINGUENEAU, 2015).

Ao dizer o “discurso escolar”, estamos seguindo a lógica do co-pertencimento ao mesmo aparelho e seu funcionamento, que remete a uma rede de gêneros de discurso, como lista de chamada, cartazes, avisos, aula expositiva, exercícios escolares, verbetes, contos, romances, memorandos, requerimentos, declarações, entre muitos outros que são produzidos, circulam e funcionam no mesmo aparelho. Na lógica do aparelho, não é a concorrência que estrutura inicialmente o espaço institucional, mas há uma complementaridade entre os gêneros que constituem o funcionamento de determinada instituição (MAINGUENEAU, 2007).

As unidades tópicas transversais podem ser denominadas de registros que são definidos a partir de critérios linguísticos, funcionais e comunicacionais. Os registros linguísticos são definidos a partir de bases enunciativas, como as tipologias fundadas sobre as estruturas textuais, os registros funcionais estão relacionados às funções exercidas pelos discursos, como as seis funções de Jakobson, e os registros comunicacionais são definidos pela combinação entre traços linguísticos e traços funcionais e sociais, como “discurso científico”, “discurso didático”, “discurso empresarial” etc., que investem em gêneros privilegiados, mas não se fecham neles (MAINGUENEAU, 2015).

As unidades não tópicas são construídas pelos próprios pesquisadores independentemente de fronteiras preestabelecidas pelas práticas languageiras, que é o que as distingue das unidades territoriais, e ao mesmo tempo agrupam enunciados inscritos na

história, o que as distingue das unidades transversais. Tais unidades são as formações discursivas e os percursos.

Maingueneau (2008b) afirma que a noção de “formação discursiva” convém para tipos de unidades como o “discurso machista”, que não podem ser delimitadas por outras divisas, a não ser aquelas que são estabelecidas e historicamente especificadas pelo próprio pesquisador. Isso se deve ao fato de que tais unidades são amplas e correspondem a *corpora* que podem abranger um conjunto transitável de tipos e de gêneros, de campos e aparelhos, de registros e materialidades.

A delimitação e o estudo de entidades como o “discurso machista” implicam a construção de *corpora* heterogêneos, “mas os textos de gêneros diversos que se encontram assim reunidos são unificados em um nível superior por um foco único que os faz convergir” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 19). Isto é, é por meio da diversidade dos gêneros e posicionamentos que constituem os textos do *corpus* que se encontra a onipresença da formação discursiva machista que governa os textos. Assim, “a formação discursiva é concebida como um sistema de restrições oculto, transversal às unidades tópicas que são os gêneros” (MAINGUENEAU, 2015, p. 83), sendo que ela não recobre uma realidade homogênea, mas, dependendo do critério pelo qual são reunidos os textos que nela se integram, podemos identificar vários tipos de formações discursivas.

Maingueneau (2015) afirma que a escolha do critério ou categoria de uma formação discursiva condiciona o modo pelo qual se conduz a pesquisa como um todo, desde a constituição do *corpus*, passando pelo método de análise até a interpretação dos resultados. Portanto, “a concepção que se tem, conscientemente ou não, da unidade de uma formação discursiva, comanda, de fato, sub-repticiamente, todos os gestos do pesquisador” (MAINGUENEAU, 2015, p. 86).

Acreditamos que as unidades tópicas e não tópicas, apesar de serem distintas, apresentam, em certa medida, relações de complementaridade e de composição. Se pensarmos na relação entre unidades tópicas territoriais e unidades tópicas transversais, estas unidades definidas a partir de critérios linguísticos, funcionais e comunicacionais, fazem parte da construção das unidades territoriais, especialmente quando pensamos nos gêneros discursivos e nos seus elementos constituintes: temática, estilo e forma composicional. Os gêneros apresentam formas relativamente estáveis e, por isso, apresentam certas regularidades em níveis linguísticos, funcionais e comunicacionais que, ao serem observadas e analisadas, permitem que reconheçamos os gêneros discursivos com os quais entramos em contato nas práticas verbais.

Por sua vez, as categorias das unidades tópicas territoriais apresentam uma relação específica entre si de reciprocidade, uma vez que os tipos de discursos são compostos por gêneros e estes pertencem àqueles. Os tipos de discursos agrupam inúmeros gêneros, tendo como lógicas de agrupamento lugares institucionais ou posicionamentos ideológicos. Por outro lado, os gêneros enquanto dispositivos comunicacionais sócio-históricos só cumprem seus papéis se pertencentes a um tipo de discurso.

A relação entre as unidades tópicas, especialmente as territoriais, e as unidades não tópicas nos parece bem mais complexa. Sabemos que as formações discursivas podem ser compostas por tipos de discurso e gêneros de discurso, mas dependendo das divisas estabelecidas pelos pesquisadores para a construção das formações discursivas, estas podem também fazer parte apenas de um tipo de discurso ou de um gênero ou até mesmo atravessar diversos tipos e/ou gêneros de discurso, pois implica na construção de *corpora* heterogêneos. As formações discursivas são transversais aos gêneros, no entanto, as relações estabelecidas entre eles e essas formações dependerá da construção dos *corpora* e dos critérios pelos quais são reunidos pelos pesquisadores.

Maingueneau (2007) afirma que na AD existem dois procedimentos de investigação: um “analítico” e outro “integrativo”. O primeiro procedimento, de acordo com autor, foi bem ilustrado pelas problemáticas de Michel Pêcheux na escola francesa de inspiração lacano-althusseriana, na qual a análise do discurso tinha como principal objetivo desfazer as continuidades de forma que as redes de relações invisíveis entre os enunciados aparecessem nos textos. O procedimento “integrativo”, por outro lado, “visa articular os componentes da atividade discursiva, apreendida em sua dupla dimensão social e textual” (MAINGUENEAU, 2007, p. 30). A abordagem analítica toma como principais unidades de análise as unidades tópicas (tipos e gêneros de discurso e registros linguísticos, funcionais e comunicacionais) e alerta para os riscos ligados ao uso das unidades não tópicas (formações discursivas e percursos) e a abordagem integrativa se utiliza das unidades não tópicas e mostra com facilidade que as relações interdiscursivas atravessam as unidades mais tópicas (como os registros). Tal situação é desconfortável, pois “é impossível fazer uma síntese entre uma abordagem que se apoia sobre fronteiras e uma que se nutre dos limites pelos quais a primeira se institui” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 25). Por isso, é comum os dois modos de procedimentos heterônomos se justaporem e se entremeschem na análise de dados de uma mesma pesquisa.

Nesta pesquisa, adotamos ambos os procedimentos de investigação, que podem ser mais bem afinados e entendidos, considerando as categorias sobre as quais a AD trabalha,

tendo em vista nosso objetivo de articular os discursos como redes de encadeamentos intratextuais e como participação em um dispositivo institucional de fala inscrito em lugar social (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002).

2.3 A construção do objeto e dos *corpora* de análise

Para chegarmos ao objeto estudado por esta pesquisa partimos de alguns pressupostos teóricos da interface entre estudos discursivos e estudos ergológicos. Compreendemos, a partir dessa interface, que as atividades de trabalho se realizam por meio de práticas discursivas, que, no contexto de trabalho, estão em relação dialética com a construção, interação e transformação de outros discursos. Além disso, essas práticas, em maior ou menor grau, são afetadas por outras práticas discursivas sobre e para o trabalho anteriores e/ou circundantes aquelas.

Nesse sentido, a realização do trabalho, a partir da abordagem discursiva, se efetiva a partir da relação entre dois conjuntos de práticas discursivas: àquelas que antecedem a realização do trabalho e àquelas construídas na situação da atividade. Ambas estão relacionadas interdiscursivamente, mas apresentam um distanciamento entre si, porque são construídas e estão implicadas em posicionamentos ideológicos sustentados por comunidades discursivas diferentes ligadas ao trabalho: comunidades discursivas de especialistas sobre o trabalho e comunidades discursivas de sujeitos atores da realização da atividade de trabalho.

Tal distanciamento discursivo – compreendido aqui como as diferenças existentes em posicionamentos ideológicos – se estabelece porque as práticas discursivas construídas pela atividade e construídas pela prescrição para o trabalho, apesar de apresentarem o mesmo processo de produção discursiva vinculado às organizações institucionais particulares, que apresentam sistemas de restrições semânticas, os quais constroem, regulam e transformam as organizações textuais por meio das quais tais práticas são reveladas, são implicadas instituições discursivas associadas às comunidades discursivas diferentes. É o fato de tais práticas discursivas serem produzidas por comunidades discursivas distintas, constituídas por sujeitos dotados de modos de existências particulares, que faz com que elas apresentem um distanciamento discursivo, pois se mudam os sujeitos, mudam-se os planos de organização material e as práticas sociais que acarretam a produção de discursos. Então, as práticas discursivas construídas pela prescrição se distanciam das práticas discursivas constituídas pela

atividade de trabalho do professor porque ele não pertence às comunidades discursivas implicadas pela prescrição.

Dessa forma, a compreensão do trabalho, a partir da perspectiva discursiva que adotamos, é possível se analisarmos o espaço de trocas entre as práticas discursivas que estão relacionadas com a atividade de trabalho, isto é, a relação interdiscursiva entre a prática discursiva da prescrição para o trabalho e a prática discursiva da atividade de trabalho.

Tendo em vista que nosso interesse nesta pesquisa é compreender a atividade de trabalho do professor de língua portuguesa com o letramento escolar, escolhemos convenientemente analisar o espaço de troca entre duas práticas discursivas que estão diretamente imbricadas na atividade laboral docente, mais especificamente, a prática discursiva da prescrição de língua portuguesa e a prática discursiva da atividade do professor em situação de trabalho.

Entre as prescrições para o trabalho docente na educação básica existentes em âmbito nacional temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular.

Coube, então, escolher entre essas prescrições a que mais tivesse implicações reais, estando diretamente ligada à atividade de trabalho do professor de Língua Portuguesa até o momento da pesquisa. Por isso, optamos por escolher os PCN por: 1) assumir um caráter de referência curricular, mas apresentar “um conjunto complexo e detalhado de concepções e orientações didáticas e metodológicas, conteúdos disciplinares e transversais” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 382), configurando-se como um “currículo” 2) apresentar um documento para cada das áreas disciplinares com proposição de objetivos de ensino, conteúdos de ensino, orientações didáticas e avaliação; 3) terem sido a primeira e principal referência curricular que esteve em vigor por cerca de vinte anos (1998 – 2018) e, por isso, tiveram grande impacto na organização curricular dos sistemas de ensinos das diversas esferas estatais e ainda têm orientado direta ou indiretamente a atividade do professor da educação básica brasileira. Então, por ter como foco específico a atividade de trabalho do professor de língua portuguesa, selecionamos como prescrição para compor o nosso *corpus* de análise da prática discursiva da prescrição o documento dos PCN da área de Língua Portuguesa.

Outra decisão importante a ser tomada estava relacionada ao contexto e o *locus* de realização da atividade de trabalho pelo professor a ser observada. Escolhemos como *locus* da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus I, localizada na zona rural de Igarapé-Miri, município do nordeste do estado do Pará. As motivações que nos levaram a tal

escolha são: 1) o contexto social e geográfico da escola, que é rural, mais especificamente, ribeirinho, o que leva a implicações de ordens cultural, social, pedagógica, organizacional e estrutural para a instituição escolar; 2) a modalidade de ensino por meio da qual é ofertado o Ensino Fundamental II na escola, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que estabelece uma outra lógica para o trabalho professor com a definição carga horária anual (800 horas), número de dias anuais (200 dias), tempo cada de módulo de ensino (50 dias), avaliação (duas por disciplina) entre outros; 3) a configuração particular da atividade de trabalho do professor no SOME, esta na maioria das vezes, precarizada pela falta de recursos materiais e estruturais, o que exige do professor renormatizações para suprir as necessidades situacionais da atividade; 4) a possibilidade de contribuir com a construção de conhecimento sobre um contexto de ensino-aprendizagem do qual fizemos parte como discente quando cursamos o Ensino Fundamental, tendo em vista nosso compromisso ético e social enquanto cientistas da linguagem. Além disso, a Escola Bom Jesus I é uma das maiores e das mais antigas da zona rural do município.

Isto posto, estabelecemos como nosso objeto de pesquisa a relação interdiscursiva entre a prática discursiva da prescrição dos PCNLP e a prática discursiva da atividade de trabalho da professora de Língua Portuguesa da Escola M. E. F. Bom Jesus I, localizada na zona rural de Igarapé-Miri, estado do Pará.

Para analisar tal objeto era necessário construir dois *corpora* por meio da coleta de materialidades discursivas representativas das duas práticas discursivas que elegemos para por em relação.

Dessa maneira, construímos, primeiramente, o *corpus* da prática discursiva da prescrição, constituído pelo documento de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal documento é uma prescrição para a área de LP que contém orientações sobre a abordagem de ensino da disciplina, discussões dos pressupostos teóricos dos estudos da língua e linguagem e apresentação de uma proposta curricular detalhada com o estabelecimento de objetivos de ensino, de conteúdos de ensino, de orientações didáticas e de critérios de avaliação. Por isso, esse documento instaura uma nova prática discursiva sobre a prescrição do ensino de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, para o trabalho do professor em sala de aula.

Além disso, tal documento influencia e norteia os diferentes sistemas que compõem e/ou estão ligados à estrutura da educação básica brasileira como os currículos das universidades, os programas de formação continuada de professores, as diretrizes para a elaboração de livros didáticos, referenciais curriculares dos estados e municípios, projeto

político pedagógico das escolas e avaliações nacionais de educação (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil, Provinha Brasil, Olimpíada de Língua Portuguesa, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica etc.). Tendo, por isso, grande impacto na produção discursiva no campo da educação, do ensino e das políticas educacionais.

Antes da realização da análise discursiva propriamente dita do documento, fizemos algumas leituras. A primeira leitura teve como finalidade conhecer o conteúdo semântico-discursivo do texto, a sua estruturação e os seus elementos constituintes. A segunda objetivou descrever a prescrição dos objetivos de ensino, dos conteúdos de ensino, das orientações didáticas e da avaliação proposta pelo documento para o ensino de leitura e escrita. A terceira leitura foi realizada de forma criteriosa com o objetivo de selecionar os segmentos para a análise, no entanto, devido à extensão do documento, que possui 107 páginas, necessitamos estabelecer critérios para tal seleção.

O primeiro critério elaborado estabeleceu a necessidade de marcas linguísticas que identifiquem o professor como interlocutor prioritário, sendo o discurso direcionado a esse profissional. O segundo critério estabelecido considerou a temática do trabalho docente, as orientações para a sua realização da atividade, as atribuições do professor, entre outros.

Após a seleção dos fragmentos, fizemos uma breve análise de cada um deles, que resultou em uma “análise de conteúdo”. Tal análise inicial nos ajudou a perceber uma forte influência do posicionamento discursivo da agenda neoliberal na construção da proposta curricular dos PCNLP, que nos levou a elaboração de algumas categorias de análise com o objetivo de agrupar os segmentos a partir de seus conteúdos semântico-discursivos para melhor compreender como tal posicionamento discursivo está construído no documento.

Tais categorias usadas para a realização da análise discursiva dos segmentos selecionados, que pode ser lida no próximo capítulo, são: 1) A agenda neoliberal; 2) Contradição, o lugar na agenda neoliberal; 3) Um contradiscurso: qual será ele? 4) Alfabetizar primeiro, letrar depois? 5) A cidadania no contexto neoliberal; 6) O conhecimento acadêmico sobre ensino-aprendizagem a serviço da agenda neoliberal; 7) O conhecimento acadêmico sobre linguagem a serviço da agenda neoliberal e 8) Ação docente: liberdade x coersão.

Para a coleta de dados sobre a atividade de trabalho do professor de Língua Portuguesa no contexto da Escola Bom Jesus I fosse realizável, tivemos que delimitar o lugar e os sujeitos a serem observados para construir o *corpus* de análise, pois uma coleta de dados na qual pretendesse observar a atividade de trabalho de todas as professoras de Língua Portuguesa (que eram três naquele módulo do SOME), em todas as turmas do Ensino

Fundamental II (sete no total) e em todos os espaços e turnos da escola se torna irrealizável – a não ser que seja feita por uma equipe grande de pesquisadores. A primeira delimitação realizada correspondeu à “escolha” do sujeito da atividade a ser observado, por meio de solicitação a uma professora que iria ministrar de disciplina de Língua Portuguesa na escola para que participasse da pesquisa. A segunda delimitação correspondeu à seleção de uma das duas turmas nas quais a professora realizaria sua atividade de trabalho. Selecionamos a turma de 9º ano do Ensino Fundamental por ser a única turma desse ano escolar existente na escola e por pertencer ao último ano desse nível fundamental de ensino da educação básica. Portanto, se constitui uma turma de concluintes do Ensino Fundamental, o que implica, pelo menos teoricamente, que os alunos já haviam estudado a maior parte dos conteúdos de ensino e adquiridos competências e habilidades de letramento. Além disso, por ser turma única que funcionava no turno vespertino, não tivemos que optar por um turno para a realização da observação.

A realização da coleta de dados do *corpus* de textos para compor a prática discursiva da atividade de trabalho do professor de LP foi feita num total de 18 dias letivos de aula efetivamente observados durante um espaço de tempo de 80 dias que se inicia no dia 13 de março de 2018 e vai até o dia 21 de maio do mesmo ano. Durante esse período realizamos observação em sala de aula, entrevista com a professora e coletamos documentos escritos utilizados nas aulas ou que estavam implicados na atividade.

O *corpus* coletado *in loco* na pesquisa de campo é constituído por um caderno de campo com um conjunto de textos com anotações sobre a observação das aulas ministradas pela professora – incluindo-se nesse conjunto os textos copiados do quadro branco –, um conjunto de textos transcritos das gravações das aulas, dois textos transcritos das entrevistas realizadas com a docente, um conjunto de textos de materiais didáticos usados pela professora para ministrar os conteúdos e um texto contendo o conteúdo programático a ser ministrado. Tendo em vista que é o ponto de vista que constrói o *corpus*, o critério utilizado para a seleção desses textos foi a atividade de trabalho realizada em sala de aula, por isso consideramos os textos construídos durante a atividade e que fazem parte dela, os textos sobre o desenvolvimento da atividade e os textos necessários à realização da atividade. Dessa forma, excluímos todos os textos não estavam implicados na atividade realizada pela docente como, por exemplo, os textos produzidos pelos alunos, sejam aqueles que são o resultado da atividade ou aqueles que não estão diretamente relacionados com esta.

O processo de tratamento desse *corpus* implicou, inicialmente, na leitura dos textos coletados já transcritos e na posterior seleção dos segmentos desses textos para serem

analisados discursivamente, pois devido ao grande volume textual selecionado, impossível de ser analisado em sua integridade, compreendemos a necessidade de estabelecer critérios para a seleção de segmentos. O primeiro critério elaborado considerou materialidades que revelassem o posicionamento discursivo da professora diante das prescrições para a sua atividade de trabalho. O segundo critério considerou a produção discursiva em torno dos objetivos de ensino e das renormatizações realizadas pela professora na atividade. O terceiro critério pensado estabeleceu o conteúdo de ensino e as renormatizações realizadas em torno deles como temática para a seleção de enunciados. O quarto levou em consideração as materialidades discursivas que revelassem as escolhas metodológicas e didáticas realizadas pela professora para o tratamento dos conteúdos de ensino durante a atividade de trabalho. O quinto critério selecionou os enunciados que revelam o processo discursivo relacionado à avaliação da aprendizagem realizada pela professora.

O estabelecimento de tais critérios, de alguma forma, também nos levou ao estabelecimento das categorias de análise que nos auxiliariam na desvelamento da prática discursiva da atividade de trabalho da professora, que são: o posicionamento da professora diante das prescrições para a realização da atividade de trabalho; os objetivos de ensino revelados pela atividade de trabalho; os conteúdos de ensino e as renormatizações realizadas pela professora; o tratamento didático, debates de normas e renormatizações, e a renormatizações da avaliação implementada pela professora.

A análise discursiva realizada deste *corpus* no capítulo quatro desta dissertação cruzou as materialidades discursivas das anotações da observação em sala de aula, das entrevistas, dos materiais didáticos e do conteúdo programático para compreender o funcionamento da prática discursiva realizada na atividade de trabalho da professora. Mais especificamente, a produção discursiva em torno renormalizações realizadas na atividade, o que concerne aos objetivos de ensino, aos conteúdos de ensino, ao tratamento metodológico e didático dado aos conteúdos e ao processo de avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO III: A PRÁTICA DISCURSIVA DA PRESCRIÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTO, ELABORAÇÃO E ANÁLISE

Neste capítulo, objetivamos analisar a prática discursiva da prescrição presente nos PCNLP para a realização do trabalho do professor de Língua Portuguesa com o letramento escolar, considerando essa diretriz curricular não apenas como um documento que prescreve saberes, conceitos, normas, modos de organização, conteúdos, entre outros, para o trabalho docente, mas também como instaurador de práticas discursivas que têm grandes implicações na atividade de trabalho do professor, na produção de livros didáticos, na discussão de metodologias de ensino e na pesquisa acadêmica.

É importante esclarecer que realizaremos a análise da prescrição nos PCNLP tendo como principal foco as orientações relacionadas ao letramento escolar e às práticas de leitura e produção escrita em sala de aula, pois objetivamos compreender como a prática discursiva da prescrição instrui, direciona, norteia e organiza o trabalho a ser realizado pelo professor com as práticas de leitura e escrita exigidas pelo letramento escolar. Dessa forma, deixamos de lado as prescrições direcionadas para o trabalho com a oralidade, especificamente a fala e a escuta, contidas no documento, tendo em vista o nosso objetivo e a extensão desta pesquisa.

Inicialmente, discorreremos sobre os eventos que anteciparam os PCNLP e que contribuíram para que esse documento curricular fosse elaborado, buscando estabelecer as relações interdiscursivas por meio das quais ele se constitui. Posteriormente, apresentaremos o modo como os PCNLP se organizam, descrevendo as partes que o compõem. Depois analisaremos excertos do documento com o objetivo de vislumbrar a prática discursiva da prescrição assumida por ele com relação à leitura e à escrita.

3.1 Pesquisa documental

Na pesquisa documental nós, pesquisadores, utilizamos documentos com a finalidade de apreender informações deles, investigando, examinando e utilizando técnicas apropriadas para a seleção, organização, sistematização e análise dos dados coletados, seguindo etapas e procedimentos que nos permitirão organizar as informações a serem categorizadas e analisadas posteriormente. Além disso, elaboramos sínteses das ações e decisões tomadas para

a realização da investigação, constituídas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A pesquisa documental trabalha preferencialmente com fontes primárias que apresentam dados originais a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados. Mas também se utiliza de fontes secundárias que apresentam dados que já foram de alguma forma analisados por outros pesquisadores e que podem ser reelaborados consoantes com o objeto de investigação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Os PCNLP é um documento oficial do Estado, que tem como finalidade de apresentar, discutir, normatizar, organizar e prescrever área de ensino, os objetivos de ensino, objeto de ensino, o tratamento metodológico, os critérios de avaliação, entre outros. Compreendemos tal documento como uma fonte de dados primária, pois a nossa relação com esse documento é direta e a nossa análise tomará como base prioritária os dados fornecidos pelo documento original dos PCNLP disponibilizado pelo MEC.

No entanto, salientamos que os PCNLP já foram analisados por outros pesquisadores em dissertações, teses e artigos que o tomaram como objeto de pesquisa com o objetivo de compreender os diversos fenômenos relacionados com o documento, tomando os mais diversos enfoques teórico-metodológicos para suas análises. Apesar de nossa análise documental tomar como base prioritária os PCNLP, nós podemos utilizar também de fontes de dados secundárias de forma complementar à análise, caso elas forneçam dados e informações que se mostrarem relevantes para a pesquisa.

O conceito de documento não se restringe a textos escritos ou impressos, podendo ser escrito ou não escrito, como fotografias, pôsteres, vídeos e filmes, que “são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Esses documentos podem ser registros cursivos (escritos), como documentos oficiais – os PCNLP, por exemplo, que é um documento elaborado por uma agência governamental, o Ministério da Educação (MEC) – publicações parlamentares, documentos jurídicos, publicações administrativas e fontes estatísticas. Também podem ser registros episódicos e privados constituídos basicamente por documentos particulares e por imagens visuais retratadas pelos meios de comunicação de massa.

Em nossa pesquisa temos como fonte de dados registros institucionais escritos que são fornecidos por instituições governamentais, no nosso caso os PCNLP fornecidos pelo

Governo Federal por meio do MEC. Além deste utilizaremos outros registros fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri, como o conteúdo programático para as séries do ensino fundamental, pela escola, como o seu projeto político pedagógico e entre outros.

Devemos entender os documentos, segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), como “meios de comunicação”, já que eles foram elaborados e construídos com algum objetivo e para alguma finalidade, sendo destinados para que determinados grupos de sujeitos tivessem acesso a eles em determinado contexto e tempo históricos. Dessa forma, o pesquisador não deve focar apenas no conteúdo do documento, mas deve considerar o contexto sociocultural que o engloba, a utilização e a função dos documentos como uma forma de um caso específico de um processo. Portanto, é de extrema importância para a nossa análise dos PCNLP compreendermos o seu contexto político e econômico de construção, seu o modo de elaboração, sua organização, sua caracterização, seu público destinatário, sua finalidade, a intencionalidade de sua elaboração para as práticas sociais, entre outros.

Os PCNLP se constituem como um documento do tipo não solicitado, público e aberto (publicado e acessível por qualquer pessoa), pois ele é pré-existente à pesquisa e independente dela. Logo, não é um documento solicitado aos sujeitos ou instituições para ser constituído para realização da pesquisa. No entanto, esta pesquisa também se utilizará de outros documentos que são solicitados, não públicos e fechados, como o questionário aplicado aos alunos e o material didático utilizado pela professora durante suas aulas.

Em pesquisa documental é importante considerar e observar na análise essas relações estabelecidas entre os textos por meio de referências e citações e os modos como documentam e constroem as realidades sociais na história (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Os PCNLP é um documento que apresenta um número grande de relações, por meio de referência, com outros documentos oficiais que o antecederam, como a Declaração de Nova Delhi, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a Constituição Federal de 1988 e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Tais documentos não apenas antecederam os PCNLP, mas firmaram compromissos e instauraram ações no âmbito das políticas educacionais brasileiras que culminaram na sua elaboração e publicação. Por isso, além dos PCNLP, também faremos referência a outros documentos que o antecederam com o objetivo de estabelecer um histórico dos eventos que precederam e foram responsáveis pela sua elaboração.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é uma série de operações que busca identificar nos *corpora* informações concretas a partir de questões e hipóteses de

interesse do pesquisador. Esse tipo de análise pretende ratificar, verificar ou retificar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, no caso desta pesquisa, a entrevista e a observação. Além disso, as autoras afirmam que o objetivo da análise documental é permitir o desvelamento dos valores, intenções e ideologias das fontes documentais e de seus autores.

É importante salientar que utilizamos os dados documentais e a análise documental como estratégias complementares ao método estudo de caso, objetivando extrair dos documentos que fazem parte do corpus dessa pesquisa informações históricas, descritivas e prescritivas que nos ajudarão a compreender o fenômeno estudado, desvelando outros aspectos do mesmo problema.

Optamos por realizar a análise documental desta pesquisa seguindo os pressupostos da AD, especificamente, a filiada ao teórico Dominique Maingueneau, pois propõe a compreensão de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, apresenta uma concepção de linguagem não reducionista compreendida como forma de intervenção/ação no mundo, tem como unidade de análise o discurso, que associa uma organização textual e um lugar social determinados, foge da psicologização espontânea das determinações propriamente históricas do discurso, recusa o sujeito intencional e meramente estratégico, nega a ideia que o texto seria um “esconderijo” dos sentidos e significações e o concebe como materialidade do discurso, considera as implicações do pesquisador no desenvolvimento de suas atividades, ciente de que toda atividade de pesquisa é uma interferência do investigador em uma dada realidade social (MAINGUENEAU, 2008a; DEUSDARÁ, 2013).

3.2 Políticas educacionais na década de 1990 e as organizações multilaterais

As consequências da crise financeira internacional na década de 1970 e da “crise da dívida” – externa – dos países latino-americanos na década de 1980 contribuíram para que os organismos multilaterais de financiamento como o Banco Mundial (BM)³, Associação Internacional de Desenvolvimento o Fundo Monetário Internacional (FMI), e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tomassem “a liderança no processo de

³ O Grupo Banco Mundial é composto pelas instituições Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Sociedade Financeira Internacional (SFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI), distintas e fortemente interligadas. O termo Banco Mundial refere-se apenas ao BIRD, que realiza empréstimos para países em desenvolvimento com renda *per capita* média e para países com de baixa renda, e à AID, que realiza doações e empréstimos sem juros e com prazos maiores para os países mais pobres do mundo (BANCO MUNDIAL, s/d; THIESEN, 2019).

renegociação da dívida desses países, por meio de uma série de condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas circunscritas aos Planos de Estabilização e aos empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1125).

Segundo Libâneo (2016), a criação destes organismos e agências multilaterais pelos Estados Unidos ocorreu na Conferência de Bretton Woods, realizada no estado de New Hampshire (EUA), em 1944, com o objetivo de regulamentar, no que concerne ao direito internacional, seu predomínio em assuntos mundiais e a sua liderança no planejamento da reconstrução econômica dos países destruídos na 2ª Guerra Mundial.

Com intensificação da globalização econômica, o Banco Mundial, além de realizar empréstimos a juros baixos para aqueles países se reconstruírem, passou também a realizar empréstimos para os países em desenvolvimento com a intencionalidade de implementar sua infraestrutura e impor suas políticas de controle às políticas econômicas e sociais desses países (LIBÂNEO, 2016). O enfoque no Banco Mundial sobre a educação ampliou-se no final da década de 1960, tornando-a uma de suas políticas setoriais na década de 1970 e o debate dela em um assunto de negócios, banqueiros e estrategistas políticos (FIGUEIREDO, 2009).

Altmann (2002, p. 79) compreende que, apesar de o BM denominar a sua política de crédito à educação de cooperação ou assistência técnica, ela é um cofinanciamento que segue o modelo de empréstimo convencional, considerando-se “os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial”.

Para o BM as questões sociais tornam-se essenciais para garantir a estabilidade econômica de países em desenvolvimento. Segundo Altmann (2002) o BM tem como objetivo, desde a década de 1990, combater a pobreza e coloca como principais recomendações para atingir esse objetivo o uso produtivo do maior recurso dos pobres, o trabalho, e o fornecimento de serviços sociais básicos aos pobres como saúde elementar, nutrição, planejamento familiar e educação primária. Nesse sentido, o BM trata a educação como uma medida compensatória que objetiva “proteger” os pobres, aliviar as tensões nos setores políticos e sociais e para aumentar a produtividade da população pobre.

De acordo com Altmann (2002), o BM, em seu relatório intitulado “Prioridades e estratégias para educação”, publicado em 1995, apresenta uma proposta para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da educação, que é uma espécie de “pacote” de reformas sugeridas aos países em desenvolvimento como o Brasil. Tal conjunto de reformas educativas contém os seguintes elementos:

a) Prioridade depositada sobre a educação básica. b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar [...]. c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização. d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar. e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares. f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação. g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos. h) Um enfoque setorial. i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica (ALTMANN, 2002, p. 80, grifo da autora).

Para Libâneo (2016), uma das orientações presentes nos documentos do BM, que tem orientado as finalidades e as formas de funcionamento da escola, é a institucionalização de políticas (educativas) de alívio à pobreza expressa numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social que tem como um de seus elementos a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Ainda segundo esse autor, para o BM a educação é vista como a solução para prevenir problemas em decorrência da marginalidade e da pobreza causadas pela expansão do capitalismo. Portanto, a escola e a aprendizagem se prestam à solução de problemas sociais e econômicos dentro do que é estabelecido pelo global, sendo necessário para isso a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem com o objetivo de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessárias para o mercado de trabalho.

Algumas pesquisas afirmam que o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), desde o seu primeiro mandato, começou a implementar reformas educacionais seguindo essa “cartilha” do BM. Tais reformas estão inscritas num processo mais amplo de reestruturação econômica do país, tendo como justificativa a superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país, à integração e à globalização. Reformas essas realizadas sempre na direção do mercado e da competitividade internacional, alicerçada na estratégia de desenvolvimento da competitividade para integrar a economia nacional e a globalização econômica. Esse governo, por meio do MEC, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais.

Além dos organismos multilaterais já mencionados, outros que também atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)

Segundo Libâneo (2016, p. 44), seguindo a doutrina neoliberal:

os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado.

Para Mota Junior e Maués (2014), os organismos multilaterais têm orientado e financiado as políticas educacionais nos países periféricos em desenvolvimento com o objetivo de dar uma resposta, com ações dentro do campo educacional e dentro de suas possibilidades de alcance, à crise estrutural do capitalismo iniciada nos anos 1970, tendo em vista que a educação passou a ser considerada não só como uma importante área econômica a ser explorada, mas principalmente por sua funcionalidade ao capitalismo por meio da formação de uma nova geração de trabalhadores cuja característica é a adaptação/adequação, em termos de conhecimento e de técnicas, às novas e crescentes exigências organizacionais e produtivas do comércio, marcado por um contexto de reestruturação dos processos produtivos e por uma vigorosa crise no Estado capitalista.

Essas organizações multilaterais, utilizando-se de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com países pobres e emergentes, agem por meio de conferências e reuniões internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência de Cúpula de Nova Délhi, realizadas no início da década de 1990. Em tais conferências são originados documentos que são assinados pelos países-membros, que passam, assim como as orientações políticas e técnicas do BM, a direcionar as políticas públicas, entre elas as educacionais, desses países.

O Brasil, durante a década de 1990, assumiu compromissos internacionalmente, como a participação, de 5 a 9 de março de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e BM, a qual foi realizada com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas o

acesso à educação e aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Desta conferência resultou a elaboração e publicação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, na qual são apresentados dez artigos, nos quais os países se comprometem em (1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (como os instrumentos essenciais para a aprendizagem – como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas – e os conteúdos básicos da aprendizagem – como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes – necessários para que os sujeitos vivam plenamente); (2) expandir o enfoque da educação; (3) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; (4) concentrar a atenção na aprendizagem; (5) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; (6) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; (7) fortalecer alianças principalmente, universalizando o acesso à educação básica; (8) desenvolver uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico; (9) mobilizar os recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários e (10) fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990). Os países também foram incentivados a elaborarem Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes, metas e ações do Plano de Ação da presente Declaração fossem contempladas. Esta declaração “ao centrar a educação na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, reconhece-se nela o papel de interferir na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados” (LIBÂNEO, 2016, p. 46). Além disso, tais “orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado” (GALIAN, 2014, p. 653).

Em 16 de dezembro de 1993, o Brasil também assinou a Declaração de Nova Delhi, junto com mais oito países em desenvolvimento de maior população do mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia). Nesse documento, o Brasil assumia, assim como os outros países, o compromisso de buscar alcançar até o ano de 2000 ou o mais rapidamente possível as metas que foram definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, ambas realizadas em 1990, e de “atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1993, p. 1).

Em decorrência de compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, foi elaborado, em 1993, pelo MEC, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003). Tal plano tomou como base as posições consensuais, sintetizadas na

Declaração Mundial de Educação para Todos, e tinha como objetivo mais amplo garantir, “até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 14-15).

Esses documentos construídos sobre a orientação dos organismos multilaterais, especialmente o BM, vão ser tomados como base para a elaboração dos PCN, que foi conduzida pelo governo FHC, assim como outras políticas, “de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

3.3 Elaboração e crítica aos PCNLP

A elaboração da proposta curricular PCN dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC baseou-se num conjunto de documentos, como os elaborados pelos organismos multilaterais, já discutidos acima, assim como as prescrições fixadas pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e orientações fornecidas pelo Plano Nacional de Educação.

Até o final 1996, o ensino fundamental era estruturado pela Lei nº 5.692, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 11 de agosto de 1971 – revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB –, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e ensino médio), estabelecendo como objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Tal lei, em seu artigo quarto, afirma que os currículos de ensino dos 1º e 2º graus da educação básica “terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. Além disso, estabelece em seu inciso primeiro algumas prescrições a serem observadas na definição dos conteúdos: o Conselho Federal de Educação fica responsável por fixar as disciplinas e os conteúdos do núcleo comum, definindo seus objetivos e sua amplitude; os Conselhos de Educação ficam responsáveis por relacionar as disciplinas e os conteúdos entre os quais cada estabelecimento poderá escolher para constituir a parte diversificada e os

estabelecimentos podem incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas pelos Conselhos de Educação, desde que aprovadas por eles.

Portanto, essa lei estabeleceu que os currículos tivessem um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, fixado pelo Conselho Federal de Educação, e mantivesse uma parte diversificada do currículo para atender às particularidades locais das diversas regiões do país, aos planos administrativos, didáticos e disciplinares dos estabelecimentos educacionais, que deveriam ser regulados por regimentos próprios e ser aprovados por órgão próprio do sistema, observando o regulamento do Conselho de Educação e as diferenças individuais dos alunos. Ficou sob a responsabilidade dos estados comporem seus sistemas de ensino por meio do estabelecimento de propostas curriculares que serviriam de referência às escolas estaduais, municipais e particulares de seu território.

Segundo Portela (2013) a segunda metade da década de 1980 foi marcada pela abertura política e pela discussão de uma nova Constituição. A Constituição de 1988 aborda a educação de forma mais relevante, sendo reconhecida como direito fundamental do povo brasileiro e incluída no rol dos direitos humanos. Também ressaltou-se a extinção do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação vinculado ao MEC assim como a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que culminou na elaboração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O MEC reafirma “a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (BRASIL, 1998b, p. 49), apoiando-se no artigo 210 da Constituição Federal para definir suas competências em matéria curricular, no qual se afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 124). Portanto, tal artigo, ao mesmo tempo que estabelece que a escola de educação básica de todo o país deve cumprir conteúdos básicos, também deixa em aberto parte do currículo para que a diversidade cultural das diversas regiões do país seja respeitada. A necessidade de fixação de conteúdos mínimos para serem trabalhados nacionalmente na educação básica se deu pela carência da construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos, que precisavam ter acesso igualitário ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e prestigiados, que são reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998a).

O texto da Constituição Federal amplia a responsabilidade do poder público para a universalização, melhoria da qualidade e equidade com a educação básica, sendo que a

Ementa Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, estabeleceu que o ensino fundamental é responsabilidade dos estados e municípios e disciplinou a participação destes com relação ao financiamento deste nível de ensino, cabendo à União “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 2005, p. 42).

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o compromisso do poder público com a educação nacional, em especial, com o Ensino Fundamental, o qual, juntamente com outros níveis da educação básica, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2005, p. 14). Nesse sentido, o Ensino Fundamental deve apresentar um currículo comum e tem caráter de terminalidade e continuidade, uma vez que é necessário para o avanço e o desenvolvimento em níveis posteriores de educação.

Para delimitar as suas responsabilidades curriculares o MEC tomou como referência o artigo 9º da LDB, inciso IV, que reafirma como competência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2005, p. 13). Para conseguir concretizar esse grande objetivo, essa LDB também consolida a organização curricular, conferindo maior flexibilidade no tratamento dos componentes curriculares, reafirmando, em seu art. 26, que os ensinos fundamental e médio “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2005, p. 16), assim como foi estabelecido pelo art. 210 da Constituição Federal.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), o projeto substitutivo de LDB proposto pelo senador Darcy Ribeiro, que assim como o projeto original que sofreu diversas ementas e destaques feitos por parlamentares da base do governo e ainda assim foi rejeitado por este, foi sendo transformado e adequado aos interesses da política do governo de ajuste pontual e tópico no campo educacional. O projeto de uma LDB minimalista foi aprovado “em consonância com a proposta de desregulamentação, descentralização e de privatização e ‘compatível com o Estado Mínimo’” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110).

Os planos nacionais de educação são construídos com o objetivo de regulamentar a legislação educacional nacional no que concerne instruir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei. No entanto, no Brasil, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), os planos educacionais aproximam-se da política e manifestam sua face mais genérica, ficando livre do cumprimento de metas definidas.

O Plano Decenal de Educação indicou as diretrizes da política educacional e aperfeiçoou e adequou nos estados e municípios por meio da elaboração de seus próprios planos. Esse documento é um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, 1993, p. 15), configurando-se como um roteiro de discussão e orientação para o debate nas escolas, que deveria ser adaptado às suas realidades conforme suas necessidades.

Além disso, esse plano educacional, à luz da Constituição de 1988, reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de fixar conteúdos mínimos e coloca como uma das linhas de ação estratégica para universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo “propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, considerando suas diferenças” (BRASIL, 1993, p. 45).

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinou que a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a educação básica seria responsabilidade do MEC, que deveria propô-las sob a deliberação da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), isto é, o MEC elaborou a proposta de diretrizes, mas quem normatizou, deliberou e assessorou foi o CNE (PALMA FILHO, 1997). Bonamino e Martinez (2002) afirmam que o processo de constituição dos PCN pelo MEC e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo CNE estabeleceu uma inversão e omissão mútua, pois apesar da existência de documentos elaborados por este, como Exposição de Motivos que fundamentam as DCN e as DCN, o MEC optou por ignorar essas orientações e baseou-se em documentos oficiais de caráter mais gerais como a CF e a LDB.

A elaboração dos PCN foi realizada pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Fundamental e contou com a colaboração e a participação direta do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e da UNESCO, os quais forneceram diagnósticos, estatísticas, documentos e direcionamentos em relatórios, reuniões e seminários. Também contou com a participação de pesquisadores e educadores nacionais e internacionais, que

produziram o documento, deram consultoria e assessoria para que os PCN fossem elaborados, destacando-se a influência de pesquisadores da Espanha e do currículo espanhol (CORREIA, 2007).

Uma das críticas mais ferrenhas aos PCN está relacionado ao seu processo de elaboração, pois se o documento pretendia ser uma base curricular comum para o ensino fundamental, deveria ter sido discutido amplamente com os segmentos da sociedade e, principalmente com as instituições representativas do campo de educação. A tentativa de enquadramento dos currículos escolares as prescrições postas pelos PCN resultariam no estabelecimento de um currículo nacional e não na elaboração projetos pedagógicos adequados à realidade e a perspectiva das escolas (TEIXEIRA, 2000).

Segundo o documento de introdução dos PCN dos primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1997), a elaboração da primeira versão, que corresponde aos PCN dos primeiro e segundo ciclos, iniciou no final do ano de 1994 com a encomenda de um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas de propostas curriculares de estados e municípios e da análise sobre currículos oficiais e de experiências de outros países. A formulação dessa primeira proposta teve “subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações” (BRASIL, 1997, p. 15).

Segundo Cunha (1996), a pressa que presidiu a elaboração dos PCN fez com que próprio MEC atropelasse a pesquisa encomendada por ele à Fundação Carlos Chagas sobre as propostas curriculares oficiais de estados e municípios, pois na mesma sessão que o relatório⁴ com os resultados da pesquisa foi apresentado, o MEC já apresentou a primeira versão dos PCN para a discussão dos pesquisadores brasileiros. Nesse sentido, em vez de, a partir das propostas curriculares de boa qualidade elaboradas por estados e municípios desde 1982 e que representavam um imenso esforço para melhorar a educação pública, chegar-se a elaboração dos PCN, o MEC criticou “as propostas estaduais por terem sido contraditórias entre o que formularam para o ensino fundamental e a operacionalização das mudanças” (TEIXEIRA, 2000, p. 01-02), o que as novas diretrizes tentariam superar.

Durante 1995 e 1996, segundo o documento oficial, a versão preliminar passou por um processo de discussão em âmbito nacional, do qual participaram docentes e técnicos de

⁴ Teixeira (2000, p. 03) afirma que “o relatório em que se basearam as críticas dos PCNs às propostas estaduais ou municipais de reformas curriculares é bastante genérico e não descreve adequadamente o impacto dessas orientações nas redes de ensino em que foram implementadas”.

universidades públicas e particulares, de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições governamentais e não governamentais, especialistas e educadores de diversas áreas. Desse processo resultaram mais de 700 pareceres técnicos que continham análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos e que foram usados como referencial para a reelaboração da versão preliminar, que foi publicada na sua versão final em 1997. De acordo com Cunha (1996), o MEC enviou a versão preliminar para as várias instâncias dos sistemas educacionais e para numerosos docentes-pesquisadores universitários e solicitou pareceres remunerados a todos ou a parte deles. No entanto, muitos julgaram que o prazo dado inconveniente e por isso não puderam dar seus pareceres. A autor supracitado ainda ressalta a marginalização da universidade na elaboração dos PCN, pois a universidade com seus docentes e pesquisadores não foram convocadas para a elaboração de tal documento.

A elaboração dos PCN foi realizada por professores de escolas privada do estado de São Paulo, que eram fundamentalmente professores ligados à Escola da Vila, com a colaboração do consultor espanhol César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente relacionados com a reforma educativa da Espanha, a partir de propostas “modernas” bem-sucedidas de escolas privadas, da região sudeste do país, de clientela de alto poder aquisitivo (CUNHA, 1996; PORTELA, 2013; MOREIRA, 1996). Chaddad (2015) afirma “que os intelectuais orgânicos (hegemônicos) que, na verdade estiveram por trás do documento, não eram pesquisadores ou acadêmicos das principais universidades e institutos de pesquisa em educação do País”, mas pesquisadores menos experientes e com formações ainda incipientes que tinham pouca participação na comunidade acadêmica. Tal fato, contraria a afirmação feita no próprio documento de que sua elaboração teria se subsidiado, além de pesquisas e estatísticas, em experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Em seu parecer a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) “lamenta que a primeira etapa de elaboração dos PCN tenha passado ao largo de parte importante do acervo de conhecimento e experiência acumulados no país sobre o currículo, o saber e a cultura escolar” (ANPED, 1996, p. 87). Além disso, a Associação reclama por não poder entregar um parecer mais elaborado por causa do tempo que teve para consultar seus membros.

A ANPED ainda demonstra que há uma polêmica entre os educadores, inclusive entre seus membros que não apresentam uma única posição sobre a questão, sobre a definição de um currículo mínimo para a educação brasileira ou uma base comum nacional. Partindo

daquelas posições que reconhecem legitimidade na iniciativa do MEC, no parecer a ANPED analisa a versão inicial dos PCN, dizendo que:

O documento não delimita com clareza seu alcance, seus interlocutores e seus desdobramentos. Por um lado argumenta-se que os PCN são excessivamente genéricos quanto à definição de objetivos e conteúdos, e por outro verifica-se que, em determinados momentos, as formas de operacionalização são bastante detalhadas, não contemplando as diversas realidades e culturas regionais e locais (ANPED, 1996, p. 87-88).

Os PCN dos terceiro e quarto ciclos foram publicados em 1998 e surgiram a partir de demandas sociais que requeriam “revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país”, por serem “referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998b, p. 05).

Segundo Teixeira (2000, p. 04):

Quanto aos PCNs de 5ª a 8ª séries, estes figuram na Rede (BRASIL. MEC, 1999b) como resultado de um processo de consulta a especialistas e instituições a quem foram solicitados 443 e 1327 pareceres, respectivamente, sobre os documentos de 5ª a 8ª séries. Interessante registrar que retornaram ao Ministério 210 pareceres de especialistas e 335 institucionais, 47% e 25%, respectivamente, dos solicitados em cada caso. Esses são percentuais muito baixos de resposta, considerando a magnitude do assunto em questão.

Talvez o percentual de pareceres solicitados pelo MEC tenha sido tão baixo por causa da pressa na elaboração dos PCN colocada por Cunha (1996), o que provavelmente não permitiu com que instituições e pesquisadores dessem seus pareceres.

De acordo com Chaddad (2015), o processo de elaboração dos PCN, que ocorreu de forma rápida e que não deu ouvidos à comunidade acadêmica brasileira, revela um caráter antidemocrático, rompendo assim com a proposta de construção de uma cidadania democrática tanto defendida pelo próprio documento.

Chaddad (2015, p. 13) discute a pedagogia adotada pelos PCN, o construtivismo, no qual impera o subjetivismo, uma enorme fragmentação da realidade e uma ênfase no conhecimento não objetivo ou não universal. Portanto, ele tem a sua força de existência “na irracionalidade e, conseqüentemente, na falta de apropriação crítica da realidade, já que cada qual percebe e constrói a sua realidade de sua maneira”. O autor afirma que o construtivismo, que influenciou diretamente os PCN, apresenta algumas “características gerais que vão aproximá-lo do discurso neoliberal e do posicionamento pós-moderno ou da ideologia pós-

moderna, ambos subjetivistas e fragmentadores da realidade” (CHADDAD, 2015, p. 15) como: a aprendizagem seria um processo em construção individual do sujeito; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos para a aprendizagem; o conhecimento é resultado da interação com o meio e da construção adaptativa realizada por cada pessoa; o ensino, a escola deve levar o aluno a aprender a aprender; o professor não ensina, mas ajuda o aluno a construir seu conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios. Conclusão: para o construtivismo a escola tem como função adaptar os alunos à sociedade e ao sistema capitalista neoliberal e à educação escolar, além de adaptar, deve criar o ímpeto ou comportamento do aprender a aprender empreender nos alunos para a selvagem sociedade capitalista.

Santos e Diniz-Pereira (2016) afirmam que os PCN, apesar de não serem obrigatórios, são a primeira tentativa de padronização do currículo nacional, pois constituem orientações bastante detalhadas sobre o ensino de cada área disciplinar e se destinam a orientar a elaboração das propostas curriculares das escolas, dos livros e materiais didáticos, dos sistemas de avaliação nacional e, até mesmo, a formação inicial e continuada dos professores⁵. Portanto, os PCN configuram-se como um currículo nacional, tipo de currículo que tem sido criticado⁶, assim como a sua relação como os sistemas nacionais de avaliação por serem políticas educacionais que partem de uma lógica de mercado, alicerçadas em uma visão economicista da educação.

Moreira (1996, p. 12-15) considera que utilizar o termo Parâmetros Curriculares Nacionais é um eufemismo para denominar o que a proposta realmente é, um currículo nacional, pois o documento apresenta tal concepção de currículo e todos os elementos substantivos do currículo: uma justificativa da proposta objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação. Dentre as críticas à concepção de currículo nacional estão: é uma ideia contraditória por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente; está atrelado, sob a perspectiva neoliberal, a um sistema de avaliação quantitativa que objetiva classificar as escolas e controlar o trabalho docente; tende a privilegiar, em nome da cultura comum, os discursos dominantes e a excluir os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos das salas de aula; está subordinado indevidamente aos interesses da economia e do livre mercado; sua implantação tende a gerar a desqualificação do professorado, tendo em vista as prescrições detalhadas a que se vê submetido; apresenta tom conservador expresso na seleção e na organização dos conteúdos curriculares.

⁵ Como exemplo podemos citar o Projeto de formação continuada Parâmetros em Ação.

⁶ Crítica ao currículo nacional.

Moreira (1996), analisando como o multiculturalismo é abordado nos PCN, afirma que os PCN apresentam uma postura transcultural, quando defende uma escola que transmite conhecimentos científicos historicamente produzidos e aceitos que apresentam caráter transcultural, e uma postura assimilacionista, quando, mesmo reconhecendo as diferenças culturais, os PCN acabam defendendo a integração de assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica. O autor conclui que “o que se acaba por priorizar, no documento, é a homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos. Negligenciadas, nessa postura, estão as questões de ideologia e de poder que atravessam tais conhecimentos e valores” (MOREIRA, 1996, p. 19).

Consideramos que a elaboração dos PCN faz parte de um grupo de ações realizadas pelo governo brasileiro em direção à efetivação da internacionalização das políticas educacionais, que é um movimento inserido no contexto da globalização e do neoliberalismo, em que organismos multilaterais de tipos comercial, monetário, financeiro e creditício elaboram documentos com recomendações para a criação e a reforma de políticas públicas de países emergentes ou em desenvolvimento. Tais recomendações incluem formas de regulação das políticas como exigências dos acordos de cooperação com os organismos multilaterais (LIBÂNEO, 2016).

3.4 Organização, caracterização e descrição dos PCNLP

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental foram organizados em dez volumes, contendo entre 100 e 250 páginas, da seguinte forma: um volume de Introdução, o primeiro, o qual apresenta as linhas norteadoras de tal proposta curricular, justifica e fundamenta as escolhas feitas na elaboração dos documentos de área e dos Temas Transversais; oito volumes referentes às áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira – que corresponde aos volumes dois a nove -, os quais apresentam a fundamentação e a caracterização da área e a proposta curricular com objetivos de ensino, conteúdos de ensino, orientações didáticas e critérios de avaliação; e um volume sobre os Temas Transversais dividido em cinco documentos, sendo um de apresentação, um sobre o tema Pluralidade Cultural, um sobre o tema Meio Ambiente, um sobre o tema Saúde e um sobre o tema Orientação Sexual.

Logo, para cada uma das áreas e para cada um dos temas transversais acima referidos, existe “um documento específico que parte de uma análise do ensino da área ou do tema, de sua importância na formação do aluno do ensino fundamental e, em função disso, apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas” (BRASIL, 1998a, p. 9).

Os volumes são divididos em partes e apresentam sumário, apresentação, a estruturação dos PCN, os objetivos gerais para o ensino fundamental, tabelas, esquemas, organogramas, quadros, destaques, itens, fotos, notas explicativas e exemplos que acreditamos ser elementos usados para facilitar a leitura, a compreensão, a consulta e a utilização das propostas curriculares pelos profissionais da educação.

No início ou na primeira parte de todos os volumes encontra-se o organograma abaixo, que apresenta imagetivamente a estrutura hierárquica de organização dos PCN e representa simultaneamente os seus elementos e as relações entre eles.

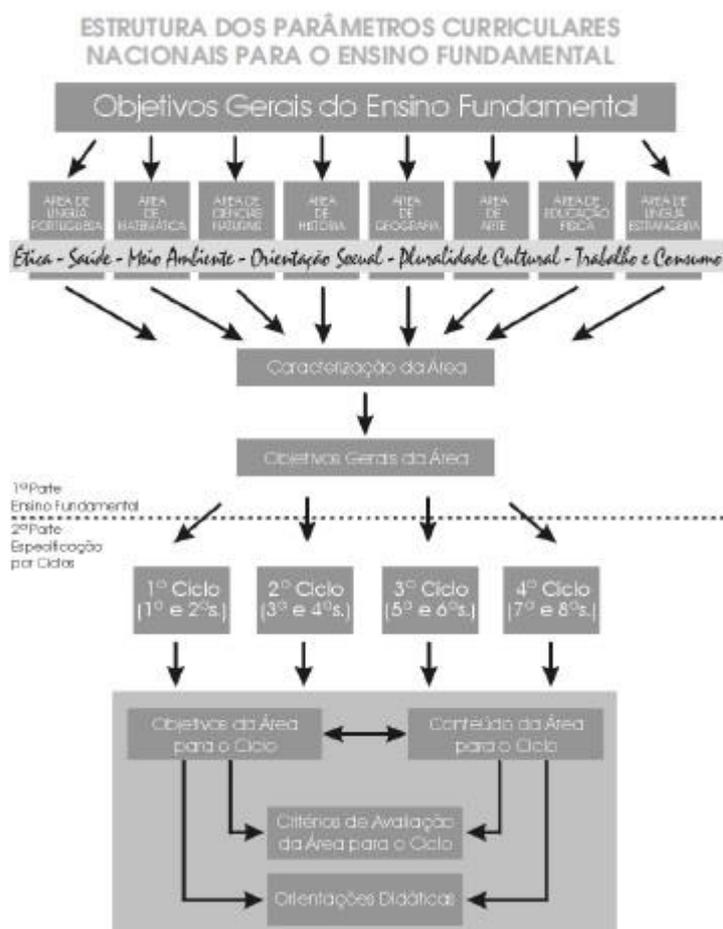


Figura 3: Organograma da organização dos PCN
Fonte: Brasil (1998a).

Na organização estrutural dos PCN, os objetivos gerais para o Ensino Fundamental constituem a principal referência para definição das áreas e dos temas. Esses objetivos definem capacidades relativas aos aspectos cognitivos da vida humana, apresentando a formação básica exigida para o exercício da cidadania e norteando a seleção de conteúdos.

Os documentos das áreas têm a mesma estrutura, iniciando com a exposição da concepção da área para o Ensino Fundamental e com a definição dos objetivos gerais da área e seguindo com a indicação dos objetivos da área para o ciclo, com a exposição dos conteúdos da área para o ciclo, organizados a partir de blocos e eixos temáticos, com a apresentação das orientações didáticas, que discutem como ensinar conteúdos de maneira coerente com a fundamentação explicitada para a área, e os critérios de avaliação de área para os ciclos, que se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998a). Então, os PCN definem objetivos gerais para a área e da área para os ciclos, deduzem deles conteúdos considerados apropriados para os ciclos e apontam questões de tratamento didático para a área por meio das orientações didáticas e dos critérios de avaliação com o objetivo de operacionalizar os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos apresentados.

Segundo Palma Filho (1997, p. 16), ainda que o eixo norteador dos PCN seja “os objetivos que definem as capacidades e os conteúdos que se prestam ao desenvolvimento dessas capacidades”, há uma mudança de enfoque, pois eles não são mais vistos como um fim em si mesmo, mas passam a ser considerados como um meio pelo qual os alunos podem desenvolver as capacidades necessárias para terem acesso a bens culturais, sociais e econômicos.

Entre todos os documentos que compõem os PCN, temos especial interesse pelos PCNLP dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, que têm a finalidade de “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área [de Língua Portuguesa] em curso há vários anos em muitos estados e municípios e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998b, p. 13), sendo um documento oficial que orienta o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e o trabalho do professor.

Abordaremos agora a organização e caracterização dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que é o nosso objeto de análise nesse capítulo.

Os PCNLP estão organizados em duas partes. Na primeira, é feita a apresentação da área e a definição da sua proposta em linhas gerais. Além disso, nela faz-se a análise de

alguns dos principais problemas do ensino da língua materna, situa-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular existente na época, abordam-se a natureza, as características e a importância da área e propõem-se os objetivos e os conteúdos para o ensino fundamental. Na segunda parte, é feita a caracterização do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos terceiro e quarto ciclos, a definição dos objetivos e dos conteúdos, a apresentação das orientações didáticas, a especificação das relações existentes entre o ensino na área e as tecnologias da comunicação e a proposição dos critérios de avaliação (BRASIL, 1998b). Assim como os outros documentos, os PCNLP apresentam os diferentes elementos curriculares, tais como caracterização das áreas, objetivos, organização dos conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

No documento da área de Língua Portuguesa, assim como nos documentos de outras áreas, apresentam-se um conjunto de elementos nas páginas iniciais e nas páginas finais que ressaltam seu caráter oficial e nacional e demonstram a natureza institucional e hierarquizada das instâncias das quais provêm (MACHADO; BRONCKART, 2005). Na capa há a ocorrência do sintagma nominal que constitui o título (Parâmetros Curriculares Nacionais), seguido da especificação dos ciclos (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental) e da área (Língua Portuguesa) a que ele se refere e se destina. Na contracapa, além desses componentes, são citados o MEC a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), a cidade (Brasília) e o ano de publicação (1998).

Na folha da ficha catalográfica temos menções à SEF, ao Departamento de Política da Educação Fundamental, à Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental e aos seus responsáveis. A responsabilidade pela produção e difusão do documento, na ficha catalográfica, é atribuída ao MEC e a SEF, sendo que a distribuição das ocorrências parece indicar que a maior responsabilidade é da Secretaria. A atribuição do estatuto de autor é explicitamente conferida, na ficha catalográfica, à SEF, entretanto na “Ficha Técnica”, presente no final do documento, depois da Bibliografia, são listados todas as pessoas – um total de 124 – envolvidas na sua produção, agrupadas de acordo com a função que desempenharam como coordenação geral, coordenação da área, elaboração, consultoria, assessoria e revisão e *copydesk*. Na última página são mencionados o Presidente da República (Fernando Henrique Cardoso), o Ministro de Estado da Educação e do Desporto (Paulo Renato Souza) e o Secretário Executivo (Luciano Oliva Patrício). Essa diversidade de menções dividem a responsabilidade enunciativa e tornam opaca a responsabilidade da autoria do conteúdo da prescrição, que pode ser tanto atribuída indiretamente às pessoas que

elaboraram o documento quanto atribuída indiretamente às autoridades que o validam (MACHADO; BRONCKART, 2005).

Nas primeiras páginas também há um texto direcionado “Ao professor”, de autoria do Ministro da Educação, Paulo Rento Souza, no qual são expostas as causas e alguns aspectos da elaboração do documento. Tal texto é seguido pelos “Objetivos do Ensino Fundamental”, pelo organograma “Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, pelo “Sumário” e por uma breve “Apresentação” de autoria atribuída a SEF, na qual são apresentados o objetivo e a organização do documento.

Esse documento emana de uma revisão de currículo que estabelece um referencial curricular nacional comum ao processo educativo do ensino fundamental em todas as regiões brasileiras que, por sua vez, determina os objetivos de ensino, os conteúdos de ensino, o tratamento didático-metodológico, os recursos didáticos e a avaliação, buscando orientar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, a reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento das aulas, a análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e o trabalho realizado cotidianamente pelos professores e especialistas em educação do nosso país, contribuindo, dessa forma, para a formação e para a atualização desses profissionais. Em vista disso, “estamos diante de uma prescrição curricular oficial que emana do topo do sistema” (PALMA FILHO, 1997, p. 15) e que serve como referencial e subsídio importante para realização outras ações das diferentes instâncias que compõem a estrutura da educação básica brasileira. Além disso, esses documentos se colocam como norteador para a implementação de outras políticas e sistemas de avaliação educacionais, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), programas de formação inicial e continuada para professores, Sistema Nacional de Avaliação (SAEB), referenciais curriculares dos estados e dos municípios, projetos político-pedagógicos das escolas etc.

No entanto, é importante ressaltar que, tendo em vista as diferenças sociais e culturais marcantes e as diferentes necessidades de aprendizagem, os PCNLP não se configuram como um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas como uma proposta aberta e flexível que, ao mesmo tempo em que estabelece diretrizes curriculares comuns para todo o país, também busca garantir o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam nossa sociedade por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

Concordamos com Palma Filho (1997), quando este autor afirma que os PCN, para que cumpram efetivamente o seu papel de subsidiar a realização das práticas pedagógicas em

curso nas escolas brasileiras, precisam ser confrontados com as atividades de ensino-aprendizagem realizadas em sala de aula pelos professores.

Vimos que os PCNLP se constituem como um conjunto de prescrições que orientam a realização da atividade de trabalho do professor de língua portuguesa relacionada às práticas socioculturais de aprendizagem formal de leitura, escrita, escuta e produção oral. Esse conjunto de prescrições se caracteriza pela apresentação de “uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas” (BRASIL, 2008b, p. 9), que busca prescrever o desenvolvimento do projeto educativo das escolas, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o planejamento das aulas, a análise e a seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos.

Em vista disso, nesta subseção, a partir da leitura minuciosa da segunda parte dos PCNLP, descreveremos os quatro elementos que compõem a proposta curricular: os objetivos de ensino, os conteúdos de ensino, as orientações didáticas e os critérios de avaliação.

Os PCNLP apresentam um conjunto de objetivos bem detalhados, principalmente em relação às práticas de leitura e de escrita, elencando as diversas competências que os alunos precisam desenvolver e as habilidades que competem a cada uma delas. Mais do que “elencar” competências, os PCNLP buscam instaurar um “mundo”, no qual objetivos de aprendizagem podem ser designados em termos de “competências”. Ele é um discurso que visa legitimar o conceito de competências e o seu uso nos sistemas de avaliação nacionais, que são parte dos sistemas pelos quais se busca regular/controlar o trabalho docente.

O trabalho com a leitura, de acordo com os objetivos de ensino, tem como finalidades fazer com que os alunos saibam selecionar e escolher textos para lerem de acordo seus interesses e necessidades; leiam autonomamente os textos dos gêneros e temáticas que lhes são familiares, tendo em vista os procedimentos de leitura adequados aos seus objetivos, à construção de antecipações apoiadas nas pistas textuais, à confirmação das antecipações e inferências e à construção de sentidos para os textos a partir associação de índices textuais e contextuais; recepcionem textos que não fazem parte de seus universos de expectativas; compreendam a leitura em suas diferentes práticas e; tenham a capacidade de identificar os posicionamentos ideológicos dos textos lidos, aderindo a eles ou recusando-os.

As finalidades para o trabalho com a escrita são fazer com que os alunos elaborem textos de diferentes gêneros, que apresentem na sua estruturação relevância temática, progressão temática e usos adequados de elementos coesivos; escolham elementos lexicais, sintáticos e figurativos adequados às circunstâncias e aos propósitos interacionais de

produção; utilizem com domínio os padrões da escrita exigidos pelos gêneros, analisem e revisem seus textos até considerá-los bem escritos para seus objetivos, intencionalidades e leitores.

Essas competências e habilidades elencadas pelos objetivos de ensino, apesar de se referirem ao que os alunos devem ser capazes de realizar ao lerem e escrevem textos, implicam a realização de atividades específicas pelos professores para que aquelas sejam desenvolvidas, isto é, implicam diretamente na escolha e no tratamento didático dos conteúdos.

Os conteúdos determinados pelos PCNLP são aqueles declarados como relevantes para a formação da proficiência linguístico-discursiva dos alunos, tendo em vista os objetivos de ensino com os quais se articulam. Eles são apresentados em relação única nos PCNLP, que atribuem às escolas a sequenciação dos conteúdos, devendo ser realizada a partir dos critérios apresentados no documento e do projeto educativo da própria escola.

O trabalho do professor para o desenvolvimento dos conteúdos das práticas de leitura e escrita deve ser realizado a partir de alguns gêneros selecionados, que servirão de referências básicas para o trabalho com textos, a ser organizados pela seleção dos conteúdos.

Os gêneros sugeridos para o ensino de leitura e escrita, agrupados nas esferas de circulação social da literatura, da imprensa, da publicidade e da divulgação científica, são: conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático, notícia, editorial, artigo, reportagem, carta ao leitor, entrevista, charge e tira, verbete enciclopédico, relatório de experiência, artigo e propaganda. No entanto, o documento orienta que, dependendo do projeto da escola e das necessidades do grupo de alunos, substituições e escolhas de outros gêneros sejam feitas.

No que se refere à prática de leitura, os conteúdos prescritos são: especificação da forma e do conteúdo do texto, tendo em vista as especificidades do seu gênero e suporte; seleção de procedimentos de leitura adequados aos objetivos da leitura, ao gênero e suporte; utilização de estratégias não lineares durante o processamento da leitura (formulação, validação e reformulação de hipóteses, construção de sínteses das partes dos textos, inferenciação do sentido das palavras etc.); articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais; instauração de relações entre os segmentos do texto e entre o texto com outros textos; articulação entre os enunciados que estabelecem a progressão temática; estabelecimento da progressão textual conforme as marcas de segmentação textual; constituição de relação entre o texto e seus recursos paratextuais; levantamento e análise de

elementos linguísticos e extralinguísticos para identificar os discursos e suas perspectivas ideológicas; reconhecimento dos diversos recursos expressivos utilizados nos textos.

Os conteúdos prescritos para o trabalho com a prática de produção escrita são: redação de textos, tendo em vista as condições de produção (finalidade, especificidade genérica, meio e ambiente de circulação e interlocutor); manipulação de diferentes procedimentos de elaboração da escrita (escolha do tema, recolha de ideia e dados, planejamento, escrita do rascunho, revisão e escrita da versão final); utilização de mecanismos linguístico-discursivos de coesão e coerência; aplicação de marcas de segmentação textual (paragrafação, periodização, pontuação, sinais gráficos etc.); operacionalização de recursos gráficos.

Embora a determinação dos conteúdos já implique em si questões didáticas que estão relacionadas aos objetivos de ensino, os PCNLP colocam sob a responsabilidade da escola, e também do professor, a tarefa de organizar um conjunto de atividades que possibilitem aos alunos o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita e selecionar, a partir desse conjunto de atividades, os gêneros mais adequados para a leitura e produção de textos, levando em conta os usos sociais mais frequentes destes.

O tratamento didático dos conteúdos a ser executado pelo professor, de acordo com os PCNLP, deve ser orientado pelos princípios organizadores dos conteúdos de língua portuguesa, que caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO, que, por sua vez, incorpora as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas dos alunos. Os efeitos no processo de ensino desse tratamento didático devem ser avaliados sistematicamente pelo professor a fim de verificar se ele está contribuindo para a apropriação dos conteúdos e das aprendizagens que se espera que os alunos alcancem.

O documento prescreve que os professores no ensino de LP, tendo em vista que os textos colocam os alunos diante de tarefas globais e complexas, precisam discriminar os conteúdos, organizando-os em atividades sequenciadas para trabalhar o aspecto escolhido intensivamente e, assim, assegurar a aprendizagem dos múltiplos aspectos envolvidos nas práticas de leitura e produção escrita. Nesse ensino, uma das incumbências dos professores é proporcionar que os alunos frequentem diversos textos de diferentes gêneros para que os alunos construam os diversos conceitos e procedimentos necessários para a produção e recepção de cada um deles. A representação de conteúdos também é necessária, cabendo a ela sucessivos aprofundamentos dos objetos e dos conteúdos de ensino, sem, no entanto, ser redundante.

Os professores devem, segundo os PCNLP, se colocar na situação de desenvolvimento da competência leitora como principal parceiro, preocupando-se com a diversidade das práticas de recepção de textos e organizando atividades diferenciadas para a prática de leitura. Também é atribuída à escola – e ao professor – a tarefa de ampliar os procedimentos básicos de leitura aprendidos pelos alunos nos ciclos anteriores, explorando-os principalmente no que se refere ao texto literário.

O documento indica que, para a formação de leitores, as escolas e os professores devem propiciar algumas condições favoráveis, como dispor de uma biblioteca com textos colocados à disposição dos alunos, de um acervo de materiais de leitura dispostos em cada sala, da organização pelo professor de momentos de leitura livre em que ele também leia, do planejamento de atividades regulares de leitura, da escolha de leituras pelos próprios alunos e da organização de uma política de formação de leitores pela escola.

O professor também deve selecionar situações didáticas adequadas que possibilitem aos alunos, ora exercitarem a leitura de gêneros textuais dos quais já são competentes, ora se empenhem no desenvolvimento de competências para leitura outros gêneros dos quais não são competentes ainda.

Os PCNLP apresentam sugestões didáticas orientadas para a formação de leitores às quais os professores devem aderir, que são a leitura autônoma – realizada silenciosamente por alunos com certo grau de proficiência e crescente independência da mediação do professor –, a leitura colaborativa – realizada pelo professor juntamente com a turma, questionando os alunos sobre os índices linguísticos que sustentam os sentidos dos textos –, a leitura em voz alta pelo professor – realizada pelo professor de livros ao ler um capítulo por vez –, a leitura programada – realizada por alunos e pelo professor de obras em partes sequenciadas para discutir posteriormente em classe – e a leitura de escolha pessoal – realizada pelos alunos de material escolhidos a partir de seus próprios critérios de seleção –, que demandam do professor certos tipos de organização das atividades de leitura.

No que refere à produção de textos escritos, o professor deve identificar os diversos aspectos envolvidos na produção textual, para propor atividades de escrita sequenciadas, que reduzam parte da complexidade dessa tarefa tanto referente ao processo de redação quanto referente ao de refacção.

Para isso, o documento indica quatro categorias para ensinar a produzir textos escritos, que permitam aos alunos construir padrões de escrita, que são: as atividades de transcrição, que exigem dos alunos atenção para o registro e para as convenções gráficas da escrita; as atividades de reprodução, paráfrases e resumos, que oferecem possibilidades de

tratamento de aspectos coesivos e do plano da expressão da língua; as atividades de decalque, que permitem que os alunos se detenham ao conteúdo; atividades de produção que articulam os planos de conteúdo e de expressão. Ademais, orienta que o trabalho com a escrita comece e termine com a produção de textos de autoria dos alunos para que se possa avaliar os efeitos desse trabalho.

Os PCNLP determinam que os procedimentos de refacção, que fazem parte do processo de escrita, sejam ensinados pelos professores, devendo entre a primeira e a versão definitiva do texto do aluno realizar uma série de atividades que abordem instrumentos linguístico-discursivos e técnicas de revisão.

É importante ressaltar que os PCNLP colocam o professor enquanto mediador – que tem como papel organizar ações que possibilitem aos alunos práticas de linguagem – entre o aluno e o objeto de ensino e o seu trabalho como processo de interlocução, que, como postula Geraldi (1997), envolve a relação entre sujeito, língua e contexto sociocultural. Então, na sua situação de trabalho, o professor deve instaurar um espaço de reflexão em que cada sujeito tenha o direito legitimado à palavra no processo interlocutivo.

No que se refere à avaliação, o PCNL orienta que o professor deve elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que lhe permita ajustar e orientar a intervenção pedagógica para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e que lhe possibilite analisar criticamente a sua própria prática educativa.

O documento atribui ao professor o encargo de buscar informações referentes ao tipo de conhecimentos que os alunos aprenderam, por que aprenderam, como aprenderam, o que aprenderam e o que deixaram de aprender. Além disso, o professor também deve possibilitar aos alunos a reflexão sobre os seus conhecimentos construídos e sobre os processos pelos quais foram constituídos, além de informá-los sobre o que ainda precisam aprender.

Para a constituição da autonomia dos alunos, o professor também tem a tarefa de construir com eles instrumentos de autoavaliação que lhes propiciem a tomada de consciência das suas aprendizagens, a partir da autoanálise de seus desempenhos.

Os critérios de avaliação devem ser considerados pelos professores, segundo os PCNLP, como indicadores precisos que servirão para que identifique as aprendizagens realizadas, que precisam ser tomados em seu conjunto de forma contextual e orientados pelos objetivos de ensino. Além disso, devem ser compreendidos como aprendizagens indispensáveis ao final dos ciclos e como referências para a análise dos avanços do processo de aprendizagem. Nesse sentido, os critérios orientam o trabalho do professor para

as aprendizagens que devem ser atingidas pelos alunos, que mobilizarão a realização de determinadas atividades.

De acordo com os critérios apresentados no documento, os professores devem avaliar a capacidade dos alunos, referente às práticas de leitura e escrita, em: atribuir sentidos aos textos escritos, posicionando-se diante deles; ler com independência textos familiarizados; compreender textos por meio do estabelecimento de relações entre os vários segmentos do texto e entre ele e outros textos; escolher procedimentos de leitura adequados aos diferentes objetos e objetivos de leitura, gêneros e suportes; coordenar estratégias de leitura não lineares que associem informações textuais a conhecimentos prévios; redigir textos escritos, considerando as particularidades das condições de produção; escrever textos coesos e coerentes; elaborar e escrever textos usando recursos próprios do padrão escrito relacionados à paragrafação, periodização e aos sinais gráficos, observando regularidades linguísticas e ortográficas; revisar os próprios textos.

Esses critérios de avaliação estão intimamente ligados aos objetivos de ensino, pois são os resultados que devem ser alcançados pelo processo de ensino-aprendizagem instaurado por aqueles objetivos.

Os PCNLP, por serem um documento escrito que instaura uma série de discursos e discussões sobre o trabalho do professor de língua portuguesa com as práticas de leitura, escuta e produção oral e escrita, se configuram enquanto ações que se fazem com a linguagem, realizadas por um grupo de sujeitos que elaboraram, fizeram consultorias e assessorias em nome do maior órgão governamental na área de educação, o MEC. Essas ações com a linguagem são efetuadas sobre o trabalho do professor por meio de uma série de instruções, orientações, determinações e prescrições, objetivando disponibilizar parâmetros, diretrizes, princípios, fundamentos, procedimentos, propostas, modelos, normas, indicações, sugestões, critérios e condutas para a realização da atividade de trabalho. Isso, a partir do olhar da ergologia, constitui o trabalho prescrito.

Nos PCNLP, a prescrição instaura-se com o estabelecimento de objetivos de ensino para os ciclos terceiro e quarto ciclos, que direcionarão e estruturarão os outros elementos didáticos. Isto é, os objetivos de ensino implicaram a determinação dos conteúdos didáticos, a escolha das concepções didáticas que orientarão o tratamento desses conteúdos, a organização de um conjunto de atividades didáticas que possibilitem a aprendizagem dos conteúdos e a definição dos critérios de avaliação dessa aprendizagem.

O ensino da prática de leitura, segundo a prescrição, deverá ser realizado tendo o professor como modelo de leitor, que, por sua vez, tem a tarefa de proporcionar aos alunos

condições favoráveis a prática de leitura e a situações didáticas de leitura individual, colaborativa, em voz alta, programada e de escolha pessoal dos mais diversos gêneros e materiais escritos com os mais diferentes objetivos de leitura, tendo como finalidade o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Já o ensino da prática de escrita deverá ser realizado por meio do planejamento e desenvolvimento pelo professor de atividades de transcrição, atividades de reprodução, paráfrases e resumos, atividades de decalque, atividades de produção e atividades de refacção dos textos, que deverão começar e terminar com a produção de textos de autoria dos alunos.

3.5 A prática discursiva da prescrição nos PCNLP

Para discutir e analisar os documentos prescritos para o trabalho do professor, na perspectiva da interface linguagem e trabalho, é necessário considerar esses textos como parte das normas antecedentes, que são pré-existentes à atividade de trabalho e a organizam, no entanto só se concretiza na e pelas renormatizações realizadas no momento da atividade de trabalho pelo trabalhador (SANT'ANNA, 2012).

Estudar um gênero da prescrição, como os PCN, elaborado por um órgão oficial do governo, como o MEC, a partir da abordagem da análise do discurso, é compreendê-lo como constituído, por um lado, de um caráter demonstrativo no qual se expõem fundamentos educacionais, científicos e políticos para a sua elaboração e, sendo demonstrativo se apresenta como se não houvesse uma relação entre o enunciador e o co-enunciador e, por outro, de um caráter argumentativo, que pressupõe essa relação entre sujeitos do discurso, intenta a busca de convencimento do co-enunciador com o objetivo de que este enxergue que a proposta e as prescrições apresentadas são adequadas e justas (SANT'ANNA, 2012).

Consideramos que a prática discursiva da prescrição nos PCNLP se constitui na relação interdiscursiva com outras práticas discursivas, como, por exemplo, a prática discursiva na qual o ensino de Língua Portuguesa se baseia exclusivamente na gramática normativa, as quais têm posicionamentos diferentes do apresentado pela formação discursiva dos PCNLP e são, de uma alguma forma, contestados por essa.

A comunidade discursiva que se filia a tal prática discursiva é bastante diversa e formada por pesquisadores, educadores e professores que se filiam a diferentes discursos sobre o ensino-aprendizagem de língua materna, mas que de alguma forma convergem entre si, constituindo uma formação discursiva cujo eixo é o ensino de leitura e escrita, tendo em

vista os seus usos na sociedade. Tal comunidade está em constante movimento, pois novos indivíduos se identificam com a sua formação discursiva e aderem a ela.

A seguir analisaremos alguns segmentos na tentativa de compreender com a formação discursiva dos PCNLP se estrutura.

3.5.1 A agenda neoliberal;

O primeiro texto que encontramos nos PCNLP é uma espécie de carta de autoria do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, responsável pela elaboração dos PCN, intitulada “Ao professor”. Nesse texto, embora dê a entender que o enunciador está se dirigindo aos professores, ele os trata no texto em terceira pessoa, o que sugere uma relação não direta com o coenunciador. Embora não se explicita um discurso direto ao coenunciador, é perceptível que o enunciador apresenta os PCN e tenta convencer com o objetivo de ganhar a adesão do coenunciador por meio da exposição sobre o processo de elaboração da proposta que é colocada como democrática, atual e necessária para “uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998a, p. 5). No início da carta o enunciador situa o leitor com relação aos motivos que tornam necessária a proposta curricular em questão:

Segmento 1: O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998a, p. 5).

O enunciador afirma que o papel fundamental da educação amplia-se e aponta que uma escola deve ser construída voltada para a formação de cidadãos. Tal afirmação nos induz a pensar que a escola construída até então não forma cidadãos e, portanto, é uma escola defasada em relação ao conhecimento ensinado e não democrática. O que o enunciador entende por formação de cidadãos e por cidadãos? O enunciador atribui a necessidade de revisão dos currículos escolares, que orientam o trabalho do professor, à demanda posta pelo contexto, no qual estamos inseridos, de grande competitividade, da busca pela excelência e dos avanços científicos e tecnológicos que exige um novo perfil para o jovem trabalhador que

ingressará no mundo do trabalho. As características apresentadas dada a esse contexto do despertar do novo milênio aponta para a ideologia neoliberal que coloca como elementos para o desenvolvimento econômico: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização.

Compreendemos, então, que formar cidadãos para o enunciador equivale a preparar os jovens de acordo com as exigências impostas pelo mundo do trabalho do neoliberalismo para que possam se tornar trabalhadores produtivos e eficientes. Portanto, a revisão dos currículos posta como necessária é, na verdade, uma adequação da educação incutida pelo mundo do trabalho da era que vivenciamos, com o objetivo de “formar cidadãos” que sejam flexíveis, versáteis e competitivos.

Tal revisão do currículo também implica uma reorganização/reorientação do trabalho a ser realizado pelo próprio coenunciador, o professor, em relação às novas exigências do mundo do trabalho. Esse segmento expressa uma nuance do discurso da educação voltada para o trabalho que atribui à educação uma conotação prática focada nos resultados.

Segmento 2: A discussão acerca da necessidade de reorganização do ensino fundamental no Brasil é relativamente antiga, estando intrinsecamente associada ao processo de universalização da educação básica que se impôs como necessidade política para as nações do Terceiro Mundo a partir da metade do século XX (BRASIL, 1998a, p. 17).

No segmento acima, o enunciador com o objetivo de legitimar a proposta, afirma que já existia uma discussão antiga sobre a necessidade de reorganizar o ensino fundamental do país como uma política fundamental para o processo de universalização da educação básica. Assim, o autor atribui em seu discurso aos PCN a função de suprir uma necessidade de reorganização do currículo o há muito tempo se fazia necessária e contribuir para a expansão e melhoria da educação brasileira. Ou seja, seguindo essa lógica argumentativa, os PCN são discursivamente apresentados como uma proposta indispensável de reorganização do sistema escolar, visando à melhoria da qualidade da educação.

3.5.2 Contradição, o lugar na agenda neoliberal;

Após argumentar sobre a necessidade e indispensabilidade dos PCN, o enunciador da carta busca esclarecer o posicionamento tomado pelo documento com relação ao modo de abordagem da grande diversidade sociocultural existente no país.

Segmento 3: Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998a, p. 5).

No segmento acima, afirma-se que os PCN foram elaborados com o objetivo de construir referências curriculares nacionais comuns a todas as regiões do país e, paradoxalmente, ao mesmo tempo respeitar as diversidades socioculturais e políticas do país. No entanto, percebe-se que é dada maior evidência à ideia de unidade curricular como necessária para que haja igualdade na promoção de oportunidades para todos os jovens brasileiros, independente de suas condições sociais e econômicas, como se a garantia de condições escolares de acesso ao conjunto de conhecimentos reconhecidos e considerados necessários para o exercício da cidadania por si só garantissem tal cidadania. Como ficou evidente na análise do segmento 1, formar cidadãos para o enunciador é equivalente a formar trabalhadores produtivos, seguindo está lógica, exercer a cidadania equivale a estar inserido no mercado de trabalho e exercer de forma produtiva alguma atividade remunerada de trabalho. Além disso, podemos considerar que o “exercício da cidadania” se efetiva também por meio do consumo de bens e serviços, isto é, trabalha-se para ganhar dinheiro e para em seguida gastar e, assim, movimentar o comércio capitalista. Dessa forma, o “cidadão” produz por meio de seu trabalho e consome o que produz com o que ganha dessa produção.

3.5.3 Um contradiscurso: qual será ele?

O segmento abaixo foi retirado da introdução do documento da área de Língua Portuguesa dos PCN.

Segmento 4: A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência inaceitáveis

mesmo em países muito mais pobres são a prova cabal do fracasso escolar. (BRASIL, 1998a, p. 17).

Em tal segmento, busca-se convencer o co-enunciador que os procedimentos metodológicos e os conteúdos ensinados pela escola, até o momento da proposição dos PCN, já estavam defasados e, portanto, não eram mais suficientes para suprirem as nossas demandas e necessidades impostas pelo contexto sociocultural e econômico nos quais os jovens viviam constituído pelas crescentes industrialização e urbanização, pela ampliação da utilização da escrita, pela expansão dos meios de comunicação e pela ampliação da oferta da educação básica. Nesse sentido, compreende que os métodos e conteúdos tradicionais são considerados anacrônicos pelo enunciador não porque eram ineficientes, mas porque não estavam adequados aos interesses da nossa realidade industrial, urbana, letrada, tecnológica e capitalista.

Para tornar legítimo tal argumento o enunciador se baseia em resultados sobre o fracasso escolar do sistema educacional brasileiro revelado pelos índices inaceitáveis de evasão e repetência escolar. Dessa forma, o discurso coloca como o único responsável pelo fracasso escolar a escola, mais especificamente o currículo escolar que apresenta “métodos e conteúdos tradicionais anacrônicos” e isenta dessa responsabilidade o Estado que deveria promover políticas públicas e sociais para que os alunos permanecessem na escola e tivessem boas condições de aprendizagem para progredir nos estudos.

Seguindo essa lógica discursiva, se os métodos e conteúdos são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar, coloca como necessário a construção de um currículo com novos métodos e conteúdos que sejam “sincrônicos” e adequados as demandas e necessidades da sociedade. Assim, o enunciador continua insistindo na necessidade dos PCN.

Segmento 5: A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998a, p. 23).

Neste segmento, o enunciador afirma que os usos da linguagem são determinados historicamente pelos contextos sociais e utiliza essa afirmação para informar que os níveis atuais de escrita e de leitura que são exigidos dos sujeitos para satisfazerem as demandas da sociedade letrada já são outros e não os mesmos que eram exigidos em tempos anteriores.

Percebemos que há uma referência ao discurso do letramento que afirma que as práticas letradas variam de acordo com o espaço e tempo nas sociedades modernas, por exemplo, atualmente, são exigidos dos sujeitos o domínio de práticas letradas digitais para estudar e trabalhar.

A partir de tal afirmação, que é usada como justificativa, o enunciador anuncia que se faz necessária, para atender a demanda dessa sociedade letrada, a realização de uma revisão das metodologias de ensino e elaboração de práticas de ensino que possibilitem aos alunos a interlocução social. Nesse sentido, o enunciador atribui a necessidade de mudanças no currículo escolar do ensino fundamental de Língua Portuguesa às novas práticas de letramento da sociedade contemporânea, na qual realizar usos adequados e eficientes da leitura e da escrita é condição para o “exercício da cidadania”.

3.5.4 Alfabetizar primeiro, letrar depois?

O segmento abaixo apresenta uma discussão acerca da importância da disciplina de Língua Portuguesa para a melhoria da educação brasileira.

Segmento 6: O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois finais em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998a, p. 17).

No segmento acima, o ensino de Língua Portuguesa é colocado pelo enunciador como essencial para a melhoria da qualidade da educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, considerando o domínio da leitura e da escrita pelos alunos, que é colocado como o responsável pelo fracasso escolar, não sendo utilizada nenhuma moderação no trecho de tal afirmação.

Colocar o domínio da leitura e da escrita como único responsável pelo fracasso escolar implica atribuir a ele um lugar de destaque no âmbito da educação básica. Nesse sentido, compreende-se que, se o ensino de Língua Portuguesa for melhorado e cumprir seu papel, a qualidade da educação também vai melhorar. Neste segmento ainda é destacado que existem

dois momentos críticos do fracasso escolar no qual o ensino de Língua Portuguesa é determinante. O primeiro está relacionado à dificuldade que os alunos têm na aquisição do código escrito e o segundo está relacionado ao “uso apropriado dos padrões da linguagem escrita”, isto é, relacionado ao letramento. É possível perceber que o discurso do fracasso escolar está relacionado ao não domínio do código escrito no início do ensino fundamental e no não domínio de níveis altos de letramento que são necessários para a progressão escolar. No segmento, há uma separação entre alfabetização e letramento, desconsiderando-se, dessa forma, que estes processos estão inter-relacionados, pois ao chegar à escola o aluno já domina práticas de letramento simples, que com a aquisição do código escrito se ampliarão e se tornarão mais complexas de acordo com o desenvolvimento escolar.

3.5.5 A cidadania no contexto neoliberal

Segmento 7: O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p. 19).

Neste segmento, o enunciador afirma que domínio da linguagem e da língua são necessárias para a plena participação social, pois é por meio da linguagem e da língua que os sujeitos interagem, comunicam-se, informam-se, defendem pontos de vistas diferentes e produzem cultura. Tendo em vista a importância da linguagem para as interações sociais, o enunciador assevera que é função e responsabilidade da escola, dentro de um projeto educacional comprometido com a democratização social e cultural, contribuir para que todos os alunos tenham a garantia de acesso aos saberes lingüísticos necessários pelo o exercício da cidadania. Como vimos anteriormente, se no discurso dos PCNLP o “exercício da cidadania” está relacionado com o mundo do trabalho, quais são os saberes lingüísticos necessários para ingressar no mercado de trabalho? Ler e escrever textos que circulam com maior frequência na sociedade? Compreendemos, neste discurso, que a escola deve garantir o acesso apenas aos saberes lingüísticos indispensáveis para que os alunos possam ingressar no mercado de trabalho e “exercer a cidadania”.

Segmento 8: Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998a, p. 19).

No segmento acima, é explicitado que a responsabilidade social da escola “de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” é maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades. Então, é atribuída à escola, além da função educativa, uma função social de democratizar para as comunidades menos letradas os meios de participação social. Tal função social, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, está relacionada com propiciar meios para que os alunos se tornem capazes de compreender os textos que circulam nas práticas sociais e produzir textos adequados e eficazes para as diversas situações sociais de comunicação. Portanto, os saberes linguísticos que devem ser aprendidos pelos alunos até o final do ensino fundamental são interpretar textos diversos e produzir textos adequados a diversas situações.

Nesse segmento, fica evidente a relação com o discurso do letramento “entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998b, p. 19), pois, para que a escola cumpra a sua função, ela precisará oportunizar aos alunos diversos níveis de letramento. Nesse sentido, o objetivo do ensino de LP é tornar os sujeitos letrados e capazes de recepcionar e produzir diversos textos em variados contextos sociais, especialmente no contexto do trabalho, visto que este é colocado no documento como uma prática social que é parte integrante do exercício da cidadania. Logo, para exercer formar cidadãos a escola precisa letrar os sujeitos para o trabalho, oferecer um número necessário de competências para que eles possam desenvolver atividades laborais no mercado de forma satisfatória. Por isso, os conhecimentos relacionados ao ensino da escrita são elaborados muito além dos contextos imediatos da vida prática e veiculados por uma escrita que não é a que se encontra no dia-a-dia das pessoas.

3.5.6 O conhecimento acadêmico sobre ensino-aprendizagem a serviço da agenda neoliberal

Segmento 9: O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados,

articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística. (BRASIL, 1998a, p. 37).

Neste segmento, o enunciador atribui ao texto produzido pelo aluno uma função de um elemento de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem a ser realizado pelo professor com o objetivo de identificar os conteúdos que ele já domina e que ele ainda precisa aprender e, por isso, esses devem ser priorizados no processo de ensino a ser realizado por meio da articulação entre as práticas de leitura e escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise lingüística. Nesse sentido, o que se busca evidenciar é o nível de letramento que o aluno apresenta e quais ele precisa desenvolver por meio da leitura, produção e análise de textos.

Segmento 10: Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 1998a, p. 27-28).

Neste segmento, o interlocutor esclarece que a atividade reflexão sobre a língua prática por meio da análise lingüística necessita ser planejada em situações didáticas de natureza reflexiva que abordem os recursos lingüísticos, como esses recursos refletem as condições de produção e controle exercido pelo gênero e suporte. O documento, opondo-se ao discurso tradicional do ensino de gramática normativa, assume o discurso da análise lingüística, a qual deverá ser feita tendo como objeto de análise o texto com o objetivo de refletir sobre como os recursos expressivos e a seleção deles refletem as condições de produção e de uso. A análise lingüística também é colocada como auxiliadora no processo de produção textual, quando se afirma que ele também supõe reflexão sobre os processos de planejamento, de elaboração e refacção textual. Observamos que o discurso sobre o ensino gramatical nos PCNLP não está no centro do ensino-aprendizagem, mas é necessário para a competência discursiva dos alunos seja ampliada. Essa mudança é percebida no segmento seguinte.

3.5.7 O conhecimento acadêmico sobre linguagem a serviço da agenda neoliberal

Segmento 11: O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998a, p. 22).

No segmento acima, o documento aponta para os elementos implicados na prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, atribuindo a cada um deles uma função sociodiscursiva, colocando como centro o aluno, que é autor de sua própria aprendizagem, uma vez que ele exerce a “ação de aprender” na relação com o seu objeto de conhecimento, que, por sua vez, sofre a ação de mediação do professor. Nesse segmento, é conferido discursivamente um novo papel tanto para o professor quanto para o aluno na ordem escolar. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento que o transmite ao aluno considerado leigo e passa a ser um mediador entre aquele o objeto de conhecimento, o sujeito que ajuda a estabelecer relações. O aluno deixa de ser um sujeito passivo e passa a ser ativo na construção da sua aprendizagem por meio da sua relação intermediada pelo professor com o objeto de conhecimento. Portanto, o documento apresenta uma mudança de posicionamento ideológico sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, que implica na instauração de uma nova prática, que é explicitada no próximo segmento.

Segmento 12: Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998a, p. 24).

No segmento acima, o enunciador busca justificar a indicação de que a escola deve escolher que estejam associados ao “exercício da cidadania”. No enunciado ressalta-se que não rejeita a importância para a interação dos sujeitos os textos que são utilizados em situação de interlocução na esfera privado. No entanto, afirma que a escola enquanto instituição social não consegue abarcar todos os textos e seus usos na sociedade e, por isso, precisa priorizar

determinados textos. Esses textos são aqueles utilizados com maior frequência nas interlocuções na esfera pública de uso da linguagem, os que são considerados essenciais para que os participem das atividades letradas da sociedade. Desse modo, verifica-se que apesar de não negar a importância, o documento coloca os textos da esfera privada como irrelevantes para o “pleno exercício da cidadania”. A prática discursiva da prescrição nos PCNLP coloca como prioridade para objeto de ensino os textos que se caracterizam por seus usos públicos, o que revela uma preocupação com o letramento social dos alunos. Com isso, há uma preocupação não apenas em ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa, mas de instrumentalizar os alunos para que possam por meio do letramento participar plenamente da sociedade letrada.

Segmento 13: Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998a, p. 27).

Vimos que o documento coloca a escrita e a leitura dos textos que são usados socialmente como prioridade para o ensino de Língua Portuguesa, isto é, o que compreendemos como letramento. Nesse sentido, os discursos e os posicionamentos dessa prática discursiva têm como centro o letramento, pois todas as ações e práticas didático-pedagógicas estão voltadas para o melhor ensino das práticas de leitura e de escrita. No segmento acima, o texto é colocado como a unidade de ensino e a gramática é colocada como que o falante já possui de sua língua. As atividades curriculares, segundo o segmento, correspondem às práticas de escuta e leitura de textos orais e escritos e a produção de textos orais e escritos. Esse posicionamento é bem diferente do qual coloca a gramática como o objeto de ensino de Língua Portuguesa e as atividades curriculares giram em torno da identificação e classificação de termos linguísticos, os quais os alunos não sabem e a acham difícil de aprender, embora seja falante nativo da língua. Portanto, reconhecemos um novo posicionamento em torno do ensino de língua portuguesa, motivado pelo discurso do letramento.

Segmento 14: Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998a, p. 28).

No seguinte, evidencia-se o seu posicionamento a respeito do ensino gramatical, condenando o ensino de gramática normativa desarticulado das práticas de linguagem realizado por meio de exemplificação e exercícios de reconhecimento e memorização dos termos. Tal discurso e prática de ensino de gramática leva à polêmica sobre ensinar ou não gramática na escola, causando equívocos. Nesse sentido, a prática discursiva assume um posicionamento de defesa de um ensino gramatical que sirva como instrumento de apoio para discussão de aspectos da língua, que esteja articulado as práticas sociais de linguagem e que esteja a serviço das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura e da produção textual.

Segmento 15: No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998a, p. 31).

Neste segmento, o documento dos PCN recorre ao discurso dos estudos da sociolinguística para desmistificar e negar que a função do ensino de padrões de fala e de escrita seja levar o aluno a falar certo, mas que sua função, de acordo com as condições de produção da fala, é levar os alunos a escolher entre os recursos expressivos, a variação linguística e o estilo que sejam adequados à situação de comunicação. Dessa forma, em seu discurso, o documento nega que exista um único falar certo que estaria atrelado à norma padrão da língua e afirma que “falar certo” é saber adequar a utilização da linguagem às circunstâncias de uso.

Segmento 16: [...] as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (BRASIL, 1998a, p. 34).

No segmento lido, são esclarecidas pelo documento as especificidades dos usos da linguagem na escola, pois, além de ser por meio dela que a prática escolar se organiza e construí, ela também é objeto de reflexão e, por isso, ela difere das demais práticas de linguagem realizadas na sociedade. Segundo o documento, tais práticas de reflexão realizadas nas escolas são mais importantes do que outros processos de reflexão. Desse modo, o discurso atribui um status maior à reflexão escolar da linguagem, argumentando que é por meio desse processo que os alunos serão instrumentalizados para desenvolver sua competência discursiva para produzir textos adequados as diversas situações interacionais.

A prática discursiva dos PCNLP reconhece, dessa forma, a especificidade do letramento escolar enquanto relacionados a práticas letradas particulares realizadas no contexto escolar com objetivo de aprendizagem formal, isto é, nesse contexto o letramento se realiza como parte da prática escolar e é objeto dela para que sejam proporcionadas aos alunos as competências necessárias para ler e escrever nas diversas situações reais de interação. Portanto, o letramento escolar é compreendido como necessário para a construção de instrumentos que permitirão aos sujeitos a competência para realizarem de forma eficaz outras práticas de letramento.

Segmento 17: De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos (BRASIL, 1998a, p. 34).

No segmento acima, é abordada a articulação dos conteúdos em torno dos eixos básicos para o ensino de Língua Portuguesa, o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem, sendo que a produção e a recepção de discursos estão no centro dessa articulação. Compreendendo-se que o letramento se efetiva por meio da produção, circulação e recepção de discursos materializados em textos, ele é colocado, portanto, como o objetivo do ensino de língua materna. Nesse sentido, define neste enunciado o objetivo do ensino-

aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica. Para tanto, no segmento abaixo é posta uma organização para os conteúdos.

Segmento 18: Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO (BRASIL, 1998a, p. 35).

Neste segmento, é prescrita a forma de organização dos conteúdos em dois eixos. No eixo USO estão situadas as práticas de escuta e de leitura e textos e a prática de produção de textos orais e escritos. É neste eixo que as práticas de letramento se situam porque elas estão relacionadas com a constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais e a com as implicações do contexto de produção na organização dos discursos e no processo de significação. No eixo REFLEXÃO está situada a prática de análise linguística, que não está relacionado diretamente com as práticas de letramento, mas constituem determinadas atividades pedagógicas realizadas no contexto escolar. Nesse sentido, este eixo está a serviço da efetivação de práticas de letramento por meio da construção de instrumentos que permitam a análise do funcionamento da linguagem em situações de interação na leitura e na produção textual, priorizando aspectos linguísticos necessários para a aprendizagem dos alunos.

Segmento 19: A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (BRASIL, 1998a, p. 36).

No enunciado acima, o documento dos PCNLP afirma que o trabalho de seleção de textos realizado pelo professor para a prática de leitura oferece modelos para o aluno de usos da linguagem a partir dos quais construirá representações que devem ser cada vez mais sofisticadas. Compreendemos que não é a seleção em si que oferece tais modelos aos alunos, mas a prática em si de leitura de textos de gêneros diversos que circulem socialmente. Com a construção das representações realizadas por meio da leitura de textos, os alunos também podem realizar atividades de produção e análise linguística dos textos lidos com o objetivo de compreender o funcionamento da linguagem. Como o ensino dos PCNLP têm de forma implícita como centro o letramento, todos os posicionamentos, os instrumentos e as práticas

estarão direcionados ao trabalho com ele, por isso, as prescrições enunciadas para a seleção de textos devem ser realizadas para que permita a realização das três práticas que compõem o ensino de Língua Portuguesa.

3.5.8 Ação docente: liberdade x coerção

Segmento 20: Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998a, p. 22).

No segmento acima, atribui-se ao professor diversas funções que estão relacionadas a sua atividade de trabalho que vão desde o planejamento das aulas até a realização das atividades de ensino com os alunos, tendo em vista a garantia da aprendizagem efetiva. No entanto, o enunciador esquece que o professor não possui total controle sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois existem diversos fatores de natureza social, cultural, estrutural, etc. que podem interferir e influenciar o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, assim como a aprendizagem dos alunos. Portanto, a função do professor é auxiliar a aprendizagem do aluno, fornecendo atividades e dando orientações, assumindo, de acordo com o fragmento, a posição de interlocutor privilegiado. Ao colocar o professor enquanto informante privilegiado, atribui-se a ele um nível de conhecimento e competência maior que o aluno apresenta e justamente por isso pode auxiliar este de acordo com as suas necessidades.

No decorrer deste capítulo realizamos uma análise documental de abordagem discursiva dos PCNLP, levando em consideração seu contexto de produção, sua estrutura organizacional e os discursos vinculados por ele. Compreendemos, a partir de tudo que foi discutido, que tal documento da política educacional brasileira foi construído com o objetivo de adequar o sistema educacional brasileiro às exigências de uma política neoliberal global que foi implantada em países pobres e emergentes durante a década de 1990. Nesse contexto, o objetivo do currículo de Língua Portuguesa é oferecer aos alunos da escola pública aprendizagens mínimas que compreendem as competências discursivas de leitura, escrita e expressão oral, que são necessárias para que eles possam ser inseridos no mercado de trabalho.

No capítulo, a seguir, analisaremos as relações interdiscursivas entre as práticas discursivas da prescrição dos PCNLP e as práticas discursivas constituídas na atividade de trabalho de uma professora do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola M. E. F. Bom Jesus I, localizada na Zona Rural de Igarapé-Miri. A análise realizada terá como foco os elementos curriculares conteúdos de ensino, tratamento metodológico dos conteúdos e avaliação.

CAPÍTULO IV: RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS ENTRE AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA PRESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DO TRABALHO REALIZADO PELA PROFESSORA

Neste capítulo, objetivamos analisar as relações interdiscursivas entre as práticas discursivas dos PCNLP e as práticas discursivas da atividade de trabalho realizada pela professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola M. E. F. Bom Jesus I, localizada na zona rural de Igarapé-Miri, no estado do Pará.

Tomamos como dados para a análise as prescrições para o ensino de Língua Portuguesa presentes nos PCNLP e os dados coletados durante a pesquisa de campo realizada *in lócus* na Escola E. F. M. Bom Jesus I por meio da observação participante, entrevistas semiestruturadas com a professora e fonte documentais.

Iniciamos o capítulo abordando a metodologia para a realização do estudo de caso, observação participante e entrevista semiestruturada. Após apresentarmos o contexto político e educacional da cidade de Igarapé-Miri, a Escola M. E. F Bom Jesus I e os sujeitos da pesquisa (professora e alunos). Em seguida, relataremos o processo de realização da pesquisa de campo desde os primeiros contatos até a observação das aulas realizadas pela professora. Depois realizaremos a análise dos dados da observação, das entrevistas e dos documentos, tendo como parâmetros as prescrições dos PCNLP.

4.1 Estudo de caso

A pesquisa por meio do método estudo de caso tem ganhado maior notoriedade e reputação nos campos das ciências sociais e educação devido a ele ser um método de pesquisa qualitativa, por meio do qual os investigadores retêm as características holísticas e significativas dos eventos que acontecem na vida real, a fim de compreendê-los para contribuir para os nossos conhecimentos sobre fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos relacionados a eles.

Yin (2010) define tecnicamente o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em contexto de vida real, especificando quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente

evidentes”. Além disso, conta com múltiplas fontes de evidência e se beneficia das proposições teóricas desenvolvidas anteriormente para orientar a coleta e análise de dados.

Segundo o autor supracitado o estudo de caso começa com a revisão minuciosa da bibliografia e a proposição criteriosa das questões e dos objetivos de pesquisa, assim como uma escolha atenta de procedimentos formais e explícitos para a realização da pesquisa. Esse tipo de pesquisa deve ser utilizado quando queremos estudar um objeto que apresenta algo de singular, que tem um valor em si, mesmo que depois sejam evidenciadas certas semelhanças com outros casos ou situações.

O caso pesquisado por nós é a prática discursiva da atividade de trabalho realizada por uma professora de Língua Portuguesa da turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola M. E. F. Bom Jesus I, que está localizada no contexto da zona rural/ribeirinha do município de Igarapé-Miri e que adota o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)⁷.

Este caso torna-se relevante para pesquisa por dois fatores. O primeiro é o contexto sociocultural no qual a escola está localizada, constituído por sujeitos que moram às margens dos rios em casas majoritariamente construídas de madeira, locomovem-se em canoas pequenas e barcos motorizados e vivem da pesca, da caça e, principalmente, da colheita e venda da fruta açaí. Tais características desse contexto ribeirinho e rural implica uma racionalidade da organização do sistema escolar, como o transporte. O segundo é o sistema de ensino adotado pela escola, o SOME, no qual, diferentemente do sistema regular de ensino, as disciplinas são ministradas em quatro módulos anuais de cinquenta dias letivos, o equivalente a dois meses para cada módulo de ensino. Durante o módulo destinado à disciplina, o professor tem de ministrar os conteúdos programáticos – reduzidos em relação aos conteúdos do ensino regular – e aplicar pelo menos duas avaliações. Esses fatores contribuem e estão implicados na construção de práticas discursivas na atividade de trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Lüdke e André (1986) afirmam que o caso é construído durante o processo de pesquisa, isto é, ele só se concretiza enquanto caso no relatório final da pesquisa, onde fica claro se ele se constitui verdadeiramente como um estudo de caso. Por isso, o caso deve ser sempre bem delimitado, devendo ser claramente delimitado e definido durante o relatório do estudo.

⁷ Por ainda não ter sido criado no município de Igarapé-Miri o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação usa como documento regulador de seu Sistema de Organização Modular de Ensino a Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014 que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Pará.

O estudo de caso qualitativo, segundo Lüdke e André (1986, p. 18), “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Tais estudos apresentam algumas características fundamentais: visam à descoberta, tendo os pressupostos teóricos como ponto de partida para que novos aspectos e elementos ou dimensões sejam acrescentados ao caso, à medida que o estudo avance; enfatizam a interpretação do contexto, pois este deve ser levado em conta para que seja realizada uma apreensão mais completa do objeto/caso; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, pois enfatiza a multiplicidade de dimensões num determinado contexto, evidenciando-o como um todo; usam várias fontes de informação, recorrendo a várias técnicas de coletas, tipos de dados e de informantes; revelam experiência substitutiva e permitem generalizações naturalísticas, uma vez que o pesquisador, ao relatar as suas experiências durante o estudo do caso, possibilita que elas sejam generalizadas para outros contextos; procuram representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes sobre uma questão numa situação, sendo que o pesquisador não revela a sua opinião sobre a questão, deixando a cargo do leitor do estudo as suas conclusões e; utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível na produção do relatório de pesquisa como narração, descrição, citação e exemplos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Bogdan e Biklen (1994) asseveram que o estudo de caso de observação tem como foco de pesquisa uma organização específica ou algum aspecto particular de tal organização, sendo que a melhor técnica de coleta de dados é a observação participante. Nesses estudos os setores das organizações que são enfocadas são um local específico dentro da organização, um grupo específico de pessoas e/ou qualquer atividade desenvolvida na organização, utilizando uma combinação entre esses aspectos. Além disso, os estudos que se valem da observação incluem uma abordagem histórica do ambiente, o que se configura como um esforço adicional de compreensão da situação atual.

Caracterizamos o estudo de caso desenvolvido nesta dissertação como de observação (participante), pois tivemos como foco de interesse a instituição escolar Bom Jesus I, mais especificamente a sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, essa turma e a professora de Língua Portuguesa e as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas por ela junto à turma.

Para a realização da pesquisa de estudo de caso nos utilizamos de duas técnicas de pesquisa. A primeira foi a observação participante que permite o pesquisador, ao acompanhar *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, chegar mais próximo dos significados que eles atribuem à realidade circundante e às suas próprias práticas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na observação participante, o pesquisador torna-se um membro do grupo que está sendo observado, o que possibilita que as atividades do grupo sejam desenvolvidas naturalmente, já que os membros do grupo não ficarão inibidos diante do observador e nem tentarão influenciá-lo por ele apresentar nível elevado de integração no grupo a ponto de seus membros esquecerem ou ignorarem que há um observador entre eles (RICHARDSON, 2014). Nesse sentido, tal pesquisador “tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade [escolar] do que o observador não participante” (RICHARDSON, 2014, p. 261). No entanto, exige duplo desempenho do pesquisador no papel de membro do grupo simultaneamente ao papel de observador, pois são duas situações distintas, que não podem ser confundidas e nem negligenciadas.

O planejamento e o desenvolvimento da observação implica em determinar “o quê” e “como” observar, isto é, delimitar o objeto de estudo, definindo-se explicitamente o foco investigação no espaço e no tempo, tentando evidenciar quais aspectos do problema serão abarcados pela observação e qual a melhor maneira de apreendê-los (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Definimos como foco da observação participante a atividade de trabalho da professora de Língua Portuguesa realizadas em sala de aula junto a turma de 9º ano do Ensino Fundamental, mas especificamente os conteúdos de ensino ministrados, o tratamento metodológico dado aos conteúdos e a avaliação empregada. Por isso, nossa atenção voltou-se para as ações realizadas pela professora durante as aulas e para os acontecimentos encabeçados por ela.

A explicitação dos objetivos da pesquisa e o esclarecimento das dúvidas ajudam para que haja elevado grau de aceitação do pesquisador pelo grupo observado. Tomamos a decisão de explicitar para os sujeitos da pesquisa (diretora, professora e alunos) nosso papel no contexto escolar e o objetivo da observação e da pesquisa, fornecendo cópias do projeto de pesquisa para a diretora e para a professora. Ao nos inserirmos no contexto de sala de aula, fomos apresentados pela docente e expomos que nosso objetivo era observar o desenvolvimento das aulas, gravá-las em áudio e fazer anotações sobre a observação.

O fato de expormos nossos objetivos de pesquisas para os sujeitos da pesquisa nos levou a assumir o papel de observador como participante, pois nos possibilitou fazer parte do grupo, participar indiretamente de todos os eventos e atividades, ter acesso a uma gama de informações e que os alunos e a professora desenvolvessem as suas atividades de ensino-aprendizagem “naturalmente” e cooperassem com a realização da pesquisa espontaneamente.

Segundo Lüdke e André (1986), a extensão do período de observação deve depender do tipo de problema e do objetivo da pesquisa que está sendo realizada. Nesse sentido, a duração do período de observação e de nossa permanência em campo foi definida de acordo com o período de oferta da disciplina Língua Portuguesa na Escola Bom Jesus I, seguindo o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que foi de 13 de março a 21 de maio de 2018, isto é, dois meses e meio de permanência em campo. Tal decisão se deu devido a um dos objetivos da pesquisa, que era observar os saberes investidos na e para a atividade de trabalho realizado pelo professor de língua portuguesa nas suas práticas didático-pedagógicas. O tempo de observação em campo era definido de acordo com o tempo de duração das aulas de Língua Portuguesa, que, dependendo das condições para seu desenvolvimento e objetivos da professora, tinham duração entre duas e quatro horas por dia.

Quanto ao conteúdo da observação, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 163-167), deve conter uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Na parte descritiva deve ser relatado detalhadamente o que ocorreu em campo, contendo a descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição dos locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do próprio observador. Na parte reflexiva incluem-se as observações pessoais (especulações, problemas, ideias, dúvidas etc.) do pesquisador por ele ser importante para a coleta e análise de dados. Tais observações podem conter reflexões analíticas, reflexões metodológicas, discussões de dilemas e conflitos, reflexões sobre a perspectiva do observador e esclarecimentos indispensáveis.

O registro das observações realizadas em sala de aula durante a pesquisa foi realizado por meio dos instrumentos de anotações escritas em diário de campo, realizadas durante toda duração das aulas e gravação de áudio das aulas, utilizando-se o gravador de voz do celular que era colocado na mesa da professora com a permissão dela. Ao iniciar as anotações escritas, eram identificados dia, hora de início da aula e número de alunos presentes e em seguida descritos os eventos e as ações dos sujeitos, tendo como foco as ações realizadas pela professora, já que a pesquisa objetiva compreender a atividade de trabalho do professor de língua portuguesa. Durante as anotações também eram transcritas os conteúdos e atividades escritas pela professora no quadro branco e no final das anotações era identificado o horário de término da aula.

A segunda técnica de pesquisa utilizada de forma complementar à observação participante foi a entrevista semiestruturada. Gil (2008) define a entrevista como uma técnica na qual o entrevistador se reúne com o entrevistado, lhe esclarece seus objetivos e lhe formula perguntas sobre tópicos predeterminados com o objetivo de obter dados importantes para a

realização da investigação. Ela é adequada para se conseguir informações sobre o que os sujeitos da pesquisa pensam, sabem, sentem, acreditam, fazem ou fizeram e objetivam, assim, as suas explicações e razões em relação a tudo isto. Além disso, esta técnica permite o esclarecimento de questões de pesquisa levantadas por outras técnicas de coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2008). Nesse sentido, a entrevista é uma forma de interação social, na qual é estabelecido um diálogo simétrico de influência recíproca em que um dos envolvidos busca coletar informações e a outra se mostra como fonte legítima de tais informações.

Optamos por utilizar na pesquisa a entrevista semiestruturada por reconhecer que ela apresenta uma grande flexibilidade e maior espontaneidade no seu desenvolvimento, o que permite ao entrevistador contornar as dificuldades encontradas durante a pesquisa, esclarecer as perguntas caso necessário e adaptar-se com mais facilidade ao entrevistado e às circunstâncias nas quais a entrevista é realizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Além disso, ela é desenvolvida a partir de um roteiro que serve de base, mas que não é empegado rigidamente, possibilitando que o entrevistador faça adaptações necessárias e que o entrevistado exponha sobre o tópico proposto com base no seu conhecimento, deixando que as informações fluam de forma notável e autêntica.

Durante a pesquisa de campo realizamos duas entrevistas semiestruturadas com a professora da turma observada, tendo como objetivo esclarecer pontos relacionados à sua formação acadêmica, à sua experiência profissional, ao planejamento das aulas, às dificuldades de ensino, aos conteúdos de ensino, aos processos e recursos metodológicos, ao processo de avaliação, ao sistema de ensino, entre outros. O horário marcado para as entrevistas foi após o término da aula, sendo que a primeira entrevista foi realizada na segunda semana de observação das aulas, com duração de 1h20min, e a segunda entrevista foi realizada no último dia de aula da disciplina, com duração de apenas 20min.

Antes de serem realizadas as duas entrevistas, foi construído um roteiro para cada uma que pudessem nos ajudar a guiar o diálogo com a professora por meio dos principais temas e assuntos de interesse da pesquisa. Esses roteiros foram construídos seguindo uma ordem lógica de desencadeamento das perguntas, seguindo uma sequência lógica entre os assuntos e evitando saltos bruscos entre as questões.

Ambas as entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio, o que possibilitou o registro de todas as expressões orais e que ficássemos livres para dar toda atenção à professora. Devido ao estabelecimento de uma relação de confiança construída no período de observação participante em sala de aula, a professora aparentou estar muito à vontade e agindo naturalmente durante as entrevistas.

Ao iniciarmos as entrevistas, não tivemos que esclarecer os seus objetivos, pois já havíamos feito isso no início do período da observação participante e já tínhamos entregado uma cópia do projeto de pesquisa à professora. Iniciamos as entrevistas de forma descontraída, após fazer as perguntas, demos o tempo necessário para que a professora respondesse e, quando a resposta não ficava clara ou precisávamos de mais informações, a complementávamos com outras perguntas. Durante as respostas, ouvimos atentamente e estimulamos o fluxo natural das informações dada pela professora, mantendo o respeito para com as opiniões, impressões, valores e ideias expressas pela entrevistada. A segunda entrevista, por ser mais curta e ter um roteiro mais livre, tomou a configuração de um diálogo informal. Posteriormente as gravações das entrevistas foram transcritas seguindo as seguintes normas para transcrições de textos orais:

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmento.	()
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)
Truncamento.	/
Entonação enfática.	MAIÚSCULA
Si-la-ba-ção.	-
Interrogação.	?
Qualquer pausa.	...
Comentários descritivos do transcritor.	(())
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes.	[ligando as linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.=	(...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”

Adaptado de PRETI (1999).

4.2 Contexto, *locus* e sujeitos da pesquisa

Como vimos na discussão realizada sobre o método de pesquisa estudo de caso, o contexto no qual o fenômeno se realiza e é observado é determinante para uma compreensão mais completa do caso em estudo. Por isso, nesta subseção apresentaremos o mais detalhadamente possível o contexto, o *locus* e o grupo de sujeitos implicados na pesquisa de campo.

4.2.1 Contexto político e educacional de Igarapé-Miri

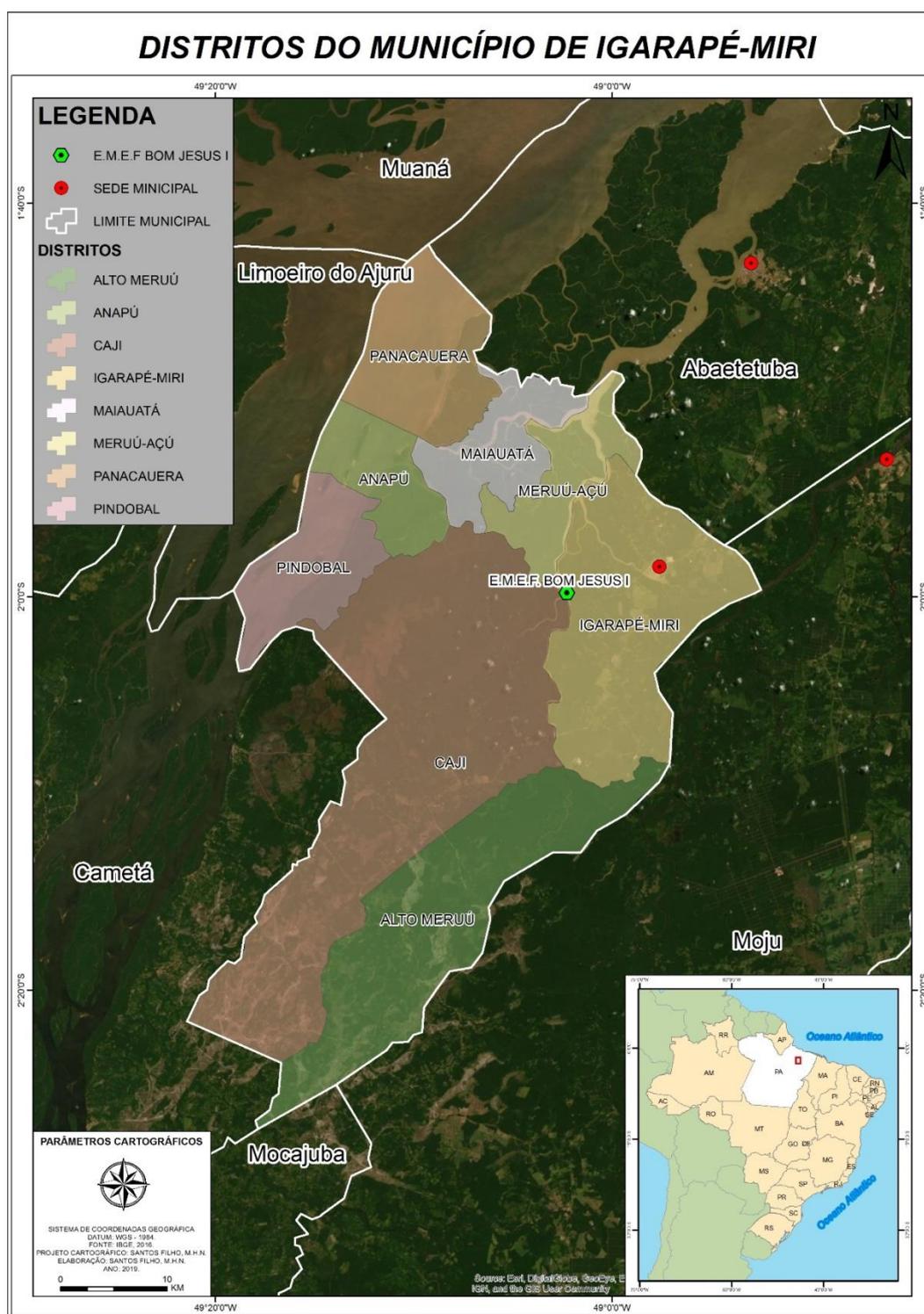
O município de Igarapé-Miri foi fundado em 16 de outubro de 1843 sob o decreto nº 113, extinto em 1930 pelo decreto nº 6, sendo incorporado ao município de Abaetetuba, mas reestabelecido pelo decreto nº 78, um mês depois. Este município está localizado à margem direita do rio Igarapé-Miri, na zona fisiográfica Guajarina, região de integração do Baixo Tocantins. Localizado a 78 quilômetros da capital Belém, o município pertence à mesorregião do Nordeste Paraense e à microrregião de Cametá, no estado do Pará, como é ilustrado no mapa 01.



Mapa 01: Localização de Igarapé-Miri no estado do Pará.

O município de Igarapé-Miri tem como municípios fronteiriços Abaetetuba, Cametá, Moju, Mocajuba e Limoeiro do Ajuru, como é possível visualizar no mapa 02.

Possuindo uma extensão de 1.996,790 quilômetros quadrados, Igarapé-Miri divide-se em oito distritos, que são Igarapé-Miri, correspondente à área de zona urbana, Maiauatá, Anapú, Alto Meruú, Pindobal, Meruú-Açu, Caji e Panacauera, que correspondem a área da zona rural, como é demonstrado no mapa 03.



Mapa 02: Distritos e Municípios fronteiriços do município de Igarapé-Miri.

Com o declínio do ciclo da cana-de-açúcar em 1970, que era a base da economia miriense, esta atravessou sérias mudanças, passando a ter, a partir da década de 1990, o açaí como base de sua economia, principalmente entre a população moradora da zona rural.

Atualmente, o município de Igarapé-Miri é o maior produtor e exportador do fruto de açaí no mundo, chegando a produzir 305,6 mil toneladas do fruto, equivalente a 28% da produção brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo conhecida como “Capital mundial do Açaí” (WIKIPÉDIA, *On-line*, 19 nov. 2018).

Igarapé-Miri possui uma população estimada em 66.994 habitantes, com densidade demográfica de 30,55 habitantes por quilômetro quadrado. Apesar de produzir o produto interno bruto de 407, 586, 30 mil, o município apresenta um índice de desenvolvimento humano baixo de 0, 547 (WIKIPÉDIA, *On-line*, 19 nov. 2018). A taxa de escolarização entre população com idade de 6 a 14 anos é de 93, 5% em 2010, sendo que em 2015 os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de educação da cidade tiveram nota média de 3.9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os alunos dos anos finais do ensino fundamental tiveram nota média de 3.6 (IBGE, *On-line*, 19 nov. 2018).

Para conseguir informações sobre a situação política e educacional no município de Igarapé-Miri, realizamos entrevista com o professor concursado, mestre em Letras e coordenador geral do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará, (SINTEPP) subsele de Igarapé-Miri, Israel Fonseca Araújo, o qual nos explicou com detalhes as mudanças ocorridas na administração política do município entre os anos de 2013 e 2018, as quais serão apresentadas abaixo.

Entre os anos de 2013 e 2018 a situação política e política-educacional em Igarapé-Miri sofreu muitas mudanças e instabilidades. Em 2012 foi eleito para o cargo de prefeito de Igarapé-Miri pelo Partido Democratas o senhor Ailson Santana Maria do Amaral, conhecido popularmente pelo apelido de “Pé de Boto”. Comerciante miriense com ensino fundamental incompleto e sem qualquer experiência política e administrativa, Pé de Boto assumiu em janeiro de 2013, aos 40 anos de idade, a prefeitura de Igarapé-Miri e ficou até setembro de 2014, quando foi preso numa operação do Ministério Público Estadual e da Polícia Civil, ficou preso por cerca de 18 dias e teve seu mandato cassado pelo Tribunal Regional Eleitoral por abuso de poder econômico, caixa dois e crimes eleitorais.

Após serem cassados prefeito e vice-prefeito Edir Corrêa, quem assume como prefeito interino da cidade, após alguns dias, é o então vice-presidente da câmara municipal de vereadores José Roberto Santos Correa, conhecido como Nenca, porque o presidente havia sido cassado em fevereiro de 2014 juntamente com outra vereadora, que era primeira secretária da câmara, acusados de caixa dois na campanha eleitoral. Em dezembro de 2014 assume por 14 dias a prefeitura o vereador Rufino Correa Leão Neto e logo após, por um dia, a vereadora Dalva do Socorro Gomes Amorim. Em 2015 assume a prefeitura o então

presidente da câmara dos vereadores eleito Ronelio Antônio Rodrigues Quaresma, conhecido como Toninho Peso Pesado, que permanece até nove de junho, quando assume o novo prefeito eleito em eleição suplementar Roberto Pina Oliveira, pelo Partido dos Trabalhadores, que já tinha exercido mandato entre 2008 e 2012. Este prefeito fica até 31 de dezembro de 2016.

Em 2017 assume a prefeitura o ex-vereador e ex-presidente da câmara Toninho Peso Pesado – que havia concorrido com Roberto Pina na eleição suplementar de 2015, mas não se elegeu – eleito em 2016 após realizar alianças com políticos e empresários. Permaneceu de 1 de janeiro de 2017 até 7 de dezembro de 2017, quando foi cassado e afastado do mandato, após votação de denúncia acolhida pela câmara dos vereadores. O vice-prefeito de Igarapé-Miri, Antoniel Miranda Santos, exerceu mandato de prefeito constitucional de dezembro de 2017 até 20 de dezembro de 2018, quando o prefeito Toninho Peso Pesado volta a assumir o seu mandato.

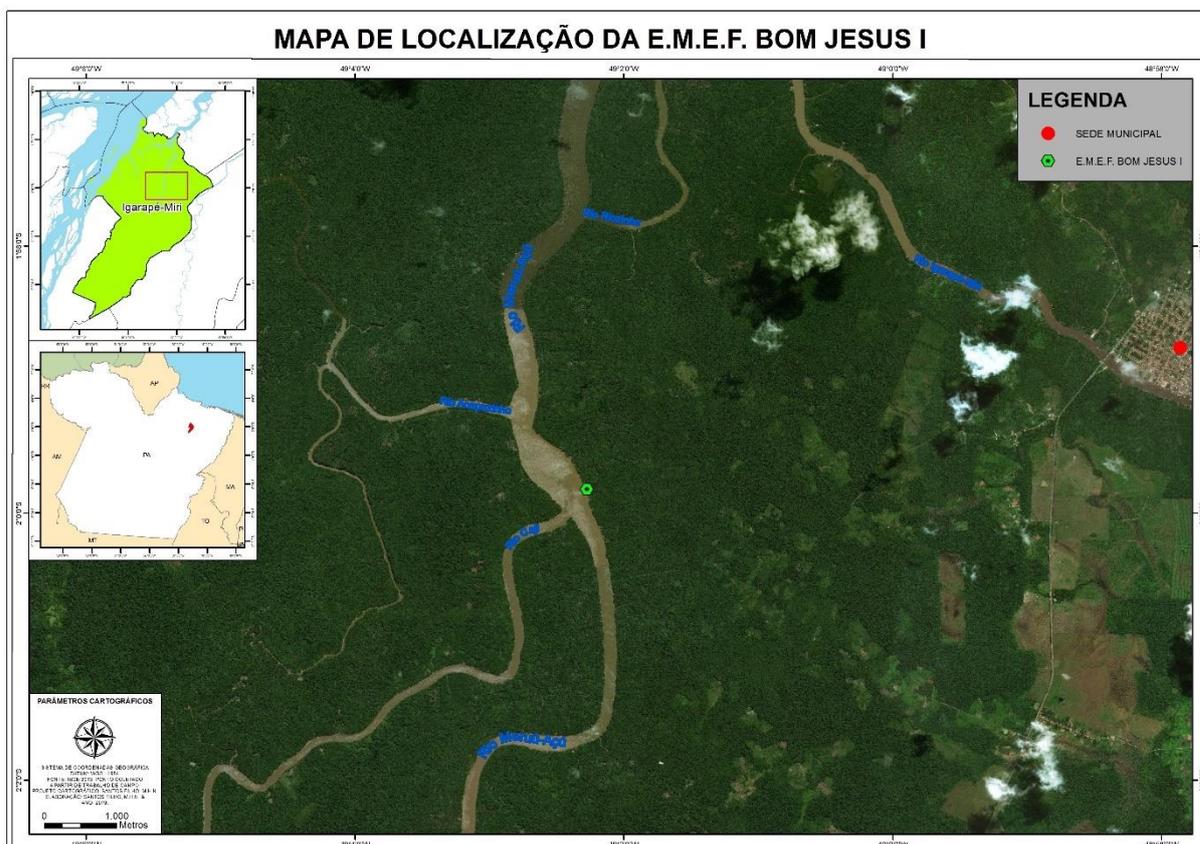
Durante esse período a gestão educacional no município de Igarapé-Miri foi grandemente prejudicada pela instabilidade política e troca de prefeito, pois os salários dos profissionais da educação atrasavam ou nem eram pagos, a alimentação e o transporte escolar se precarizaram, a relação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com o SINTEPP não era amigável, alguns professores filiados ao SINTEPP alegaram estar sofrendo perseguição política, tendo cortes de carga horária e mudança de local de trabalho, entre outras situações ocasionadas pela má gestão. Além da educação, outras áreas foram prejudicadas, principalmente por causa da paralisação de obras, como da Unidade Básica de Saúde, da orla da cidade e da praça.

Com as mudanças políticas na prefeitura, ocorreram mudanças também na gestão e na equipe técnica da SEMED. Desde o início de 2017 quatro secretários já estiveram na direção desta secretaria, pois, se mudam os prefeitos, mudam-se os secretários e as equipes das secretarias. Tais mudanças fizeram com que inúmeros problemas de gestão ocorressem, como o atraso no pagamento de salários de mais de mil profissionais da educação contratados como professores dos anos iniciais e barqueiros, referente aos três últimos meses de 2017.

4.2.2 Lócus da pesquisa: a Escola Bom Jesus I

A escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus I foi inaugurada durante a gestão do prefeito de Igarapé-Miri Mário da Costa Leão, em 06 de fevereiro de 2000, nas

margens do Rio Meruú, na localidade conhecida como Boca do Cajá⁸. No ano de 2006, durante o mandato da prefeita Dilza Gonçalves, a escola foi ampliada com a construção do segundo bloco e recebeu nova pintura também.



Mapa 03: Localização da Escola Bom Jesus I em relação a cidade de Igarapé-Miri.

De acordo com o projeto político-pedagógico da escola o sistema de ensino na localidade Meruú-Açu surgiu no ano de 1980 e funcionava em prédios não escolares. As crianças da comunidade eram alfabetizadas e estudavam o ensino fundamental com quatro professoras moradoras do Rio Meruú, que possuíam como formação apenas o ensino fundamental completo. Essas professoras trabalhavam separadamente, reuniam as crianças em suas casas e ministravam aulas em regime seriado, pois não existia um local adequado e disponibilidade para as aulas e nem existia número suficiente de alunos de cada série para que fossem formadas turmas. O poder público construiu uma escola pequena para atender a demanda educacional da comunidade, que oferecia o ensino fundamental I – na época de 1^a a 4^a série. No entanto, com o passar dos anos essa demanda foi aumentando e houve a

⁸ A localidade tem esse nome porque a escola se situa em frente à entrada do Rio Cajá, na zona rural de Igarapé-Miri.

necessidade de construir uma escola maior que oferecesse níveis de ensino mais elevados e abrangesse as localidades vizinhas.

Construiu-se, então, em 2000 a atual escola Bom Jesus I, a qual recebeu o mesmo nome da escola anterior. Durante os primeiros anos da escola essas professoras continuaram ministrando aulas, mas logo foram retiradas do magistério e foram substituídas por professores com formação superior. Duas das professoras continuaram trabalhando na escola em outros cargos, como assistente administrativo, serviços gerais e agente de portaria. Atualmente uma dessas professoras já está aposentada e a outra ainda continua trabalhando na escola como agente de portaria.



Fotografia 03: Escola Bom Jesus I.
Fonte: Arquivo pessoal

A escola é construída totalmente em madeira e apresenta muitos sinais de apodrecimento das tábuas. Quando chegamos à escola, a primeira coisa com a qual nos deparamos é a ponte pela qual os alunos sobem dos barcos para a escola, muito deteriorada pela água e pelo tempo.



Fotografia 02: Ponte da Escola Bom Jesus I

Fonte: Arquivo pessoal

Ao subirmos as escadas da escola, entramos no primeiro e mais antigo bloco, o qual apresenta, do seu lado esquerdo do corredor, uma sala de leitura, uma sala de aula e a secretaria e, do seu lado direito, apresenta quatro salas de aula. Após atravessarmos o corredor, chegamos à copa da escola, que fica do lado esquerdo de uma pequena ponte que dá continuidade ao corredor no final do qual ficam os dois banheiros (um feminino e um masculino), do lado esquerdo a casa dos professores e do lado direito o segundo bloco com três salas de aula relativamente grandes. Durante o período da pesquisa de campo estava sendo construída uma nova sala de aula pelos barqueiros da escola com madeira adquirida pela própria diretora.



Fotografia 04: Sala nova sendo construída.
Fonte: Arquivo pessoal

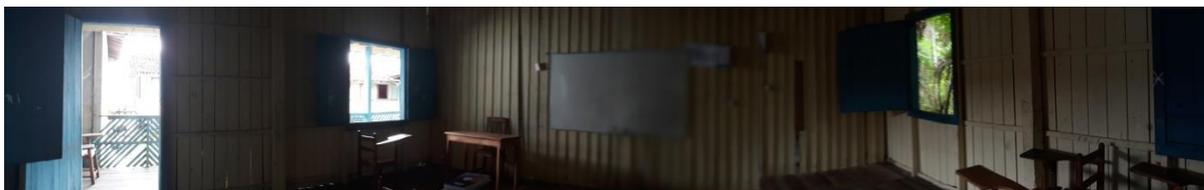
A sala de leitura da escola é bem pequena comparada a outras salas e estava com a maioria de seu espaço ocupado com livros didáticos e paradidáticos amontoados no chão e uma mesa e uma cadeira. Durante a observação na escola não vimos nenhuma criança frequentando tal sala, até porque ela passava a maioria do tempo fechada.

As quatro salas de aula do primeiro bloco são médias e em seus interiores tinha cadeiras escolares, uma mesa e uma cadeira para o professor cada uma, quadro branco e cartazes e decorações nas paredes com as letras do alfabeto e os números, já que nessas salas estudavam os alunos do Ensino Fundamental I. A secretaria da escola não é muito grande e tem em seu interior duas mesas, umas quatro ou cinco cadeiras, um notebook e duas impressoras, alguns armários nos quais são guardados os dados dos alunos e os arquivos escolares. Na secretaria trabalhavam a diretora, o coordenador pedagógico, a secretária e o “bibliotecário”, que ficava executando atividades de assistente administrativo.

A copa tinha uma porta e uma janela-balcão por onde era entregue a merenda escolar para os alunos. Em seu interior havia uma mesa média, algumas cadeiras, um armário, dois freezers, um fogão e uma “bancada” onde eram feitas a merenda e lavada a louça. A casa dos

professores tem 3 quartos, uma cozinha com mesa, bancada, fogão, geladeira, entre outros, e um banheiro.

As três salas do segundo bloco eram médias e tinham em seus interiores cadeiras escolares, mesas e cadeiras, uma lâmpada cada, um ventilador e quadro branco. A sala na qual a turma de 9º ano estudava era última deste bloco. Tal sala tinha uma porta e 5 janelas, algumas cadeiras escolares que nem sempre eram suficientes para o número de alunos, uma mesa e uma cadeira para o professor e um quadro branco. Além disso, a sala tinha do lado direito algumas dúzias de tábuas que foram enviadas pela SEMED para repor as tábuas da construção da sala nova. A sala tinha muitas telhas quebradas e, por isso, quando chovia se criavam várias goteiras no telhado que molhavam dentro da sala. Abaixo temos uma foto panorâmica da sala.



Fotografia 05: Sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental
Fonte: Arquivo pessoal

Os banheiros, localizados fora da escola, possuíam apenas vasos sanitários em seu interior, eles estão mal conservados. A escola não possui esgoto, mas possui sistema de fossa.



Fotografia 06: Casa dos professores e banheiros da Escola Bom Jesus I
Fonte: Arquivo pessoal

Segundo informações dadas pelo coordenador pedagógico, a escola possui os seguintes equipamentos: 1 notebook, 3 impressoras, 1 datashow, 1 roteador de sinal de internet, 2 antenas, 1 televisão e 1 tela projetora. Além desses equipamentos, a escola possui 2 fogões, 2 botijões de gás, 5 armários, 21 ventiladores, 1 bebedouro industrial, 1 bebedouro comum, 2 freezers, 2 geladeiras e 2 bombas d'água, utilizados pela escola e pela casa dos professores.

A escola já possui luz elétrica, porém apresenta instalações elétricas totalmente precárias e irregulares com fios elétricos soltos, falta de tomadas e interruptores e poucas lâmpadas, já que cada sala de aula possui apenas uma lâmpada fluorescente.

A água utilizada pela escola é encanada e é puxada do rio pela bomba d'água e armazenada em caixas d'água, de onde era tirada a água para lavar louças e realizar outras atividades de limpeza. A água com a qual era feita a merenda escolar e era tomada pelos alunos vinha de poços artesianos de moradores próximos a escola. Essa água era buscada

pelos barqueiros em grandes carotes⁹ de 50 litros e levados para a copa para serem usados pelas merendeiras.

O lixo produzido pela escola, quando não é jogado pelos alunos no quintal da escola, é recolhido pelas auxiliares de serviços gerais e destinado à queima, já que não há coleta de lixo realizada pela prefeitura na zona rural do município.

A escola Bom Jesus I oferece os Ensino Fundamental I (EFI) e o Ensino Fundamental II (EFII) em ambos turnos de funcionamento, que são matutino e vespertino. Aquele segue a modalidade de ensino regular e no ano de 2018 teve oito turmas com um total de 165 alunos, sendo uma do 1º ano, uma do 2º ano, duas do 3º ano, duas do 4º ano e duas do 5º ano, divididas entre os turnos da manhã e da tarde. Já o EFII é ofertado seguindo o Sistema Modular de Ensino (SOME), sendo que no ano de 2018 contou com um número de sete turmas com um total de 169 alunos, das quais eram duas do 6º ano, duas do 7º ano, duas do 8º ano e uma do 9º ano, divididas entre os turnos da manhã e da tarde. A turma de 9º ano, que foi o *locus* da nossa pesquisa, possuía 29 alunos e era ofertada no turno da tarde, terceira sala de segundo bloco da escola. A seguir, quando formos discorrer sobre os sujeitos da pesquisa, apresentaremos mais informações sobre a turma.

Na escola também funciona o Ensino Médio na modalidade do SOME, mas a escola é apenas o espaço físico para que as aulas sejam ministradas para os alunos, sendo um “anexo” da Escola Estadual de Ensino Médio Manoel Antônio de Castro, na qual os estudantes do ensino médio são matriculados e, portanto, mantêm vínculo de aluno. Na escola, durante o ano de 2018, funcionaram três turmas de Ensino Médio com um total de 89 alunos, sendo que as turmas do 1º ano e do 3º ano funcionavam no turno vespertino e a turma de 2º ano funcionava no turno matutino. Somando todas as turmas por turno, funcionam oito turmas pelo turno matutino e dez no turno vespertino.

Atualmente a escola tem 19 anos de funcionamento e durante esses anos ajudou a alfabetizar e a formar no Ensino Fundamental crianças e adolescentes provenientes das comunidades dos rios Meruí Açú, Anapú, Caji, Alto Meruí e Riozinho, que são próximos à escola. Essas crianças hoje em dia dispõem de transporte escolar pago pela prefeitura e realizado por moradores dos rios que possuem algum meio de transporte marítimo de médio e grande porte. No entanto nem sempre foi assim, pois, nos primeiros anos de funcionamento da escola, os alunos tinham que ir em transporte próprio, que quase sempre era canoa a remo. Em 2018 a escola contava com 9 barqueiros – nome dado aos sujeitos que fazem o transporte

⁹ Tipo de vasilhame de plástico com alças e com bico de despejo utilizado para transportar líquidos.

dos alunos – sendo que apenas o barqueiro do Riozinho trabalhava tanto no turno da manhã quanto da tarde. Por localidade são 1 barqueiro do Riozinho, 2 barqueiros do rio Anapú, 2 barqueiros do rio Cajá e 4 barqueiros do rio Alto Meruú.



Fotografia 07: Alguns barcos que transportam os alunos.
Fonte: Arquivo pessoal

Além dos barqueiros a escola possui em seu quadro de funcionários 3 auxiliares de serviços gerais/merendeiras, 1 agente de portaria, 1 zelador e uma empregada doméstica da casa dos professores pelo turno da manhã, 3 auxiliares de serviços gerais/merendeiras, 1 agente de portaria pela tarde e 2 vigias pela noite. Destes funcionários de apoio, 2 têm nível superior completo, 3 têm nível superior incompleto, 8 têm o ensino médio e os demais têm o fundamental incompleto. A diretora, o coordenador pedagógico e a secretária trabalhavam em ambos os turnos.

4.2.2.1 Sistema de Organização Modalidade de Ensino

A SEMED do município de Igarapé-Miri para atender a demanda escolar de comunidades localizadas distantes da zona urbana, criou o seu próprio SOME, no entanto, por não possuir uma lei municipal que regulasse tal modalidade de ensino, a secretaria tomou a Lei estadual nº 7.806 de 29 de abril de 2014 como reguladora.

Tal lei que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do SOME da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Tal modalidade de ensino visa garantir o acesso à educação em lugares nos quais não existe o ensino regular, assegurando aos alunos a ampliação do nível de escolaridade e a permanência em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades destas. No Art. 3º a lei afirma que o SOME “deve ser desenvolvido em consonância com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Estado do Pará e no Brasil” (p. 5) como a orientação curricular, que é objeto desta pesquisa, os PCN.

Um dos objetivos do SOME, disposto no Art. 4º da lei é “levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia”. Tal objetivo implica um currículo escolar que seja construído especificamente para esses povos, pois só assim será possível levar em consideração a diversidade territorial, reconhecer esses povos em suas particularidades e compreender suas dinâmicas sócio-espaciais. No entanto, a lei em nenhum momento cita a necessidade de um currículo que seja específico para o SOME ou instaura e orienta a sua elaboração de acordo com as necessidades locais das comunidades escolares. A única recomendação dada está relacionada ao currículo do Ensino Modular Indígena que deverá ser “baseado nas práticas socioculturais de cada sociedade indígena” (p. 5).

De acordo com a lei, no seu Art. 6º, o SOME deverá ter carga anual mínima de oitocentas horas, distribuídas em no mínimo duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar. No SOME o ano letivo será composto por quatro módulos realizados em pelo menos cinquenta dias, destinados para o desenvolvimento do conteúdo programático das disciplinas ofertadas e a aplicação de no mínimo duas avaliações em cada disciplina.

O Art. 8º afirma que os professores que atuam no SOME serão lotados com jornada integral de quarenta horas semanais, sendo que eles poderão “complementar a carga horária de sala de aula com projetos educacionais na sua área de atuação, de modo a atingir a jornada de quarenta horas semanais, quando a oferta de turmas não for suficiente para atingir o limite da carga horária em regência de classe da respectiva jornada” (p. 5). Tal complementação de

carga horária com projetos educacionais só seria necessária para professores de disciplinas de carga horária menor, como Artes e Ensino Religioso, que demandariam um grande número de turmas para que o professor atingisse o limite da carga horária, mas, na maioria das vezes, são as turmas dessas disciplinas são poucas. Em disciplinas com maior carga horária como Português e Matemática, os professores conseguem atingir o limite da carga horária com regência em classe. A professora de Língua Portuguesa que colaborou com esta pesquisa conseguiu atingir a sua carga horária ministrando aulas para apenas duas turmas, a de 9º ano observada e uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a Lei do SOME, cada módulo deve ter no mínimo 50 dias de efetivo trabalho escolar, o que compreende um período de dois meses e meio. O módulo observado na pesquisa de campo, de acordo com o calendário escolar apresentado pela coordenação do SOME, deveria ter iniciado no dia 12 de março e terminado no dia 18 de maio, mas iniciou na escola Bom Jesus I no dia 13 de março e terminou no dia 21 de maio de 2018. Também de acordo com o calendário escolar, a professora de Língua Portuguesa ministraria 29 dias de aula, no entanto, por causa da greve dos barqueiros, ela ministrou apenas 20 dias de aula durante todo o módulo.

4.2.3 Sujeitos da pesquisa

A professora de língua portuguesa da turma de 9º ano do Ensino Fundamental observada é solteira, tem 31 anos de idade, mora com os pais numa cidade de região metropolitana de Belém e é concursada efetiva pela prefeitura da cidade. Ela é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, tendo concluído seu curso no ano de 2008. Durante o curso participou de um grupo de pesquisa, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e desenvolveu pesquisa na área de estudos literários sobre a literatura de resistência produzida durante a ditadura militar no Brasil, temática na qual também desenvolveu seu trabalho de conclusão de curso, tendo como objeto o romance *Benjamim*, de Chico Buarque. No entanto, a professora não desenvolveu ou participou de nenhum projeto de extensão universitária e sua experiência com o ensino se deu apenas nos estágios obrigatórios do curso, indicando, em entrevista, que eles foram realizados no próprio campus da universidade com alunos de escolas do bairro.

Durante a realização desta pesquisa a professora estava cursando a segunda pós-graduação *lato sensu* na área de língua materna em uma instituição de ensino superior particular, pois, segundo as suas palavras, ela sentiu necessidade de se atualizar.

A professora iniciou sua vida profissional no magistério em 2009, logo após se formar, como professora contratada da SEMED para trabalhar no SOME do município de Igarapé-Miri. No entanto, a professora começou trabalhando fora da sua área de formação, ministrando aulas da disciplina de Educação Artística do currículo do Ensino Fundamental nos dois primeiros módulos do ano de 2009. Segundo a professora, nesse início de carreira profissional ela não enfrentou dificuldade para expor os conteúdos e dominar a turma, mas como não tinha formação na área de Artes, ela teve que pesquisar e se apropriar do conteúdo para poder ministrar as aulas. A maior dificuldade enfrentada por ela foi adaptar-se ao modo de vida da zona rural da cidade, pois na época não havia energia elétrica, faltava acesso à telefonia e à televisão, não havia geladeira e o acesso às localidades das escolas era difícil, pois dependia e ainda depende de transporte fluvial.

A partir do terceiro módulo do ano letivo de 2009 a professora passou a trabalhar em sua área de formação com a disciplina Língua Portuguesa por contrato até ano de 2011, quando foi convocada para assumir seu cargo público de professora do corpo docente fixo do SOME do município. Por isso, toda a experiência de trabalho na docência da professora é apenas no SOME, pois ela não ministrou aulas pelo sistema regular de ensino.

Com relação à formação continuada, a professora alega que a SEMED não oferece cursos de formação longos, mas apenas promove eventos de no máximo um dia, no qual são ministradas palestras sobre determinados temas relacionados à educação de forma geral, como sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e sobre os processos de avaliação da educação básica aplicadas pelo MEC. Por isso, a professora não participava de programas de formação continuada.

A turma de 9º ano observada era composta por 29 alunos que iniciaram o ano letivo de 2018, mas durante o decorrer do ano 6 alunos desistiram por motivos diversos. Durante a disciplina de língua portuguesa, ministrada no primeiro módulo do ano, apenas uma aluna desistiu, porque, segundo informações dadas por outros alunos, ela “fugiu” da casa dos pais para viver uma relação estável com um rapaz.

No final do módulo acompanhado, aplicamos um questionário socioeconômico para conhecermos com mais profundidade os alunos da turma, sendo que dos formulários distribuídos apenas 21 foram devolvidos com os dados preenchidos. Abaixo apresentamos com mais detalhes os dados sobre os alunos.

Dos 21 alunos, 11 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino com idades entre 14 e 20 anos, sendo que 17 eram solteiros e 3 estavam em união estável, dos quais dois formavam um casal. Deste total, 6 estavam cursando o 9º ano pela segunda vez.

Quando perguntados sobre a participação dos pais em suas vidas escolares, 18 responderam que os pais tinham alguma participação, seja apoiando financeiramente, participando das reuniões, verificando os cadernos dos filhos, perguntado sobre a avaliação e ajudando nas tarefas escolares. Com relação a nível de escolarização dos pais, 14 dos alunos tinham ambos os pais com ensino fundamental incompleto, 4 possuíam um dos pais com ensino fundamental completo, 1 aluno possuía um dos pais com ensino médio incompleto, 2 possuíam um dos pais com ensino superior completo e 1 possuía ambos os pais com ensino fundamental completo.

Dos 21 alunos nove desenvolviam alguma atividade de trabalho remunerada, como as atividades de babá, mecânico, vendedor de loja e lavrador, e os outros 12 não trabalhavam. Na casa de 16 dos alunos apenas os pais trabalhavam em atividades relacionadas com a lavoura de açaí, seja com a extração e/ou venda ou revenda. Na casa de 4 alunos pai e mãe trabalhavam e na casa de uma aluna o marido era o provedor financeiro.

Quando indagados sobre a disciplina, as opiniões dos alunos foram diversas, como “muito difícil”, “muito fácil”, “um pouco complicada, mas é legal”, “não muito boa”, “está sendo ótima”, “legal, estou tentando aprender cada vez mais sobre português” etc. Em relação ao modo como a professora ensinava, a maioria dos alunos comentou que gostava do modo como a professora explicava os conteúdos, repetindo a explicação quantas vezes fosse necessária para que eles entendessem.

4.3 Relato da pesquisa de campo

Nossa entrada em campo se deu no segundo semestre de 2017, quando fizemos a primeira visita a SEMED de Igarapé-Miri para apresentar nosso projeto de pesquisa. Ao chegar à secretaria, tentamos falar com o secretário de educação, mas ele não se encontrava no prédio. Então, pedimos para conversar com a coordenadora do departamento de ensino e, na breve conversa que tivemos com ela, apresentamos de forma sucinta os objetivos e nossa proposta de pesquisa. Ela nos encaminhou para a coordenadoria de ensino fundamental, na qual nós nos informamos sobre as diretrizes curriculares da SEMED e os conteúdos programáticos do Ensino Fundamental. Fomos informados de que a secretaria não tinha uma

diretriz ou um referencial curricular próprio elaborado para orientar o ensino escolar no município. Por isso, tal órgão tomava como documentos norteadores os referenciais curriculares elaborados por instâncias governamentais como o MEC. O coordenador de Ensino Fundamental nos apresentou os conteúdos programáticos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental elaborado em 2017 pela secretaria e nos forneceu cópias digitais deles.

Também fomos conversar com a coordenadoria do SOME, mas o coordenador não estava, por isso conversamos com as representantes dele. Conversamos com elas sobre como ocorria o SOME e quais regulamentos seguiam, mas nossa maior preocupação era saber em qual o período do ano de 2018 a disciplina Língua Portuguesa seria ministrada na Escola Bom Jesus I para que pudéssemos realizar a observação da disciplina na escola e fazer a coleta de dados. Também nos preocupávamos em saber se o período em que a disciplina fosse ofertada tornaria viável a realização da pesquisa, tendo em vista os prazos do Programa de Pós-Graduação em Letras.

Durante todo o segundo semestre mantivemos contato com a coordenadoria do SOME e no início de 2018 tivemos a confirmação de que a disciplina de Língua Portuguesa seria ministrada no primeiro módulo do ano letivo de 2018 na escola junto com a disciplina de Educação Artística. Na segunda visita realizada à SEMED, nos foi dada a informação de que o módulo começaria dia 19 de fevereiro de 2018. No entanto, chegou o dia de início das aulas e elas foram adiadas por duas vezes por causa da falta de pagamento dos professores do Ensino Fundamental I e, principalmente, dos barqueiros e da lotação, que ainda não tinha sido realizada.

Foi marcada uma reunião com os professores do SOME para o dia 8 de março de 2018, para a qual nós fomos convidados pela coordenação. No dia marcado chegamos ao auditório por volta das 7h30min da manhã e aguardamos a reunião começar. Durante a reunião a coordenação e os professores discutiram sobre o preenchimento e o prazo de entrega dos diários de classe com a nota das avaliações dos alunos, que muitos professores atrasavam; sobre a complementação de carga horária dos professores que não possuíam as 200 horas-aulas recebidas em sala de aula, que deveria ser feita por meio de desenvolvimento de projetos junto aos alunos da escola de acordo com a Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014; sobre a necessidade de constituição de um Conselho Municipal de Educação; sobre a tentativa por parte da prefeitura de cortar a carga horária de professores de Língua Portuguesa e Matemática, pois estes estavam ministrando apenas 29 horas-aula das 31 horas-aulas semanais, no entanto, os professores alegaram que era injusto, já que não havia a possibilidade de ministrar aulas aos sábados por não haver barqueiros e funcionários na

escola; e sobre a organização dos horários das aulas, que era responsabilidade dos professores de cada módulo.

É importante explicar que até o ano de 2014 os professores do SOME que estavam ministrando disciplinas ficavam a semana toda na escola e dividiam sua carga horária durante os cinco dias semanais (de segunda a sexta). Assim, os professores ministravam de duas a três aulas em cada turma por dia de acordo com a carga horária da disciplina. A partir do ano de 2015, os professores começaram a organizar e dividir a carga horária das disciplinas por dia. Desse modo, o professor ficaria um, dois ou três dias apenas na escola, dependendo do número de aulas semanais da disciplina ministrada.

Na reunião mencionada acima também foi mostrado o calendário escolar do módulo, apresentados os circuitos de módulos, as localidades, disciplinas por módulos e quais professores as ministrariam e foram distribuídas as declarações para que os professores apresentassem aos diretores das escolas ao iniciarem as disciplinas. Nesse dia nós fomos apresentados pelo coordenador do SOME para a equipe de professores que iria ministrar aulas de Língua Portuguesa na Escola Bom Jesus I, sendo que no total eram três professoras. Conversamos com as professoras e falamos sobre a pesquisa a ser realizada na escola com a turma de 9º ano do Ensino Fundamental e a professora que iria ministrar aula nessa turma pediu para a outra professora que trocasse de turma com ela, porque no ano anterior, ao ministrar a disciplina na mesma turma, ela havia tido problema com a indisciplina e falta de respeito por parte dos alunos. Então, eu conversei com a professora que a partir de então seria a responsável pela turma de 9º ano.

O início das aulas ficou marcado para o dia 12 de março de 2018, mas os professores só chegaram à escola e começaram a ministrar aulas no dia 13 de março. Neste primeiro dia de aula não fomos para a escola realizar a observação, porque ainda não tínhamos a confirmação exata de que as aulas iniciariam naquele dia.

Neste primeiro módulo letivo da escola estavam sendo ofertadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Artística e os horários das aulas ficaram definidos do seguinte modo: nos dias da semana segunda, terça e quarta, seria ministrada a disciplina de Língua Portuguesa, já que a carga horária é maior, e quinta e sexta seria ministrada a disciplina de Artes. O horário das aulas no turno da tarde era das 13h00min às 17h15min, no entanto a professora iniciava a aula por volta das 13h30min porque os barqueiros atrasavam e ela tinha que esperar os alunos que ainda não tinha chegado para poder iniciar as aulas. Nos dias em que não havia merenda escolar para ser dada aos alunos, a professora tinha que liberá-los, a pedido da diretora mais cedo, às 16h00min, assim como todos os outros professores. Isto é,

uma hora e meia antes do horário estabelecido para serem encerradas as aulas. Mas também não havia horário de liberação para o lanche, porém a professora dava 10 minutos de intervalo para que os alunos fossem ao banheiro, tomassem água e comprassem lanche, se quisessem. A merenda escolar faltava na escola porque a SEMED não manda entregá-la na escola e ela tem que ser buscada na secretaria pela diretora, a qual tem que custear o transporte até a escola, que compreende o carro da merenda da SEMED até o porto da cidade e a viagem de barco da cidade até a escola na zona rural, sendo que esse transporte não é barato.

Nosso primeiro dia de observação na escola foi no dia 14 de março. Chegamos à escola por volta de 13h30min no barqueiro do Riozinho juntamente com os alunos desta localidade. Ao entrarmos na sala, cumprimentamos a professora e os alunos e fomos sentar numa cadeira nos fundos da sala do lado direito, onde permanecemos sentando por quase todo o período de observação. A professora começou a aula comentando o início da disciplina e em seguida pediu para que nos apresentássemos. Então, nos levantamos e fomos até a frente do quadro branco, falamos aos alunos que estávamos naquele ambiente para realizar uma pesquisa para a qual teríamos que observar diariamente as aulas de língua portuguesa ministrada por aquela professora e a turma também e, em seguida, fomos sentar. Após a professora informou à turma que também realizaria sua pesquisa para o trabalho final do curso de especialização que estava realizando e por isso iniciaria a disciplina trabalhando com eles o gênero notícia.

A docente inicia a aula lendo em voz alta uma notícia retirada de um jornal paraense sobre a acessibilidade nas ruas de Belém, já que não havia fotocópia para que fossem dadas aos alunos, e faz alguns questionamentos aos alunos sobre a temática da notícia e anota as respostas pertinentes no quadro branco. Em seguida, ela discute com os alunos os problemas e obstáculos causados a pessoas deficientes pela falta de acessibilidade nos lugares urbanos e ribeirinhos. Logo após, ela escreveu no quadro algumas perguntas de identificação da informação na superfície textual, como “qual o título da notícia?”, para que os alunos respondessem, sendo que para que os alunos conseguissem identificar as informações, a professora teve que copiar no quadro a notícia. Depois que os alunos copiaram as questões do quadro, ela começou a explicar como os alunos deveriam responder a cada questão e ficou na sua mesa tirando dúvidas dos alunos, corrigindo as questões respondidas pelos alunos e recolhendo as atividades dos que já haviam terminado.

Na aula seguinte, a professora trouxe e distribuiu fotocópias da notícia trabalhada na aula anterior assim como um material fotocopiado sobre o gênero reportagem e pediu para que os alunos lessem silenciosamente ambos os textos. Depois de os alunos lerem, ela

começou a explicar a diferença entre notícia e reportagem com base no material e passou uma atividade na qual os alunos deveriam identificar, em notícias de jornais distribuídos por ela, o título e subtítulo, o autor, o nome do jornal e a data, o lide, o público alvo, as imagens e gráficos e suas relações com textos. Ela esperou os alunos fazerem a atividade e começou a recolher os trabalhos. Em seguida, ela passou outra atividade, que era produzir uma reportagem sobre as dificuldades de locomoção que os alunos e suas familiares enfrentavam no cotidiano.

Após esses dois dias, as aulas da disciplina ministradas pela professora apresentaram certas regularidades em seu desenvolvimento. Geralmente a professora iniciava a aula escrevendo o conteúdo, predominantemente de análise linguística, no quadro, esperava que os alunos terminassem de copiar, apagava o quadro e voltava a escrever quantas vezes fossem necessárias até que terminasse o conteúdo. Enquanto esperava que os alunos copiassem, a professora fazia a chamada dos alunos, preenchia no diário de classe o conteúdo ministrado no dia e organizava conteúdos e materiais didáticos. Depois de os alunos terminarem de copiar do quadro, a professora começava a explicar o conteúdo, comparando, distinguindo, relacionando e dando exemplos. Em seguida, ela passava exercícios sobre o conteúdo, explicava as questões e tirava dúvidas dos alunos e corrigia os exercícios dos alunos que já haviam resolvido. Quando a professora estava usando material fotocopiado, ela começava a aula explicando e em seguida passava exercícios. As aulas seguiam a seguinte ordem na maioria das vezes: escrita do conteúdo no quadro, explicação do conteúdo, realização de exercícios/atividades e correção dos exercícios/atividades.

Quando a professora ia explicar os conteúdos ministrados, ela começava perguntando se os alunos sabiam o que era ou se lembravam do conteúdo, determinado termo gramatical e/ou conceito, lia o que tinha escrito no quadro ou o material fotocopiado e começava a explanar o conteúdo, escrevendo no quadro, dando vários exemplos, fazendo distinções e comparações, relembrando e explicando conteúdos que eram necessários para que os alunos conseguissem entender o conteúdo e, caso os alunos pedissem ou ela julgasse que os alunos ainda não tinham entendido o conteúdo, voltando a explicar parte ou todo o conteúdo da aula.

Após explicar os conteúdos geralmente a professora passava muitos exercícios com questões de marcar, ligar, responder e identificar as funções aos termos e classificar, reescrever frases e orações, alterando-as. Dificilmente os exercícios tinham questões discursivas nas quais os alunos precisassem formular uma resposta ou argumentar sobre algo. Em seguida, frequentemente a professora pedia para os alunos resolverem os exercícios e ficava em sua mesa respondendo às dúvidas e explicando as questões e também corrigindo os

exercícios dos alunos que já haviam terminado. Algumas vezes a professora ia de cadeira em cadeira verificar e tirar dúvidas dos alunos e eventualmente resolvia as questões dos exercícios com toda a turma, indagando as respostas dos alunos e corrigindo-as, se erradas, e justificando o erro.

Durante a disciplina foram realizadas poucas atividades de produção escrita, sendo elas a escrita de uma reportagem sobre a dificuldade de locomoção nos rios, de uma redação escolar sobre o tema “Que escola que eu tenho e que escola eu gostaria de ter”, que foi solicitada pelo coordenador pedagógico à professora para que os alunos produzissem, e de um relatório das apresentações da notícia sobre violência dos rios, pedida a alunos que não fizeram tais apresentações. A reportagem e a redação foram feitas pelos alunos e entregues à professora, no entanto não foram devolvidas aos alunos corrigidas.

Ao longo da disciplina, nas poucas vezes em que a prática de leitura foi realizada em sala, se deu quando a professora lia em voz alta para os alunos, como fez ao ler a notícia de jornal no segundo dia de aula, e quando os alunos tinham que ler silenciosamente os jornais para encontrar figuras de linguagem, tinham que ler o conteúdo no material fotocopiado ou tinham que resolver os exercícios.

Logo no início do módulo a professora foi avisada pela coordenação da escola que no dia 15 do mês de abril haveria uma Feira Literária na escola e que cada turma deveria preparar uma atividade para apresentar no dia. Como a professora estava trabalhando gêneros jornalísticos, ela decidiu que a turma trabalharia com o gênero notícia. A professora orientou que a atividade deveria ser realizada da seguinte forma: os alunos deveriam apresentar uma notícia elaborada por eles sobre algum fato ocorrido ou criado relacionado à temática da violência nos rios, por meio de jornal impresso, jornal televisivo, rádio jornal e peça teatral. Então, ela escolheu 4 líderes de grupo e pediu para eles que escolhessem uma das formas de apresentação da notícia, formassem grupos e distribuíssem tarefas. Os grupos formados tinham números de integrantes diferentes de acordo com modo de apresentação, por exemplo o jornal impresso tinha 4 integrantes e o da peça mais de 10 integrantes. Depois a Feira Literária foi cancelada pela direção da escola, mas a professora decidiu continuar com a atividade e deu orientação aos grupos durante as aulas. As apresentações da peça teatral, do jornal televisivo e do rádio jornal foram realizadas no dia 15 de maio depois do intervalo.

A professora utilizou como materiais didáticos para ministrar as suas aulas arquivos em seu celular, dos quais ela escrevia o conteúdo no quadro branco, um caderno de exercícios manuscritos elaborado por ela e material fotocopiado. A professora no início do módulo ainda pegou o livro didático do 9º ano, folheou em sala e foi ver na sala de leitura se existiam

exemplares do livro para todos os alunos da turma, mas, como os exemplares não eram suficientes, ela não o usou a disciplina.

Durante a disciplina a professora aplicou duas avaliações e uma recuperação, valendo cada uma 10 pontos. A primeira avaliação foi aplicada durante a primeira metade do módulo, sendo que as atividades escritas, exercícios realizados, participação e frequência dos alunos durante as aulas valeram 6,0 pontos e a prova aplicada em sala valeu 4,0 pontos. A segunda avaliação foi aplicada na segunda metade do módulo, sendo que as atividades escritas, exercícios realizados, participação e frequência dos alunos durante as aulas valeram 5,0 pontos e a prova aplicada no último dia de aula também valeu 5,0 pontos. Após terminarem a segunda prova, a professora a corrigiu em sala de aula mesmo, entregou aos alunos e aplicou também, no último dia de aula, a prova de recuperação valendo 10,0 pontos para os 6 alunos que não atingiram, nas duas avaliações, a média necessária para serem aprovados na disciplina. Após os alunos terminarem de fazer a prova de recuperação, a professora também as corrigiu e as entregou aos alunos com as respectivas notas.

No conteúdo programático do SOME para o 9º ano, que já é um conteúdo reduzido em relação ao conteúdo do sistema regular de ensino, disponibilizado pela professora, os conteúdos se dividem em duas categorias. Na “Leitura, análise e produção de textos orais e escritos”, constam como conteúdos o trabalho com os gêneros editorial, manifesto, ofício, requerimento, carta argumentativa, entrevista e com citação direta e indireta (paráfrase), tipos de argumentos e estratégias de construção de sentido. Na categoria “Análise e reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa: perspectivas de usos sociais”, constam como conteúdos variação linguística, funções da linguagem, denotação e conotação, figuras de linguagem, significação das palavras (sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia, ambiguidade, hiperonímia, hiponímia), período composto por coordenação e por subordinação, regência nominal e verbal (crase) e colocação pronominal. No entanto, durante toda a disciplina de língua portuguesa a professora ministrou os conteúdos gênero notícia – que não estava no conteúdo programático do 9º ano do Ensino Fundamental –, denotação e conotação, funções da linguagem, significado das palavras (sinonímia, antonímia etc.), figuras de linguagem e período composto por coordenação e subordinação. Na primeira avaliação ela cobrou os conteúdos denotação e conotação e funções da linguagem e, na segunda avaliação, sinonímia e antonímia e período composto por coordenação e subordinação.

Durante as aulas a professora chamava a atenção de alunos que ficavam conversando alto durante as atividades, chegando a separar dois alunos que estavam conversando muito durante a aula; que ficavam usando o celular para jogar, ver vídeos e escutar músicas,

chegando até a tomar o celular de um aluno durante a aula; que saíam da sala sem pedir permissão a ela; e que não faziam as atividades e ficavam bagunçando e atrapalhando os outros alunos.

O ano letivo do SOME demorou a iniciar, como já mencionamos, tendo como um dos motivos o não pagamento dos salários dos barqueiros referente aos meses de novembro e dezembro de 2017 e janeiro de 2018, mas esses funcionários voltaram a trabalhar no mês de março, tendo a promessa da SEMED de pagamento dos salários em 15 dias. No entanto, a SEMED não cumpriu a sua promessa e os barqueiros fizeram uma greve que durou duas semanas até terem seus meses de salário pagos. A SEMED fez um acordo com os barqueiros e lhes pagou o mês de janeiro e então eles voltaram a trabalhar. Durante o período da greve não teve aula na escola para nenhum dos níveis escolares, pois a maioria dos alunos não dispõe de meios de transporte próprios para que cheguem à escola. Logo, por causa da greve, a turma de 9º ano observada perdeu 9 dias de aula dos 29 dias da disciplina.

Durante o módulo foi marcada uma reunião com os pais dos alunos para o dia 02 de maio de 2018. A diretora foi em todas as turmas avisar aos alunos para que comunicassem as seus pais, os alunos foram liberados neste dia e os barqueiros disponibilizados para trazerem os pais para a reunião, mas não houve reunião porque compareceram na escola apenas dois pais de alunos.

No período do módulo observado também foi marcado um torneio de futebol, organizado pela coordenação da escola com o objetivo de arrecadar recursos financeiros para a compra de ventiladores para serem colocados nas salas da escola. Ele estava marcado para ser realizado na segunda sexta-feira de abril, mas foi adiado para os meses seguintes.

Esses eventos relatados ocorreram durante os 18 dias que acompanhamos as aulas ministradas pela professora de Língua Portuguesa na turma de 9º do Ensino Fundamental, pois apesar de a professora ter ministrado 20 aulas no total, nós “perdemos” o primeiro dia, por não termos sido informados, e não conseguimos ir em outro dia para a escola por falta de transporte, já que o motor da embarcação que utilizávamos quebrou a caminho do estabelecimento escolar, impossibilitando nossa chegada ao *lócus* da pesquisa.

4.4 Análise da atividade de trabalho da professora

Nesta subseção analisaremos as práticas discursivas construídas pela professora, sujeito desta pesquisa, em sua atividade de trabalho junto aos alunos de 9º ano do Ensino

Fundamental. Consideramos que as práticas discursivas nas quais a professora está implicada é constituída coletivamente pela comunidade escolar como um todo, desde os sujeitos que fazem parte da SEMED e que organizam o sistema de ensino até as decisões tomadas pela professora tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, tais práticas estão implicadas numa ordem institucional que lhe impõe um sistema de restrições semânticas.

Nossa análise tomará como base três dos quatro elementos que constituem as prescrições dos PCNLP para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental que são: objetivos de ensino, conteúdos de ensino, tratamento didático e critérios de avaliação. Não analisaremos os objetivos de ensino porque não coletamos dados durante a pesquisa de campo relacionados ao planejamento das atividades didático-pedagógicas realizadas pela professora junto a turma.

Dessa forma, não temos como saber quais eram os objetivos de ensino da professora em relação a determinados conteúdos e determinadas atividades com os alunos. Em entrevista a professora afirma que não realizava nenhum planejamento por escrito e detalhado de suas aulas, o que não significa que ela não realizava nenhum tipo de planejamento, pois ela chegava à sala com conteúdos e atividades para serem abordados na aula. O que nos parece em algum nível ser um planejamento por escrito era o caderno de atividades da professora, no qual ela escrevia exercícios e atividades sobre os conteúdos ministrados para serem aplicadas aos alunos.

Vimos no capítulo anterior que os PCN são a primeira tentativa do governo de padronizar o currículo escolar da educação básica nacional e alinhá-lo à lógica neoliberal de desenvolvimento econômico que se disseminou no ocidente na década de 1990. Os PCN apresentam uma proposta detalhada para o ensino de cada área do conhecimento e destinam-se a orientar, além da atividade de trabalho do professor, as propostas curriculares dos sistemas escolares, a elaboração de materiais e livros didáticos e o sistema nacional de avaliação. Por isso, ele configura-se como um currículo nacional, que assumindo uma postura assimilacionista de currículo, defende a integração de todas as diferenças socioculturais a cultura hegemônica, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir os discursos de grupos sociais oprimidos em nome de uma cultura comum indispensável a todos, tende a gerar, em relação à prescrição, a desqualificação do professor e apresenta uma postura conservadora na seleção e na organização dos conteúdos.

Além disso, compreendemos que os PCN foram elaborados tendo em vista um contexto ideal para o trabalho docente, que não é real quando pensamos na grande diversidade

cultural e socioeconômica existente em nosso país. A prescrição presente neste documento não foi pensada para o trabalho do professor do SOME, que tem uma carga horária concentrada em 50 dias letivos, escolas com estruturas precárias, condições de trabalho degradantes, escassez de materiais didáticos, um público de estudante particular com necessidades de aprendizagem específicas e um contexto sociocultural que apresenta outras demandas.

Nesse sentido, com o objetivo de se contrapor a uma visão dominante de currículo que privilegia o discurso hegemônico e de valorizar o discurso da professora e dos sujeitos implicados em sua atividade de trabalho, a nossa análise das práticas discursivas da professora será realizada tendo em vista o contexto e as situações de realização de sua atividade, que se apresenta como particular devido aos diversos acontecimentos.

4.4.1 Conteúdos de ensino, atividade e renormatizações

Tivemos acesso, durante a pesquisa de campo, tanto aos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa elaborados para o sistema de ensino regular quanto aos conteúdos elaborados para o SOME. Tais conteúdos foram construídos ou reestruturados em 2017 pela SEMED com a ajuda dos professores do município, segundo informações dada pela professora. O conteúdo programático do sistema de ensino regular apresenta justificativa e objetivo geral de ensino para Ensino Fundamental. Além disso, para cada ano do Ensino Fundamental indica as expectativas de aprendizagem – que são os objetivos de ensino –, os conteúdos, as propostas de atividade e as propostas de avaliação para cada bimestre como é possível visualizar na imagem abaixo.

Conteúdo programático de Língua Portuguesa 9º ano 1º Bimestre				
Bloco de trabalho	Expectativa de aprendizagem	Conteúdo	Propostas de atividades	Propostas de avaliação
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Saber como proceder para ter acesso às informações contidas nos textos, compreendê-las e fazer uso delas. • Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos. • Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. • Construir textos argumentativos seguindo sua estrutura e sequenciação. • Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. • Comparar fenômenos linguísticos observados nas diferentes variedades da fala e da escrita, analisando os componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância). • Examinar as relações lógico-semânticas que preposições e conjunções estabelecem entre as palavras de um enunciado, entre orações e entre períodos para compreender textos e escrever textos mais coesos. 	<p>Leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Editorial (estrutura do texto argumentativo). ➢ Artigo de opinião (intencionalidade e escolhas de linguagem). ➢ Manifesto (aproximação com o destinatário). <p>Análise e reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Noções de variação linguística: variação sociocultural, variação geográfica e variação histórica. ➢ Período composto por coordenação: orações coordenadas (relações lógico-semânticas). 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Tempestade de ideias (conhecimento inicial do aluno sobre o conteúdo). ➢ Aulas expositivas dialogadas. ➢ Leituras orientadas de textos selecionados. ➢ Trabalhos individuais e/ou grupais. ➢ Pesquisas sobre o tema. ➢ Seminários. ➢ Entrevistas com pessoas-fonte. ➢ Palestras. ➢ Discussões e debates dirigidos. ➢ Observações da realidade. ➢ Tarefas de assimilação de conteúdos. ➢ Análise de vídeos ou filmes. ➢ Leitura de aprofundamento (livros, revistas, apostilas e outros). 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Prova escrita (objetiva e/ou discursiva). ➢ Processual (feita no decorrer das atividades).

Figura 01: Conteúdo do sistema de ensino regular para o 1º bimestre do 9º do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos o conteúdo programático para o 9º ano do Ensino Fundamental do sistema de ensino regular, percebemos que algumas das perspectivas de aprendizagem se repetem mais uma vez entre os bimestres. O conteúdo está dividido em dois eixos básicos que são: Leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos e Análise e reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa. No primeiro eixo são indicados dois ou três gêneros discursivos a serem trabalhados por bimestre e conteúdos relacionados à leitura, análise e produção textual, a serem trabalhados a partir dos gêneros propostos, que são: editorial, artigo de opinião e manifesto, no primeiro bimestre; poema e entrevista jornalística, no segundo bimestre; editorial, artigo de opinião e romance, no terceiro bimestre e; conto, produção de textos parafraseados e artigo de opinião, no quarto de bimestre. Percebemos que o gênero artigo de opinião é indicado para ser trabalhado em três bimestres e o gênero editorial é colocado para ser trabalhado em dois bimestres. Acreditamos que isto se deve à ênfase dada para o ensino-aprendizagem de gêneros que levem os alunos à produção de textos argumentativo-dissertativos como uma forma de preparar esses alunos para seleção e concursos, como o ENEM, que têm a redação como uma de suas etapas. Isso se torna perceptível quando observamos os conteúdos de análise e produção textual como estrutura do texto argumentativo, intencionalidade e escolhas de linguagem e informação e argumentação.

No segundo eixo são colocados também dois ou três conteúdos sobre a estrutura ou funcionamento da língua e da linguagem como regência nominal, regência verbal, uso do sinal indicativo de crase, colocação pronominal, orações subordinadas adverbiais, concordância verbal, concordância nominal, período composto por subordinação e período composto por coordenação.

As propostas de atividades e as propostas de avaliação são as mesmas para todos os bimestres letivos. A avaliação indicada é prova objetiva e/ou discursiva e avaliação processual, sendo que esta deveria ser realizada durante todo o bimestre. No entanto, não é colocado nenhum critério de avaliação para a realização dessa avaliação processual, o que deixa tal processo opaco.

Consideramos que a prática discursiva instaurada pelo conteúdo programático do sistema de ensino regular se alinha ao posicionamento assumido pela prescrição dos conteúdos presente nos PCNLP, pois, assim como neste documento, está presente a ideia de se trabalhar o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros discursivos e os conteúdos estão divididos em dois eixos básicos, um de leitura e produção textual e outro de reflexão e análise linguística. No entanto, existem algumas “divergências”: segundo os PCNLP os conteúdos deveriam ser selecionados pela escola; e os conteúdos de análise linguística, segundo a prescrição, deveriam ser selecionados de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. Entendemos tais “divergências” como renormatizações da prescrição realizadas pela SEMED para melhor adequar o trabalho do professor aos objetivos no que concerne à aprendizagem dos alunos.

Ao iniciarmos a pesquisa de campo, solicitamos à professora o conteúdo programático que ela utilizaria para o trabalho junto a turma de 9º ano e ela prontamente nos disponibilizou o conteúdo em arquivo digital. Ao examinarmos o conteúdo, percebemos que era diferente do que nos foi fornecido pela SEMED, pois apresentava menos conteúdos a serem ministrados, que estavam apenas listados no documento divididos em eixos básicos, como é possível visualizar na imagem abaixo.

<p>9º ano</p> <p>Leitura, análise e produção de textos orais e escritos.</p> <p>Editorial</p> <p>Manifesto</p> <p>Ofício</p> <p>Requerimento</p> <p>Carta argumentativa</p> <p>Entrevista</p> <p>Citação direta e indireta(paráfrase)</p> <p>Tipos de argumentos</p> <p>Estratégias de construção de sentido</p> <p>Análise e reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa: perspectivas de usos sociais</p> <p>Variação linguística</p> <p>Funções da linguagem: emotiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética.</p> <p>Denotação e conotação</p> <p>Figuras de linguagem</p> <p>Significação das palavras: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia, ambiguidade, hiperonímia, hiponímia.</p> <p>Período composto por coordenação e por subordinação</p> <p>Regência nominal e verbal (crase)</p> <p>Colocação pronominal</p>
--

Figura 02: Conteúdo do SOME para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Percebemos algumas regularidades entre os dois conteúdos programáticos. Como é possível perceber, os conteúdos, assim como no conteúdo programático do regular, também são divididos em dois eixos básicos, um de Leitura, análise e produção de textos orais e escritos e um de Análise e reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa: perspectivas de usos sociais. No conteúdo do SOME os gêneros editorial, manifesto e entrevista permaneceram, os gêneros artigo de opinião, poema, romance e conto foram excluídos e os gêneros ofício, requerimento e carta argumentativa foram inseridos. Consideramos que ao excluir gêneros de maior extensão como conto e romance e incluir gêneros menores como ofício e requerimento os professores estavam pensando no tempo destinado as disciplinas no SOME, que é bem menor comparado ao tempo do sistema regular. A partir de tais gêneros indica-se o trabalho dos conteúdos citação direta e indireta, tipos de argumentos e estratégias de construção de sentido que estão relacionados à produção do texto argumentativo. Os conteúdos de análise linguística permanecem quase intactos em relação ao conteúdo do regular, excluindo-se apenas os conteúdos concordância nominal e concordância verbal.

Ao se perguntar em entrevista sobre a adequação dos conteúdos programáticos ao SOME, a professora afirma:

P¹⁰ – É - - a gente tinha o da cidade, normal, só que ele era muito grande, só que a gente achava que não dava... aí a gente se reuniu - - cada disciplina se reuniu - - e formulou o seu. Aí o nosso de português ficou assim...

Neste trecho da entrevista, a professora explica que os professores do SOME utilizavam o mesmo conteúdo programático utilizado pelos professores do sistema de ensino regular. No entanto, devido à organização do SOME, a estrutura das escolas e o contexto da comunidade escolar, os professores não conseguiam ministrar durante um módulo de 50 dias de aula todos os conteúdos que eram prescritos – que são ministrados durante o ano todo nas escolas do sistema regular – porque, segundo a professora, o conteúdo do ensino regular era muito extenso. Por isso, os professores do SOME de cada disciplina se reuniram, reformularam e construíram, com base no conteúdo fornecido pela SEMED, um conteúdo programático específico para o SOME.

Percebemos que há uma adequação do conteúdo programático das disciplinas para atender as especificidades do contexto sociocultural e educacional das escolas do SOME. Compreendemos tal mudança nos conteúdos como um renormatização realizadas pelos professores da prescrição que organiza e orienta suas próprias atividades de trabalho. Ressaltamos que essa renormatização, que atinge o trabalho docente realizado em todo o SOME, só foi possível por ser realizada coletivamente pelos atores do trabalho. Em nível discursivo compreendemos a adequação dos conteúdos como a prática discursiva instituída pelos professores do SOME, pois, segundo Maingueneau (2008a), mudam-se os sujeitos, muda-se também a prática discursiva, tendo em vista que a prática discursiva está intimamente ligada à comunidade discursiva que a constrói.

Portanto, a mudança nos conteúdos, realizada em comum acordo entre os professores, é resultado da percepção deles de que o SOME apresenta outra forma de funcionamento, outro tempo de realização das disciplinas, outro público de aluno, que tem necessidades particulares, e outro contexto sociocultural de realização das práticas culturais. Por isso, necessitava de um conteúdo que estivesse alinhado a tais características para que o trabalho docente se tornasse realizável. Como ministrar conteúdos e realizar avaliações que são ministrados durante todo o ano no sistema de ensino regular em 50 dias letivos no SOME?

¹⁰ Professora.

Percebemos que se torna inviável uma tentativa de padronização dos conteúdos tendo em vista que são sistemas de ensino-aprendizagem que apresentam modos de ensino diferentes.

Durante a pesquisa de campo realizada junto à turma de 9º ano, acompanhamos as aulas e verificamos que a professora ministrou em suas aulas os seguintes conteúdos de ensino do conteúdo programático de Língua Portuguesa do SOME: Funções da linguagem: emotiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética; Denotação e conotação; Figuras de linguagem; Significação das palavras: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia, ambiguidade, hiperonímia, hiponímia e Período composto por coordenação e por subordinação. Além desses ela também trabalhou o gênero notícia que não estava presente no conteúdo.

Como é possível perceber, a maioria dos conteúdos ministrada durante a disciplina de Língua Portuguesa pertence ao eixo básico Análise e reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa: perspectivas de usos sociais. Desse eixo não foram ministrados apenas os conteúdos Variação linguística, Regência nominal e verbal (crase) e Colocação pronominal. Já do eixo básico Leitura, análise e produção de textos orais e escritos nenhum dos conteúdos foi ministrado pela professora, exceto o gênero notícia que se incorpora nesse eixo.

Como já dissemos no relato, durante o desenvolvimento do módulo de Língua Portuguesa realizado na escola Bom Jesus I, que foi observado, houve vários acontecimentos que de alguma forma implicaram algumas perdas em relação ao trabalho realizado pela professora, como a greve de três semanas dos barqueiros durante as quais não houve aulas, a falta de merenda escolar, que reduziu durante vários dias a carga horária de aula diária a ser ministrada pela professora, a organização de um torneio que não ocorreu, mas impediu que houvesse aula, entre outros que de alguma forma tiveram implicações nas atividades realizadas pela professora.

Tendo em vista esse contexto e essas situações de trabalho, não foi possível que a professora ministrasse todos os conteúdos prescritos e, por isso, a professora teve que priorizar certos conteúdos em detrimento de outros. Comparando os conteúdos trabalhados pela professora durante o módulo e o conteúdo programático, percebemos que a ela priorizou os conteúdos de Análise e reflexão sobre a língua.

Na primeira entrevista realizada com a professora, realizada depois da greve dos barqueiros, questionamos a professora se o tempo do módulo era suficiente para trabalhar todos os conteúdos e quais ela priorizava.

E – Tendo em vista o tempo da disciplina... Você consegue sempre realizar o conteúdo programático...? Como é que você faz a seleção de que conteúdo priorizar, qual não priorizar...?

P – Quase nunca a gente consegue terminar, né? Até porque é muito conteúdo pra pouco tempo. Então a gente/ o que eu priorizo é mais a questão, por exemplo, dos assuntos... Nesse caso o que eu não vou priorizar? Aquela parte de cima do conteúdo, requerimento, ofício, essa parte aí se der vai, mas se não der não vai. O que é que eu vou priorizar? A parte dos assuntos normais, como oração, que ainda falta dar pra eles, e/ essa parte que eu sei que eles vão pegar no médio. [...]

E – A senhora tem um objetivo específico pra essa escolha? Quais são os critérios, por exemplo?

P –EH... é pela questão do que eu acho mais importante, entendeu? Eu acho que se eu tiver de escolher entre trabalhar funções da linguagem ou como é que escreve um ofício, eu vou trabalhar com funções da linguagem. Agora, se der pra trabalhar o ofício, bacana. Tem lugares que dá... Aqui, eu não sei.

Em sua atividade de trabalho a professora constrói uma prática discursiva em torno dos conteúdos prescritos para serem trabalhados. Segundo o posicionamento dessa prática, o conteúdo programático do SOME, apesar de já ter sido reduzido, ainda continua sendo extenso e por isso quase nunca os professores conseguem contemplar todos os conteúdos durante o módulo da disciplina. Além disso, deve-se levar em contas as eventualidades que acontecem durante os módulos que acabam implicando em perdas para a atividade de trabalho dos professores. Tendo em vista esse posicionamento, a professora, com base em uma série de fatores que vão desde valores assumidos pela professora até a disponibilidade de materiais didáticos, realiza escolhas que implicam renormatizações. Nesse sentido, a professora, considera mais importantes para os alunos os conteúdos de análise linguística, acaba por priorizá-los e deixando para segundo plano os conteúdos de leitura e produção de textos que nem sempre é possível de serem ministrados por causa do tempo.

Na segunda entrevista, a professora esclarece por que considera os conteúdos de análise mais importante:

E – Quais foram os motivos que levaram a senhora a escolher os conteúdos de análise linguística ao invés dos conteúdos de leitura e produção de gêneros?

P – Porque eu acho que vai ser mais interessante pra eles na próxima série, entendeu? Porque é assim, o ritmo do módulo é esse. Se tu ver, nas outras séries é a mesma coisa. Então quando eles chegarem no ensino médio eles vão precisar desses conhecimentos. Sendo que a parte do texto qualquer professor pode passar, qualquer um, né? Eles sabendo ler já vão saber fazer sem nenhuma coisa prévia. Mas a parte do conteúdo não, né? Eles vão ter que ter passado o olho nessa parte gramatical pra dar o prosseguimento, se não atrapalha muito o trabalho do professor lá na frente.

No discurso da professora, a importância dada os conteúdos de análise linguística está relacionada à progressão escolar dos alunos, já que os alunos necessitam estudar tais conteúdos porque vão precisar sabê-los quando forem aprender outros conteúdos também de análise linguística no próximo ano escolar. É possível perceber que é comum no SOME os professores não conseguirem ministrar todos os conteúdos por causa do tempo e das eventualidades. Ao afirmar que “a parte do texto qualquer professor pode passar”, a professora coloca os conteúdos de leitura e produção textual como menos complexos de serem ensinados, precisando apenas como requisito que os alunos saibam ler. Já os conteúdos gramaticais são vistos pela professora como mais complexos e necessários para que os alunos possam dar “prosseguimento” nos estudos sem prejudicar o trabalho a ser realizado por futuros professores.

Compreende-se que o posicionamento assumido pela professora é construído pela comunidade dos professores de Língua Portuguesa do SOME, a qual considera que os conteúdos gramaticais são importantes e necessários para a progressão dos alunos. Torna-se importante para a progressão dos alunos porque são pré-requisitos para a aprendizagem de outros conteúdos que serão ensinados no ano escolar seguinte por outro professor de Língua Portuguesa. Além disso, assume-se, pelos sujeitos dessa comunidade, o valor de ter que ensinar tais conteúdos para não prejudicar o trabalho a ser realizado por outro professor no próximo ano, pois se os alunos vão precisar saber desses conteúdos como requisitos de aprendizagem para poder aprender os conteúdos do próximo ano e o professor não ministrá-los, quando o outro professor for ministrar os conteúdos do próximo ano, terá que ensinar também os conteúdos que são requisitos para a aprendizagem daqueles.

Ao analisar as prescrições com relação aos conteúdos a serem ensinados na disciplina Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental, verificamos que várias práticas discursivas são constituídas no processo de trabalho do professor, que vão desde a prescrição dos PCNLP até chegar à atividade de ensino desses conteúdos realizada em sala de aula.

O sistema de ensino local, por meio da comunidade discursiva da SEMED, constrói outra prática discursiva em torno dos conteúdos, dividindo-os também em dois eixos, de modo que no eixo Leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos são elencados gêneros discursivos e alguns conteúdos de análise e produção de textos – a maioria voltada para textos argumentativos – e no eixo Análise e reflexão sobre o funcionamento da Língua Portuguesa são elencados conteúdos de análise linguística. Essa prática discursiva estabelece os conteúdos de análise linguística para serem trabalhados em toda a rede de ensino pública, independente da modalidade de ensino e das necessidades apresentadas pelos alunos. Desse

modo, a prática discursiva assumida pela SEMED estabelece uma nova prescrição para o trabalho do professor, afixando os conteúdos de análise linguística que devem ser trabalhados pelos professores.

A comunidade de professores do SOME constrói uma prática discursiva em relação aos conteúdos considerados extensos e, por isso, precisam ser reduzidos para que se adequem às condições de trabalho do SOME. Dessa forma os professores, em relação interdiscursiva com a prática discursiva assumida pela SEMED, constroem um novo conteúdo programático que também está dividido nos dois eixos do conteúdo da SEMED. Reduzem os conteúdos de leitura e produção textual e em menor redução os conteúdos de análise linguística, tendo como referência o tempo de realização das disciplinas no SOME. Tais decisões refletem o posicionamento assumido por tal comunidade de professores.

No contexto de trabalho a professora constrói outra prática discursiva, tendo em vista as situações de realização de sua atividade de trabalho, que a levam a realizar escolhas que implicam renormatizações. Com base em seus valores e em sua condição de realização do trabalho, a professora assume o posicionamento de priorizar os conteúdos de análise linguística, pois acredita que eles são mais importantes e necessários para que os alunos tenham sucesso na progressão nos próximos anos escolares e que, ao ensinar tais conteúdos, não estará prejudicando o trabalho de professores futuros.

Tais práticas discursivas analisadas sobre o conteúdo de ensino de Língua Portuguesa se constituem por meio de relações interdiscursivas que são construídas entre elas no interior do espaço discursivo “ensino de Língua Portuguesa”.

4.4.2 Tratamento didático, atividade e renormatizações

Como relatamos acima, observamos, durante a realização das aulas, que a atividade de trabalho da professora com os conteúdos apresenta regularidades. Desde a primeira aula observada, quando a professora trabalhou o gênero notícia, até o último conteúdo ministrado, que foi período composto por coordenação e por subordinação, as aulas eram compostas pelo momento de explicação do conteúdo para os alunos e de exercitação do conteúdo por meio de atividades.

Quando a professora trabalhou o gênero notícia, ela iniciou a aula lendo um texto em voz alta para os alunos e questionando-os sobre os sentidos que eram possíveis ser construídos a partir dos elementos que compunham o texto, como a temática, o título, o

subtítulo, o lead¹¹, as fotos e ilustrações, a autoria e o destinatário. Nesse primeiro momento a professora realizou com os alunos a leitura e a interpretação do texto, tentando aproximá-lo da realidade dos alunos por meio de comparações e exemplos do contexto social deles. Após, a professora escreveu no quadro algumas questões para que os alunos respondessem a partir do texto lido e explicou como cada uma das questões deveria ser respondida. Depois de os alunos copiarem as questões, ela também escreveu o texto no quadro, pois não tinha cópia fotocopiada para os alunos e eles precisavam ter acesso ao texto lido para responderem às questões. A professora também fez com que a cópia impressa da notícia circulasse entre os alunos para que eles pudessem observar as imagens que compunham o texto. Nesse segundo momento, a professora realizava uma atividade de exercitação do conteúdo com os alunos. Percebemos que a professora teve que alterar o seu planejamento e criar estratégias para cumprir seus objetivos, pois a impressora da escola não estava funcionando, o que impossibilitou que ela tirasse cópias do texto da notícia, tendo que copiá-lo no quadro e fazer a cópia circular para que os alunos tivessem acesso aos elementos não-verbais e conseguissem realizar a atividade.

Na aula que se seguiu a professora trouxe fotocópias da notícia que foram possíveis de ser disponibilizadas aos alunos na aula anterior e um material impresso de duas páginas sobre os gêneros notícia e reportagem, distribuiu para a turma e pediu para que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do material. Após, a professora questionou os alunos sobre as informações dadas pelo texto sobre os gêneros e diferença entre eles, explicando-os com base no texto. Depois a professora agrupou os alunos em dupla, distribuiu um jornal para cada uma, pediu para que olhassem uma notícia e solicitou para que eles extraíssem dela as mesmas informações solicitadas na atividade da aula anterior. Em seguida, ela orientou os alunos que tinham dúvidas, corrigiu e recolheu as atividades concluídas pelos alunos. Logo após todos terminarem, a docente passou outra atividade com o seguinte comando: “Baseado na reportagem “Andar por Belém é enfrentar obstáculos”, escreva uma reportagem sobre as dificuldades de locomoção que você ou sua família enfrentam no cotidiano”; Explicou que a atividade consiste em reportagem sobre a falta de acessibilidade de locomoção na zona rural e informou o prazo de entrega. Apreendemos que a professora, sempre que possível, busca realizar uma prática pedagógica que tenha como referência o contexto sociocultural dos alunos e que se relacione com os conhecimentos prévios deles, quando, por exemplo,

¹¹ Primeiro parágrafo do gênero notícia no qual contém as principais informações da notícia: o tema, os sujeitos, o local, o tempo e a causa do fato noticiado.

aproxima o texto lido de situações vivenciadas pelos alunos e propõe uma produção textual que tem como base as experiências deles.

Após o intervalo, neste mesmo dia, a professora trabalhou o conteúdo Denotação e Conotação. Iniciou lembrando com os alunos tais conceitos e explicando por meio de exemplos: (1) A Débora¹² é louca pelo Tiago; (2) A Débora foi internada na clínica psiquiátrica porque ela é louca. A partir desses exemplos ela demonstrou que a palavra “louca” assume sentidos diferentes quando inserida nos contextos das frases, explicando que, quando a palavra assume o significado dicionarizado, ela está no sentido denotativo e quando ela assume outro significado, ela está no sentido conotativo. Compreendemos que em sua atividade de trabalho a professora busca realizar um breve diagnóstico dos conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos e busca realizar sua prática de ensino a partir desses conhecimentos.

Em seguida, a professora pediu para que os alunos dessem exemplo de outra palavra que assume significados diferentes inseridos em contextos diferentes. Abaixo, transcrevemos o trecho da discussão gravada em áudio.

P – Deixa eu ver aqui, vou colocar...
 A¹³ – ‘Ele morre de amor’... ((a turma ri))
 P – ‘Meu avô está morto’... Agora fale a outra aí, com outro sentido...
 A1 – Com a palavra morto...
 P – Ou o verbo morrer, também. Pode ser.
 Estudante 4 – ‘Meu avô está morrendo’
 P – Não, mas aí seria o mesmo que o sentido real, seria denotativo...
 A1 – seria denotativo... Ela quer figurativo
 A2 – ‘Meu avô está morrendo de...’
 A3 – Mas precisa mudar a palavra toda?
 P – A palavra toda?
 A3 – É, ali onde tá escrito...
 P – Não, não, não. Esquece isso aqui. A gente tá procurando outra palavra pra usar no sentido conotativo e denotativo...
 A2 – ‘Meu avô está morrendo de vergonha’.
 P – Tá! Agora olha só o que o Júlio falou, ele repetiu a mesma coisa, mas ele colocou uma informação extra. Que essa informação faz toda diferença, não faz?
 As¹⁴ – Sim...
 P – A mesma palavra, tá vendo? ‘Morto’ e ‘morto’... É a mesma coisa? Significa a mesma coisa?
 As – Não...
 P – Qual é a diferença de significado?
 ((Os estudantes ficam em silêncio))
 P – O que quer dizer ‘Meu avô está morto’?

¹² Todos os nomes usados nos dados analisados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

¹³ Aluno.

¹⁴ Alunos.

As – Que ele morreu...
 P – Que ele morreu, passou dessa pra melhor, bateu as botas... Que ele foi encontrado sem vida... Que ele faleceu... Tá! E quando eu digo ‘Meu amor...’/ ‘Meu amor’, olha! (Risos) ‘Meu avô está morrendo de vergonha’...
 As – (Risos intensos)
 A1 – E ‘meu amor’ morreu?
 P – Não, ‘meu amor’ nem nasceu ainda
 Estudantes – (Risos)
 P – Mas o que significa? ‘Meu avô está morrendo de vergonha’?
 A2 – Muita vergonha
 P – Isso! Ele tá morto?
 As – Não!
 P – Pra pessoa sentir vergonha ele precisa estar vivo. Então quando eu digo que ele tá ‘morto de vergonha’ eu tô querendo dar uma... i:::ntensidade, né? Ele tá com mu:::ita vergonha. Qual dos dois é denotativo?
 As – O primeiro!
 P – O primeiro, muito bem! Isso aí! E o outro é sentido...?
 A1 – Figurado...
 P – Isso. Figurado ou co-no-ta-ti-vo. Algum problema nisso aí? Lembraram? Fácil né? Não é difícil, só não pode se confundir. Não pode esquecer. Tem gente que troca... (Aula 02: 19 mar. 2018).

No trecho transcrito a professora explica o conteúdo fazendo uma reflexão sobre ele juntamente com os alunos por meio de exemplos e de questionamentos que levem os alunos a refletir sobre os significados construídos pela palavra “morrer” em cada um dos exemplos dados pelos próprios alunos. Percebemos que em sua prática pedagógica a professora busca construir o conhecimento sobre o conteúdo de forma conjunta com os alunos de forma a levá-los a refletir sobre a forma de funcionamento do conhecimento linguístico em estudo.

Após a explicação, a docente distribuiu jornais para as duplas de alunos e solicitou que procurassem frases que tivessem palavras no conotativo. Em seguida, a professora perguntou para cada uma das duplas quais as frases que encontraram, qual a palavra e o seu sentido e qual o contexto de produção. As aulas que se seguiram, exceto nas quais houve provas, se organizaram com a mesma estrutura dessas três aulas relatadas: no primeiro momento a professora explicava o conteúdo por meio de exemplos e no segundo realizava atividades de exercitação do conteúdo.

Compreendemos a partir dos três exemplos relatados que a prática discursiva da professora, por meio de sua atividade de trabalho, estabeleceu como princípios organizadores dos conteúdos REFLEXÃO → USO, realizando um debate de normas e constituiu uma renormatização da prescrição. Com base nessa renormatização outra é realizada: a prática discursiva da professora se define por meio do movimento metodológico REFLEXÃO → AÇÃO, pois, como vimos nos exemplos, ela iniciava o trabalho com explicação e reflexão

dos conteúdos, em seguida passava atividades nas quais os alunos tinham que identificar, classificar, distinguir, relacionar e diferenciar os conceitos e procedimentos dos conteúdos estudados.

Observamos que na atividade de trabalho da professora foram realizadas algumas práticas de leitura com os alunos. A professora propôs a atividade de leitura em voz alta do texto do gênero notícia para interpretá-lo, instigando os alunos para que usassem as estratégias de antecipação, de inferência e de verificação, quando, logo ao iniciar a leitura, perguntou aos alunos sobre qual seria a temática do texto, tendo como referência apenas o título. Atividades de leitura silenciosa também foram realizadas pelos alunos, quando lhes foi solicitado ler o material sobre os gêneros notícia e reportagem e até mesmo quando resolviam as atividades. Compreendemos que essas atividades de prática de leitura eram realizadas de forma a fazer parte de uma situação didática maior construída, tendo como objeto de aprendizagem outros conteúdos.

Em entrevista a professora explica que uma das dificuldades enfrentadas para o trabalho com as práticas de escrita é a falta de livros e materiais de leitura para todos os alunos, pois se ela quiser realizar a prática de leitura de um conto, por exemplo, teria que levar cópias do conto impressas para todos os alunos. No trecho abaixo a professora comenta as dificuldades materiais de se trabalhar no SOME.

P – A estrutura em si da escola... E a questão de material também. Porque, por exemplo, assim, eu até fiz uma disciplina agora, nesse final de semana, na especialização, que era sobre a literatura no vestibular, né? Então a gente tava vendo, a gente viu, a diferença das escolas particulares pras escolas públicas. Nas escolas particulares tem até aquela história do livro paradidático que o professor pede, trabalha com o aluno. Então aqui seria muito bom se tivesse isso, se tivessem esses livros, porque pra gente trabalhar [...] a gente precisa de material, não é só... A gente precisa disso, a gente precisa do recurso, então pra mim o pior é isso mesmo, é a falta de recurso, a falta de material...

Neste trecho a professora afirma que, além da dificuldade relacionada à estrutura física da escola, que não apresenta instalações adequadas para o ensino seja realizado, a pior dificuldade que ela encontra ao trabalhar no SOME é a falta de material didático, pois a escola não dispõe de livros didáticos e paradidáticos que possibilite o trabalho de leitura com os alunos como é na realidade apresentada por uma escola particular. A professora expressa seu desejo de que a escola tivesse esses materiais e afirma que eles são extremamente necessários

para que ela possa desenvolver o seu trabalho com os alunos e assim como outros recursos materiais.

Infelizmente na escola não havia a disponibilidade nem o material didático mais básico que é o livro didático. No início da disciplina a professora pegou na sala de leitura um exemplar do livro didático fornecido pela escola e o analisou para que pudesse utilizá-lo como um dos recursos didáticos em suas aulas. No entanto, ao procurar verificar a disponibilidade de livros didáticos para o 9º ano do Ensino Fundamental, percebeu que havia poucos exemplares do livro e que eram insuficientes tendo em vista a quantidade de alunos. Como não havia exemplares para todos os alunos e que permitisse um trabalho igual com todos, a professora desistiu de utilizar o livro didático para o desenvolvimento de sua disciplina. No trecho abaixo ela comenta a falta de livro didático.

P – Aqui raramente a gente trabalha um texto. Até a parte didática, que é um suporte que seria bom pro aluno, né? Não tem. Não tem livro didático pra eles. Aí pra tirar um xerox uma vez ou outra, pra pedir, por exemplo, pra eles comprarem... Também fica meio inviável, né? Aí... Mas a gente vai levando, né?

No trecho, percebemos que, sem poder contar com o auxílio do livro didático para realizar a sua atividade de trabalho, a professora recorre à fotocópia de materiais para que possa trabalhar com os alunos não só a prática de leitura, mas também outros conteúdos. No entanto, ressalta que ficar recorrendo frequentemente a esses recursos, que têm um custo financeiro para os alunos, se torna inviável devido à condição socioeconômica desses alunos, que muitas vezes nem podem pagar pelo material.

Observamos que durante o módulo a professora solicitou aos alunos algumas atividades de produção textual. A primeira foi a produção de uma reportagem sobre a falta de acessibilidade de locomoção na zona rural, isto é, nos rios. Antes de solicitar esta produção, como já dissemos acima, a professora leu e interpretou um exemplar do gênero e explicou a sua estrutura.

A segunda produção foi solicitada à professora pelo coordenador da escola, cuja proposta era a produção de uma redação sobre o tema “A escola que eu tenho e que escola eu quero ter”. O objetivo era saber dos alunos o que eles queriam que melhorasse na escola. Na realização desta produção textual os alunos ficaram bastante empolgados, pois tinham muitas coisas para dizer a respeito da estrutura atual da escola e sobre as mudanças necessárias para que a escola se tornasse melhor em infraestrutura e recursos.

Os alunos também produziram o roteiro da encenação da notícia que seria realizada na Feira Literária que se realizaria na escola e que foi realizada em sala de aula. Tal produção foi coletiva, teve o auxílio da professora e serviu como modelo para a produção de outros textos, como o roteiro de entrevista que seria realizado pelo grupo da rádio-notícia, pelo texto falado pelo grupo do jornal televisivo e para a notícia escrita. A professora também solicitou um relatório sobre a apresentação dos trabalhos sobre o gênero notícia aos alunos que não participaram das apresentações.

No trecho abaixo da segunda entrevista, a professora comenta essas produções realizadas pelos alunos.

P – [...] Eu passei três trabalhos pra eles de produção textual. Um deles eu até deixei com o coordenador, que ele pediu... [...] O jornal também, dois, se não me engano, do jornal. Eles precisam, mas eles escrevem. Apesar dos erros, eles escrevem, eles têm ideias. Eles colocam no papel. Eles só têm dificuldade com a questão da coerência, da coesão... Com a acentuação, que eles se perdem... Escrevem uma palavra ou outra errada... Mas sai, o texto sai. Mas precisaria, com certeza, de trabalhar mais. Mas esbarra de novo na coisa do tempo, são muitos... Porque eu lembro que quando eu estudava, os professores passavam semanalmente, semanalmente tinha produção. Mas eu estudei em escola particular, né? Era outra situação. Eu tinha professor só pra redação, professor só pra português... E aqui não. Eu tenho pouco tempo pra trabalhar tudo...

A professora comenta sobre as dificuldades que os alunos apresentam na prática de produção textual e reconhece que eles precisam que tal prática seja mais trabalhada com eles para que possam superar suas dificuldades com relação a instrumentos formais da linguagem implicados na produção textual, como a coesão, a coerência, a ortografia e a acentuação. No entanto, reconhece que, apesar desses erros formais, os alunos realizam boas produções textuais no que diz respeito ao plano do conteúdo semântico e da autoria.

Percebemos que, apesar de reconhecer que os alunos precisam de um trabalho mais extenso com a produção textual, a professora se vê impossibilitada de realizá-lo, tendo em vista o tempo que ela dispõe para realizar a disciplina Língua Portuguesa no SOME. Num período de 50 dias letivos do módulo, sendo que desses apenas 30 dias são destinados à disciplina, a professora não tem condições estruturais e materiais para pedir uma produção por semana para os alunos, pois, como são muitos alunos, ela não teria tempo para corrigir todos os textos e nem para solicitar uma nova versão desses textos. Isso fica explícito no trecho da entrevista que se segue.

P – E a questão do tempo pra eu corrigir, entendeu? Pra dar esse feedback. Porque eu tenho/ é quase uma reescrita na verdade. Uma coisa é você pegar o texto de alguém que sabe escrever. Aí você vai pontuar uma coisa ou outra, tudo bem. Outra coisa é você pegar um texto desses alunos, que eles não... é assim... você tem que reescrever tudo, mexer em muita coisa, dá muito trabalho...

Neste trecho, a professora comenta a impossibilidade, causada pelo pouco tempo que dispõe, de corrigir grande quantidade de textos e dar retorno para os alunos com textos devidamente corrigidos e comentados para que os alunos possam corrigir os erros formais apresentados em suas produções. Então, além do pouco tempo disponível pela professora para a realização de conteúdos de leitura, produção e análise linguística, o trabalho com a produção textual requereria uma maior dedicação que não era possível de ser dada devido a alguns acontecimentos que tornaram o tempo do módulo ainda menor.

Um desses acontecimentos foi a greve de três semanas dos barqueiros por falta de pagamento da prefeitura. Em entrevista a professora explicou que a carga de uma semana no SOME equivale à carga horária mensal da disciplina no sistema regular. Isto é, se a greve dos barqueiros fosse realizada no sistema regular, os alunos teriam ficado três meses sem aula. Dessa forma, vemos o prejuízo que houve para o desenvolvimento do trabalho da professora. Na entrevista ela comentou tal acontecimento.

Na cidade, a criança vai andando pra escola, pode ir de moto, de bicicleta... Você vai... Mas aqui no interior, sem barco, sem aula. Não importa se aluno quer, se está ou não na casa dele, sem barco e sem aula. Então... E a questão da merenda a mesma coisa. Se não tiver merenda vai todo mundo embora cedo. Ah, não tem servidor na escola? A escola NÃO FUNCIONA porque não tem quem lave a sala, quem lave o banheiro, quem faça a merenda... [...]. Os barqueiros porque não recebem, e olha que eles seguram. Olha, eu não faço isso não. Se eu não receber até o quinto dia útil, eu não trabalho. Esses barqueiros, eles não receberam dezembro, janeiro, fevereiro e março, né? Aí o que foi que eles receberam agora? Foi março. Eles receberam março agora. E eles trabalharam esse tempo todo SEM RECEBER. Então, quer dizer, eles abraçam a escola, eles têm esse compromisso.

A professora afirma que o funcionamento do sistema escolar no contexto da zona rural é diferente do funcionamento do contexto urbano pelo modo que as práticas sociais são realizadas. No contexto do SOME o transporte escolar é essencial para que os alunos cheguem até a escola e assim as atividades educacionais sejam realizadas. Nesse sentido, compreendemos que a atividade da professora para ser realizada depende do funcionamento

institucional, se ele falha, a atividade da professora é afetada e ela precisa reorganizar a sua atividade para responder as demandas institucionais.

P [...] Essa coisa que aconteceu aqui, foi um negócio atípico. E NÃO VAI DAR EM NADA. A gente ficou três semanas sem trabalhar porque os barqueiros não receberam, e aí fica por isso mesmo, não tá... Aí ‘ah, não dá pra prorrogar, porque se for pra janeiro não vai ter dinheiro pra pagar os barqueiros em janeiro, e se não tiver barqueiro não tem’... Agora não tem merenda, né? Porque a diretora não foi buscar a merenda. E por que essa não foi buscar a merenda? Porque pra buscar a merenda é caro, não é todo dia que ela tem dinheiro pra isso. A prefeitura não faz a merenda chegar, não faz a merenda chegar nem no porto. O caminho da merenda pra cá é todo a diretora que paga.

Neste trecho a professora afirma que o período de aulas da greve foi perdido porque não há a possibilidade de prorrogação do período do módulo porque o ano letivo não pode se entender até janeiro, pois também não haveria dinheiro para pagar os barqueiros. Outra coisa que aconteceu durante o módulo foi a falta de merenda escolar para os alunos, que na maioria das vezes não têm dinheiro para comprar lanches. Assim, a merenda escolar é única refeição que os alunos têm desde quando saem de casa até quando chegam. A professora esclarece no trecho acima que não havia porque a diretora ainda não tinha disponibilidade de dinheiro para pagar o transporte da merenda até a escola, pois a SEMED não se responsabilizava por esse transporte. Devido à falta de merenda a diretora decidiu que os alunos deveriam ser liberados para irem para suas casas uma hora antes do horário normal de término dos turnos de funcionamento da escola.

Percebemos que diversos fatores interferem no tempo para a realização da atividade da professora e por isso ela se vê obrigada a priorizar conteúdos e a dar um tratamento didático que se ajuste às circunstâncias da atividade. Apesar de todos esses eventos e a impossibilidade de realizar a sua atividade em condições melhores, a professora afirma o seguinte sobre o SOME.

P – Uma vez um pai de aluno me perguntou, ele disse assim, ‘professora, então quer dizer que a senhora acha que não vale nada, que é pra eu tirar o meu filho?’, eu disse ‘NÃO, se eu achasse que isso aqui valesse eu não estaria aqui’, eu tava indo na estrada com ele, e eu disse ‘Seu Raimundo, se eu não acreditasse no sistema modular eu ia arranjar outra coisa pra fazer da minha vida’, porque claro que a gente trabalha por dinheiro, óbvio. Tem gente que diz que trabalha por amor, NÃO. Eu trabalho com amor, mas trabalho por dinheiro. Dinheiro a gente arruma de várias formas, né? Por exemplo, tem colegas que me dizem que NÃO TRABALHARIAM NO MODULAR, entendeu? NÃO TRABALHARIAM. Tem colegas que já

trabalharam e hoje não aceitam de jeito nenhum vir pro modular, entendeu? Então assim, eu acredito nessa educação. Ah, dos males/ não é excelente, mas ajuda muita gente. Por exemplo você, você saiu do modular, entendeu? Tem professores que dão aula no SOME... O Professor Vinicius, que tá até fazendo doutorado... [...] São pessoas que saíram do modular. E hoje eu tenho alunos em Belém que fazem enfermagem, que fazem letras, entendeu? Então o SOME, ele não é o melhor, mas acabar com ele... Eu fico pensando, se você acaba o sistema modular, o que você faz com esses alunos? Porque a educação hoje é vista como um gasto, né? Você não investe em educação, você gasta em educação. Então o discurso hoje do governo é que o SOME é muito caro, que a folha do SOME é muito cara, então seria regularizar as escolas...

Neste trecho, a professora reconhece que o SOME apresenta algumas deficiências e que, embora não ofereça uma educação da melhor qualidade, ele tem o seu valor e a sua importância no oferecimento e na ampliação da educação básica para sujeitos de comunidades nas quais o sistema de ensino regular não contempla. A docente afirma que acredita na educação dada pelo SOME e, por isso, ainda permanece no sistema e defende a continuação de seu funcionamento, pois, apesar das dificuldades, ele tem oportunizado que muitas pessoas da zona rural do município tenham acesso à educação básica e consigam até ingressar na educação superior.

Compreendemos que a atividade de trabalho da professora com o tratamento didático dos conteúdos apresenta um distanciamento do que é prescrito pelos PCNLP devido ao contexto de realização da atividade no qual a professora está inserida. Dessa forma, tal distanciamento é necessário para que a professora adeque a sua atividade às demandas apresentadas pelos alunos, pela escola e pelas situações de realização. Consideramos, portanto, que a professora distancia-se da prescrição pela impossibilidade de realizá-la num contexto sócio-educacional para o qual ela não foi pensada e para que possa realizar uma prática didático-pedagógica situada que atenda as necessidades dos alunos e da comunidade.

Percebemos que a professora nas práticas de leitura e nas práticas de produção textual busca construir situações de ensino situadas e próximas da realidade dos alunos, pois considera, em sua atividade de trabalho, as práticas sociais nas quais os sujeitos da aprendizagem estão constantemente inseridos. No entanto, as próprias condições em que a disciplina é ofertada, as condições materiais e estruturais da escola e a falta de conhecimento mais detalhado do contexto cultural local – visto que a professora é de outra cidade e que o tempo da disciplina não permite uma imersão na comunidade – impossibilitam que seja realizado um trabalho mais eficiente relacionado a realidade sociocultural dos alunos. Então, o que a professora consegue oportunizar aos alunos é uma reflexão sobre a suas

aprendizagens. Isso se deve ao fato de que as práticas de letramento relacionadas ao letramento escolar realizado em sala de aula pertencem a grupos sociais que detêm o poder econômico e, por isso, não têm uma relação efetiva com as práticas de letramento realizadas pelos alunos em sua comunidade e, desse ponto de vista, não apresentam, nesse contexto, significados relevantes para os sujeitos.

4.4.3 Avaliação, atividade e renormatizações

Na pesquisa de campo feita em situação de realização do trabalho de ensino executado pela professora, observamos que, após apresentar, explicar e discutir os conteúdos da aula com os alunos, ela passava atividades para que os alunos resolvessem. Depois de os alunos resolverem, a professora pedia para que eles levassem os cadernos até ela para que corrigisse a atividade. A professora corrigia, comentava e, se as questões tivessem erradas, explicava-as e pedia para que as refizessem. Essas atividades, que eram realizadas diariamente com os alunos, eram instrumentos utilizados pela professora como parte do processo de avaliação.

Além dessas atividades, a professora realizou com os alunos duas provas, uma no meio do módulo e outra no final do módulo, e uma prova de recuperação realizada logo após a prova da segunda avaliação. Em entrevista a professora afirmou que antes eram quatro provas e duas recuperações por disciplina, como no sistema de ensino regular, no entanto, acreditamos que passou-se a aplicar apenas duas provas e uma avaliação para seguir as normatizações dadas pela Lei do SOME nº 7.806, de 29 de abril de 2014.

Portanto, o processo avaliativo construído pela professora tinha como instrumentos de avaliação as atividades realizadas em sala pelos alunos e as três provas, sendo uma de recuperação. O sistema de avaliação de Igarapé-Miri ainda trabalha com a ideia de nota e não com a ideia de conceito. Por isso, a professora atribuiu nas duas avaliações realizadas cinco pontos às atividades realizadas em sala de aula e cinco pontos para a prova, que, somadas, resultam na nota máxima por avaliação, que são dez pontos. Então, cada avaliação valia dez pontos, que eram divididos entre os critérios utilizados pela professora e a prova.

Na primeira entrevista a professora faz uma crítica ao sistema de avaliação que segue a concepção de atribuição de nota no trecho abaixo.

P – Eles vão ficar, eles vão ficar... por exemplo, esses meninos do sexto ano, que não conseguem tirar no quadro, eles não vão passar, NÃO TENHO

COMO, porque uma criança dessa... [...] Aí diz ‘ah, mas podia fazer um trabalhinho, podia fazer...’ não! Porque essa criança não sabe ler, e isso aí é o básico pra mim. ‘Ah, mas tem outras coisas que ele desenvolve’, sim, né? Aqui em Igarapé Miri ainda é nota, mas eu sei que em outros lugares, por exemplo, lá em Belém, não é mais nota no Municipal, é conceito. Aí tem, eles vão dando várias coisas e no final... porque o aluno tirou zero? É CLARO que não tirou zero. Ele não saiu aprendendo nada? Mas aqui ainda é nota. Então aqui é de zero a dez. Então é precisa tirar o cinco dele. Então esse aluno não vai passar, porque ele não sabe ler e escrever, como é que ele vai? [...] E isso é uma coisa que era uma obrigação da escola ensinar e a escola não tá ensinando.

Neste trecho, a professora relata a situação de aprendizagem de alguns alunos da sua turma de 6º ano do Ensino Fundamental que não sabiam ler e escrever, habilidades consideradas, pela professora, como requisitos para que o aluno consiga aprender os conteúdos, realizar as avaliações e ser aprovado não apenas na disciplina Língua Portuguesa, mas também nas demais. A professora afirma que não tem como ela aprovar alunos que não conseguem nem copiar do quadro, entretanto, reconhece que o aluno não sairá da sua disciplina sem desenvolver alguma aprendizagem. Compreende que tais aprendizagens no sistema de avaliação com a atribuição de conceitos seriam valorizadas e levadas em consideração. No entanto, percebe que o sistema de notas não valoriza essas aprendizagens, pois para ser aprovado o aluno precisa conseguir alcançar a pontuação mínima para a aprovação, o que se torna difícil para alunos que não sabem ler e escrever.

Apreendemos que a professora assume em sua prática discursiva um posicionamento de valorização no processo de avaliação de todo o percurso ensino-aprendizagem realizado junto aos alunos e não apenas a nota alcançada pelo aluno numa avaliação quantitativa. Tal posicionamento da professora em relação ao sistema de notas a levou a construção de critérios de avaliação que permitissem que ela avaliasse os alunos durante todo o período de ensino-aprendizagem e tivesse outros instrumentos de avaliação além da prova, para a qual passa a ser atribuída metade da nota de cada avaliação.

Questionamos na segunda entrevista sobre os critérios de avaliação utilizados pela professora para avaliar o desempenho dos alunos.

E – [...] A senhora tem critérios, assim, específicos? Por exemplo, trabalhou análise linguística, então um critério vai ser se os alunos vão identificar a função de uma determinada oração. A senhora tem esses critérios?

P – Sim. É... [...] Então o que é que eu vejo? Na questão de avaliação? Se eles participam. Porque é importante isso. [...] Então essa questão da participação pra mim é muito importante. No caso do nono ano, né? Às vezes mais importante do que saber se aluno entendeu. Por exemplo, o que eu percebi foi que eles não entenderam muito da subordinada adverbial, eles

entenderam mais das coordenadas. Eles souberam dizer o que era uma explicativa - - na prova - - uma conclusiva... aí quando chegou a parte das adverbiais eles não souberam, entendeu? [...] A maioria deles. Não sei se foi falta de estudo ou dificuldade mesmo. Não sei porque aconteceu. Porque nas atividades eles faziam certo, né? Mas na prova eles não souberam não.

E – É participação, presença....

P – É, participação se eles fazem as coisas, né? Por exemplo, teve aluno que não fez a atividade, então... Tu vê, um monte de trabalho, um monte de exercício, e aí eles pensam que/ mas eu conheço eles, eu sei... Eu fico só olhando e ‘ah, aquele ali não tá fazendo’, eu vejo e marco o nome dele. Eles pensam que não. Tinha aluno, por exemplo, que tava com cinco, porque fez os trabalhos, fez aquela pecinha. Eles fizeram o texto, que foi o que eu mais queria, eles fizeram e trouxeram. Mas eles fizeram, partiu deles fazer o texto, né? Então eu digo ‘não, isso aí já conta’. Então a maioria já tava com cinco sem precisar de prova. [...]

Em sua prática discursiva, a professora constrói os critérios de avaliação participação dos alunos nas atividades e nas aulas, disciplina dos alunos e frequência nas aulas. Consideramos que tal posicionamento assumido pela professora é uma tentativa de adequar o processo de avaliação ao contexto educacional e aos alunos, pois busca valorizar o processo de ensino-aprendizagem no qual os alunos estão inseridos e as aprendizagens desenvolvidas durante esse processo que não são reveladas por uma avaliação tópica e quantitativa.

Tal posicionamento sobre a avaliação é frequentemente assumido pela comunidade discursiva de professores de todas as disciplinas. Portanto, a prática discursiva exercida pela professora é, na verdade, uma prática constituída, difundida, consumida e regulada pela comunidade de professores, reflexo da tentativa dos professores de aproximar o ensino da realidade dos alunos de modo que se alinhe à organização social desses sujeitos.

A partir do trecho da entrevista acima, podemos considerar que a prática discursiva constituída na atividade da professora coloca a avaliação como um processo que se estende durante todo o período da disciplina com base nos critérios de avaliação construídos apresentados por ela. Como é possível perceber quando ela afirma que observa se os alunos durante as aulas estão participando e resolvendo as atividades, pois considera que ao realizar tais atividades os alunos estão se envolvendo no processo de ensino e ampliando as aprendizagens. Nesse sentido, a professora consegue apreender que a nota alcançada na avaliação por meio da prova nem sempre corresponde às aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, pois, por exemplo, eles conseguiram resolver corretamente as questões sobre orações subordinadas adverbiais nas atividades realizadas durante as aulas, no entanto, o mesmo não ocorreu na prova. Além disso, é possível apreender que, a partir dos instrumentos de avaliação

utilizados, a professora consegue examinar a aprendizagem dos alunos e saber o que eles aprenderam, o que eles não aprenderam e em que aprendizagens eles tiveram dificuldades.

Em sua prática de avaliação a professora assume um posicionamento de maior valorização do processo de ensino do que a nota final atribuída ao aluno a partir de uma prova. Valoriza o engajamento do aluno em seu processo de aprendizagem por meio da participação nas aulas, da realização das atividades e da assiduidade nas aulas.

A prática discursiva realizada na atividade de trabalho da professora apresenta um posicionamento que compreende a avaliação como um processo que é diluído durante do todo o período de ensino-aprendizagem que é realizado com base nos critérios participação nas aulas, disciplina e assiduidade, tendo como instrumentos avaliativos exercícios, atividades e provas. Ao construir critérios de avaliação próprios a professora tem como objetivo valorizar as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante todo o período da disciplina e não apenas as aprendizagens reveladas pelas notas alcançadas nas provas, realizadas em momento determinados do módulo.

Verificamos, portanto, que existe um distanciamento entre as práticas discursivas realizadas pela atividade de trabalho da professora e as práticas discursivas da prescrição dos PCNLP. No entanto, compreendemos que tal distanciamento é necessário para que a atividade da professora atenda a demandas e necessidades locais e situadas do contexto educacional e dos alunos, tendo em vista que as prescrições para a avaliação foram construídas pelos PCNLP pensando-se num contexto ideal e, portanto, torna-se alheio ao contexto educacional vivenciado pela professora em sua atividade de trabalho.

CONCLUSÃO

Ao propormos o projeto desta dissertação, tínhamos em mente realizar uma análise comparativa em nível discursivo das normas prescritas nos PCNLP para o trabalho do professor e a realização da atividade de trabalho efetivada pelo professor com o ensino. A concepção que tínhamos até então era que existia uma relação direta entre os prescritos dos PCNLP e o trabalho real realizado pelo professor. Assim, a análise feita seria de certa forma simplificada, pois era apenas fazer uma “acareação” entre as duas práticas envolvidas na realização da atividade.

Nesse sentido, a análise giraria em torno de verificar se a professora conseguiu seguir ou não as prescrições do documento oficial. A professora realiza a prática de leitura de vários textos de gêneros diversos com os alunos por meio de variadas situações didáticas (leitura autônoma, leitura silenciosa, leitura programada etc.), sendo um exemplo de leitora competente para eles em sala de aula? A professora realiza a prática de produção textual propondo atividades sequenciadas de escrita de textos escritos de diversos gêneros que circulam socialmente, seguindo as quatro categorias propostas para o ensino de produção escrita (transcrição; reprodução, paráfrases e resumos; decalque; e produção)? A professora ensina os procedimentos de refacção de textos por meio de uma série de atividades sobre instrumentos linguístico-discursivos e técnicas de revisão? A professora realiza a avaliação por meio de procedimentos investigativos que permitem orientar a intervenção pedagógica e leva em consideração os critérios propostos pelo documento?

Essas seriam algumas perguntas a serem respondidas na análise. No entanto, já sabíamos com bases em leituras da abordagem ergológica sobre o trabalho que existe um distanciamento universal entre o trabalho prescrito e o trabalho real, devido às situações locais de desenvolvimento da atividade, assim como os valores, as crenças e os sujeitos envolvidos nela. Nesse sentido, a análise nos levaria à percepção de que a professora não conseguiria seguir as prescrições apresentadas nos PCNLP e, portanto, estaria realizando a sua atividade de trabalho de forma errada, ou no mínimo equivocada, já que o documento oficial seria a padronização e tudo que estivesse fora do que ele prescreve estaria em desacordo com a realização da atividade.

Então, nosso desafio foi desmitificar essa ligação direta entre a prescrição e a realização da atividade por meio dos pressupostos teóricos da ergologia baseados em conceitos como debate de normas, renormatizações e usos de si. Passamos a compreender que a professora não conseguiria a prescrição para o ensino de Língua Portuguesa presente nos

PCNLP porque tais prescrições ao serem pensadas se basearam numa situação ideal de realização da atividade e do ensino-aprendizagem. Isto é, um sistema de ensino que tem professores que tiveram uma excelente formação inicial, têm regularmente formação continuada e são muito bem remunerados pelo seu trabalho (não precisando, dessa forma, trabalhar em mais de uma escola ou com estapolação de carga horária) e todos os seus direitos trabalhistas garantidos; que apresenta escola com excelentes instalações estruturais, climatização, salas espaçosas, biblioteca, merenda escola saudável, boas condições materiais e de socialização, entre outros; que disponibiliza todos os recursos didático-pedagógicos necessários para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (livros didáticos, livros para leitura, reprodução de textos etc.) e; que atenda a alunos dedicados e autônomos no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a realidade do sistema de ensino, apresentada a professora, está muito distante da que seria a ideal, apresentando falta de formação continuada, desvalorização salarial, péssimas condições de trabalho, escola com estrutura precária, falta de material didático-pedagógico, alunos indisciplinados e desmotivados, entre outros. Tendo em vista esse contexto e as condições de realização da atividade, seria injusto atribuir apenas à professora a “culpa” pela não realização da atividade de acordo com que as prescrições dos PCNLP orientam – partindo de um ponto de vista que seria obrigatório que a professora seguisse essas prescrições.

Além disso, mesmo que o sistema de ensino no qual a professora realizasse a sua atividade de trabalho fosse o ideal, como descrito acima, esse sistema estaria inserido num contexto histórico e sociocultural específico com características culturais particulares e sujeitos historicamente constituídos por essas particularidades, que implicam direta ou indiretamente no modo com a escola estrutura o processo e as ações de ensino-aprendizagem.

Vimos que o contexto sociocultural no qual a atividade de trabalho é realizada pela professora é específico e apresenta características históricas, sociais, econômicas, etc. próprias que constituem as identidades dos alunos como ribeirinhos, em sua maioria, negros e trabalhadores de lavoura. Esse perfil de aluno está bem distante do perfil de aluno para o qual os PCNLP foram construídos, que é o aluno urbano. Então, como seguir rigorosamente as prescrições para a atividade de trabalho com o ensino de Língua Portuguesa quando essa atividade é realizada num contexto sociocultural totalmente diferente para o qual as prescrições foram pensadas?

Não estamos dizendo que as prescrições devem ser ignoradas, pois sabemos que, até certo ponto, elas auxiliam e contribuem para a organização e para o direcionamento da

realização da atividade. No entanto, é necessário que as prescrições sejam percebidas de forma crítica e vistas como cheias de lacunas de normas que precisam ser preenchidas no contexto mais local das situações de realização de atividade pelo professor, de acordo com as necessidades mais imediatas que lhes são apresentadas pelo ambiente escolar e pelos alunos. Esta visão crítica da prescrição torna-se ainda mais necessária quando buscamos compreender o contexto e as bases ideológicas que estão ligados à elaboração curricular dos PCNLP.

Esta investigação objetivou analisar as relações interdiscursivas existentes entre as práticas discursivas constituídas pela prescrição para o ensino de Língua Portuguesa com base nos PCNLP e as práticas discursivas instituídas pela atividade de trabalho realizada por uma professora de Língua Portuguesa junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola M. E. F. Bom Jesus I, localizada na zona rural do município de Igarapé-Miri, no estado do Pará. Nesse sentido, pretendemos compreender a relação da linguagem sobre o trabalho do professor e a linguagem no trabalho realizado pelo professor.

Consideramos, a partir de uma abordagem discursiva, que o letramento escolar não é apenas uma prática social, mas também uma prática discursiva que se constitui em torno da instituição Escola e que ajuda a constituí-la. Portanto, consideramos que o letramento escolar se constitui por meio de um conjunto de discursos produzidos, colocados em circulação e consumidos por uma comunidade de sujeitos que estão direta ou indiretamente ligados ao ensino escolar. Neste contexto, o professor constrói práticas discursivas em sua atividade de trabalho com o letramento escolar, que relevam uma ordem social da comunidade discursiva.

Percebemos que as práticas discursivas sobre o letramento escolar sofreram três grandes mudanças de formação discursiva a respeito do ensino formal da leitura e escrita ofertado pela escola: na primeira, considerava-se que a escola não proporcionava aos alunos letramento e o distinguia de alfabetização; na segunda formação discursiva, concebia-se que a escola propicia aos alunos o letramento escolar e não o letramento social, o qual se distinguia daquele; na terceira, acredita-se que a escola é construída pelo letramento escolar, que passa a ser considerado como um letramento social.

Verificamos que a elaboração dos PCN é resultado de acordos internacionais realizados pelo Governo brasileiro durante a década em 1990 com organizações multilaterais de financiamento para o desenvolvimento de países pobres e emergentes, como BM, FMI e o BID. Por isso, a elaboração de tal documento curricular brasileiro, considerado uma das maiores políticas educacionais, seguiu as condições estabelecidas pelos organismos internacionais dentro da cartilha da ideologia do sistema neoliberal de economia. Por isso, muitas críticas foram feitas tanto ao processo de elaboração dos PCN, realizada às pressas sob

direção do MEC, quanto à falta de diálogo com a comunidade acadêmica e com os pares, à concepção de currículo adotada e à concepção pedagógica defendida pelo documento.

Ao analisar as práticas discursivas dos PCNLP, averiguamos que a revisão dos currículos, colocada como necessária neste documento para a melhoria da qualidade da educação básica, é uma adequação da educação incutida pelo mundo do trabalho da era que vivenciamos, segundo a lógica neoliberal. No documento, “formar cidadãos” equivale a formar trabalhadores produtivos e exercer a cidadania equivale a estar inserido no mercado de trabalho e a realizar de forma produtiva alguma atividade remunerada de trabalho. Consideramos também que o “exercício da cidadania” se efetivaria por meio do consumo de bens e serviços, isto é, os sujeitos trabalham para ganhar dinheiro e para, em seguida, gastar, movimentando, dessa forma, o comércio capitalista.

A análise realizada dos dados coletados na pesquisa de campo sobre os conteúdos de ensino trabalhados na atividade da professora revelou que a sua prática discursiva, levando em consideração as situações de realização do processo de ensino-aprendizagem, assume escolhas que implicam renormatizações. Assim, a professora assume o posicionamento de priorizar os conteúdos de análise linguística, pois acredita que eles são mais importantes e necessários para que os alunos tenham sucesso na progressão nos próximos anos escolares e que, ao ensinar tais conteúdos, não estará prejudicando o trabalho de professores futuros.

Compreendemos que o tratamento didático dado aos conteúdos pela professora constrói o movimento didático REFLEXÃO → AÇÃO como renormatização da atividade para se adequar às condições estruturais, materiais e socioculturais de realização da atividade de trabalho. No que concerne à prática de leitura, por não ter disponibilidade de material de leitura, realizou atividades de leituras relacionadas ao ensino de conteúdos e de interpretação de textos. A professora assume um posicionamento em relação à prática de produção de textos que objetiva renormatizar o trabalho com tal prática para se adequar ao tempo disponível que ela tem no SOME para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa.

Concebemos que a prática de avaliação da professora assume um posicionamento de maior valorização do processo de ensino do que a nota final atribuída ao aluno a partir de uma prova ao construir critérios de avaliação que permitissem valorizar as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante todo o período da disciplina.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, 2002, p. 77-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2019.

ATAHYDE, M.; BRITO, J. Introdução à edição brasileira: Ergologia e um livro-ferramenta, uma tecelagem que se propaga. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EDUFF, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 10/11/2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/2493/798407573_1998.pdf?sequence=1> Acesso em: 10/11/2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2005. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 10 março. 2019.

BONAMINO Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>> Acesso em: 28 mar. 2019.

BRITO, J. C. Verbete trabalho prescrito. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2ª ed., Rio de Janeiro: EPSJV, 2008a. Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf> > Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Verbete trabalho real. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2ª ed., Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf> > Acesso em: 20 nov. 2017.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, I; GANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

CHADDAD, Flávio Roberto. Análise crítica da elaboração, da pedagogia e da orientação dos PCNS. *Mimesis*, Bauru, v. 36, n. 1, 2015, p. 5-24. Disponível em: <https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf> Acesso em: 16 mar. 2019.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13874>> Acesso em: 12 dez. 2017.

CUNHA, Daisy Moreira. Trabalho, humana atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 16, n. especial 1, 2013, p. 25-35. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a04.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 99, 1996, p. 60-72. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/786/1873>> Acesso em: 16 mar. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

DEUSDARÁ, Bruno. Pesquisa de campo em Análise do Discurso: construindo um dispositivo de aproximação aos sentidos do trabalho no cotidiano escolar. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 16, v. 1, 2013, p. 35-57. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/2237-4876.2013v16n35/13194>> Acesso em: 22 out. 2018.

DI FANTI, M. G. C. Linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 253-258, 2014. Disponível em: <http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10957/2/Linguagem_e_Trabalho_dialogos_entre_estudos_discursivos_e_ergologicos.pdf> Acesso em: 24. out. 2016

DURRIVE, L; SCHWARTZ, Y. Glossário da Ergologia. *Laboreal*, n. 4. v. 1, 2008, p. 23-28, Disponível em: <http://laboreal.up.pt/files/articles/2008_07/pt/23-28pt.pdf> Acesso em: 13 ago. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.) *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012, p. 93-107.

FAÏTA, D. Análise de práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, 2009, p. 1123-1138. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12^a ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. *Conscientização*. Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, M. F. P. Sobre o artigo “Práticas de letramento” de Barton e Hamilton. In: FERREIRA, D. *Letramento escolar: saberes e fazeres da docência*. Belém: Editora Cromos e Graphitte Editores, 2014.

FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista Investigaciones UNAD*, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. Disponível em: <<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>> Acesso em: 01 nov. 2018.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46 n. 159, 2016, p. 38-62. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002, p. 39-53. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448/9763>> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____; BRONCKART, J. P. “De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos”. *DELTA*, n. 21, p. 183-214, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v21n2/a02v21n2.pdf>> Acesso em: 25 out. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. *Termos-chave da análise do discurso*. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. Entrevista – Dominique Maingueneau. *ALEA: Estudos Neolatinos*, v. 2, n. 2, Rio de Janeiro, 2000a, p. 177-189. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/alea/volume%202%20numero%202/2.2%20j%20Entrevista%3B%20Dominique%20Maingueneau.pdf>> Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Analisando discursos constituintes. *Revista do GELNE*, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2000b. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9331/6685>> Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. v. 4, n. 6, 2006, p. 1-6. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_maingueneau_port.pdf> Acesso em: 20 out. 2017.

_____. A análise do discurso e suas fronteiras. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.14, n. 20, p.13-37, 2007. Disponível em: <<http://www.pgletas.uerj.br/matraga/matraga20/arqs/matraga20a01.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. Análise de textos de comunicação. Tradução de Maria Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, 1996, p. 9-22. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/71637>> Acesso em: 28 mar. 2019

MOURA, M. C. de.; PESSOA, F. C. da. C. Práticas discursivas e *mídiun*: planos discursivos que afetam os modos de enunciação na interação entre empresas e consumidores. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 81-99, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2679/1478>> Acesso em: 10 mar. 2018.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, 2014, p.

1137-1152. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2019.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>> Acesso em: 20 out. 2018.

PALMA FILHO, J. C. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Nuances*, v. 3, 1997, p. 15-19. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/51>> Acesso em: 07 jul. 2017.

PESSOA, Fátima. O trabalho com as palavras: espaços de escuta de renormalizações. *Ergologia*, n° 15, 2016, p. 63-80. Disponível em: <http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/art._3.pdf> Acesso em: 17 ago. 2017.

PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 4ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

PORTELA, Yeda M. A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. *Ciência Atual*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2013 p. 42-97. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/viewFile/6/pdf>> Acesso em: 16 mar. 2019.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: SIGNIRINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001a.

_____. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. *Revista da ANPOLL*, São Paulo: USP/Humanitas, v. 11, p. 235-262, 2001b. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/586/597>> Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v. 8, n. 3, 2008, p. 581-612. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2015.

SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. *Revista da ANPOLL*, n. 18, 2005, p. 251-262. Disponível em:

<<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/449/458>> Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. Discurso e formação de professor: documentos que instituem sentidos para práticas profissionais. *Revista Moara*, n. 38, 2012, p. 81-91. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1272/1691>> Acesso em: 27 jul. 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 100, 2016, p. 281-300. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009, p. 1-15. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>> Acesso em: 01 nov. 2018.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. *Trabalho e Educação*, v. 12, n. 1, 2003, p. 21-34. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7361/5716>> Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, Francois (Coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. Tradução de Maria Irene Stoeo Betiol. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, v. 9, Rio de Janeiro, 2011, p. 19-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/02.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz. *Reflexão & Ação*, v. 21, n. 1, 2013, p. 327-340. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3742/2923>> Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Conhecer e estudar o trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, 2015, p. 83 – 89. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9452>> Acesso em: 12 dez. 2017.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EDUFF, 2010.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, A. F; SELLA, A. F; COSTA-HÜBES, T. Maingueneau. In: OLIVEIRA, L. A. *Estudos do Discurso: perspectivas teóricas*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. A interface estudos discursivos e estudos ergológicos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, 2014, p. 282-289. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19105>> Acesso em: 24 out. 2016.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, 2006, p. 465-488. Disponível em: <www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876> Acesso em: 20/02/2015.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA* [online]. 2013, vol.29, n.1, pp. 29-58. ISSN 0102-4450. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>> Acesso em: 23/07/2015

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. *23ª Reunião anual da ANPED, GT - Estado e Política Educacional*, 2000, 18p.. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf> Acesso em: 16 mar. 2019.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, número especial, 2010, p. 93-113. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639753/7318>> Acesso em: 20 nov. 2017.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2017.

VIANNA et al. Introdução: do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*– Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Tradução Ana Thorell. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
nacionalidade _____, idade _____, estado civil _____,
profissão _____, endereço _____,
RG _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “Relações interdiscursivas entre as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a atividade de trabalho do professor de língua portuguesa: práticas discursivas sobre o letramento escolar”, cujos objetivos e justificativas são: relacionar as orientações dos documentos oficiais para o ensino de português com a prática docente do professor de Língua Portuguesa afim de verificar até que ponto a prática do professor tem atendido a necessidades e demandas locais da comunidade e dos alunos, tendo em vista que os PCNLP não foram construídos pensando em contextos e grupos sociais específicos.

A minha participação no referido estudo será no sentido de ser observado em sala de aula de língua portuguesa da Escola M. E. F. Bom Jesus I e ser entrevistado a respeito do desenvolvimento das atividades na disciplina.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, ao sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Jonilson Pinheiro Moraes, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras, e sua orientadora, Profa. Dra. Doutora Fátima Cristina da Costa Pessoa, do mesmo programa, vinculado ao Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. Com eles poderei manter contato pelo telefone (91) 991730066 e endereço eletrônico jonilsonmoraes7@gamil.com.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas características, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas.

Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a foto e áudio.

Igarapé-Miri, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador (a)

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a relação entre as orientações dos documentos oficiais para o ensino de português com a prática docente do professor de Língua Portuguesa. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante da pesquisa.

A coleta de dados envolverá a observação participante, entrevista será realizada com alunos e professores no espaço da sala de aula com a presença do professor e coleta de documentos oficiais sobre orientações curriculares. A coleta será realizada pelo pesquisador responsável pela pesquisa.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador Jonilson Pinheiro Moraes, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Cristina da Costa Pessoa e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão das orientações curriculares presentes nos PCNLP comparando-as à prática didático-pedagógica do professor na tentativa de analisar as relações entre essas práticas e, além disso, verificar até que ponto a prática do professor tem atendidos a necessidades e demandas locais da comunidade e dos alunos, tendo em vista que os PCNLP não foram construídos pensando em contextos e grupos sociais específicos.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Doutora Fátima Cristina da Costa Pessoa do Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (91) 991730066 e endereço eletrônico jonilsonmoraes7@gmail.com. Maiores informações no Programa de Pós-Graduação em Letras: (51) 3308.3629.

Igarapé-Miri, _____ de _____ de 20__.

Jonilson Pinheiro Moraes (Mestrando – PPGL/UFPA)

Concordamos que os sujeitos, que participam desta instituição, participem do presente estudo.

Instituição: _____

Responsável: _____

PESQUISA: Relações interdiscursivas entre as orientações dos parâmetros curriculares nacionais e as práticas pedagógicas do professor de língua portuguesa: práticas discursivas sobre o letramento escolar.

Pesquisador Responsável: Jonilson Pinheiro Moraes

QUESTIONÁRIO**INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE ESCOLAR.**

1. A escola tem quantas turmas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)? Qual o número total de alunos? Quantas turmas por turno?

2. A escola tem quantas turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)? Qual o número total de alunos? Quantas turmas por turno?

3. A escola tem quantas turmas de Ensino Médio? Qual o número total de alunos? Quantas turmas por turno?

4. Quantos funcionários de apoio a escola tem no total e por turno (serviços gerais, barqueiros, secretário, vigias, doméstica da casa dos professores, etc.)? Qual a nível de escolaridade de cada um?

5. Quantos professores atuam no Ensino Fundamental I? E qual o nível de escolaridade de cada um (Ensino Médio, Superior Completo ou Superior Incompleto)?

6. A escola tem Funcionário de Apoio Escolar (que cuidam das crianças com deficiência, por exemplo)? Quantos?

7. Quantos alunos especiais a escola tem e qual as suas deficiências/distúrbios?

8. Quantos espaços (salas, banheiros, bibliotecas, secretarias, copas, etc.) a escola tem?

9. Qual o período de oferta da disciplina Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II em 2017?

10. Quantos alunos estão matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II em 2018?
Quantos desistiram durante o ano (até dezembro de 2018)?

11. Quantas reuniões a escola realiza por ano e quando?

12. Quantos cômodos tem a casa dos professores?

13. A escola já sofreu reformas desde a sua inauguração? Quantas e em que anos?

14. Se você tiver mais informações que achar que são relevantes sobre a escola e a comunidade escolar acrescente aqui.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Projeto: Relações interdisciplinares entre os prescritos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as práticas pedagógicas do professor de LP: práticas discursivas sobre o letramento escolar.

Responsável: Jonilson Pinheiro Moraes

Nome: _____

Idade: _____ Endereço: _____

1. Você é repetente nessa série? () Não. () Sim. Quantas vezes? _____

2. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

() Ensino fundamental completo

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino médio completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino superior completo

() Ensino superior incompleto

3. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

() Ensino fundamental completo

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino médio completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino superior completo

() Ensino superior incompleto

4. Seus pais participam da sua vida escolar? Como?

5. Você trabalha? Em quê?

6. Quantas pessoas moram na sua casa?

7. Quem sustenta a sua família?

() Você

() Pai

() Mãe

() Outros: _____

8. Em que trabalha(m)?

9. Como está sendo a disciplina de Língua Portuguesa nessa série?

10. Você gosta o modo como a professora ensina? De quê, especificamente?

11. O que poderia melhorar? Dê sugestões.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA I

- Como foi o processo de sua formação inicial na universidade?
- Você participou de projetos de pesquisa e extensão? Como foi essa experiência?
- Quais experiências docentes você teve quando estava na universidade?
- Quando você começou a trabalhar na docência?
- Como foi o processo de inserção no mercado de trabalho?
- Como foi o seu início na docência? Você se sentia preparada para assumir turmas de alunos?
- Que experiências durante todos esses anos te marcaram de alguma forma?
- O que você aprendeu na prática e que a formação inicial não te proporcionou?
- Quais as principais dificuldades que você já enfrentou para ministrar aulas durante a sua carreira?
- Você participa de programas/cursos de formação continuada?
- Você já fez cursos de especialização? Em quê?
- Como você acha que esse curso irá ajudá-la para com o trabalho em sala de aula?
- Em que você acredita que a sua prática docente mudou após ter cursado a especialização?
- Quais são as instruções dadas pela SEMED para a realização da disciplina?
- A SEMED disponibiliza para você algum documento de referência curricular da disciplina?
- Como funciona o sistema modular de ensino?
- Quais as dificuldades enfrentadas ao ministrar aulas pelo SOME?
- Quais são as tarefas que você desenvolve como professora desde a vinda de sua casa até a volta para ela que estão relacionados à docência?
- Há quantos anos você ministra aula na Escola Bom Jesus I?
- A escola realiza com os professores o planejamento?
- Você já lecionou para os alunos do atual nono ano? Como foi?
- Como está sendo este módulo e ministrar a disciplina LP para a turma do 9º ano?
- Como a greve dos barqueiros e outros eventos tem dificultado o desenvolvimento da disciplina?
- Como você planeja as suas aulas? Como?

- Você consegue executar seu planejamento?
- Porque você não consegue? Quais as principais dificuldades em sala de aula e fora dela?
- Como essas dificuldades interferem na realização das atividades de ensino?
- Como você supera essas dificuldades para conseguir realizar as suas aulas?
- Quais as principais dificuldades de aprendizagem de língua materna que você percebeu nos alunos dessa turma? Por quê?
- O que você tem feito para tentar amenizar essas dificuldades?
- Como você trabalha as práticas de leitura e de escrita com os alunos?
- De que forma essas práticas são contempladas no conteúdo programático da turma?
- As práticas de escuta e produção oral são contempladas de alguma forma pelo conteúdo? Como você trabalha essas práticas?
- Tendo em vista o tempo destinado para a realização da disciplina você consegue ministrar todo o conteúdo para os alunos?
- A que estratégias você recorre para aproximar os conteúdos da disciplina à realidade sociocultural dos alunos? Isso sempre é possível? Quais as principais dificuldades?
- Quais mudanças você já realizou no cronograma da disciplina ou na realização das atividades?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA II

- Você já leu os PCN de LP ou estudou-o na graduação em Letras?
- Quais os critérios que você utiliza para realizar a sua avaliação?
- Você acredita ser viável trabalhar com a autoavaliação?
- Como você acha que os conteúdos você trabalhou com os alunos na disciplina são aprendidos por eles e utilizados em suas vidas?
- Porque você, tendo em vista o tempo da disciplina, preferiu trabalhar os conteúdos de análise linguística e não com os conteúdos de leitura e produção textual do Conteúdo Programático dado pela SEMED?
- Você se sente segura para trabalhar com o ensino de gêneros na sala de aula?
- Quais as principais dificuldades de trabalhar com a leitura e a produção textual no SOME?
- Porque você acha importante os conteúdos de análise linguística e como você que os alunos podem usá-los em suas vidas?