



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE DOUTORADO EM LETRAS – ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

SILVANA BANDEIRA OLIVEIRA

**IMAGENS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM DISSERTAÇÕES DO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

BELÉM/PA

2021

SILVANA BANDEIRA OLIVEIRA

**IMAGENS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM DISSERTAÇÕES DO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará – Doutorado acadêmico em Letras – Estudos Linguísticos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora.
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de línguas/culturas: modelos e ações.
Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

BELÉM/PA

2021

SILVANA BANDEIRA OLIVEIRA

**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)**

O48 Oliveira, Silvana Bandeira.
Imagens do professor de Língua Portuguesa : A racionalização do trabalho docente em dissertações do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) / Silvana Bandeira Oliveira. — 2021.
234 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2021.

1. Formação de Professores de Língua Portuguesa. 2. ProfLetras. 3. Racionalização do trabalho docente. 4. Imagens discursivas. I. Título.

CDD 418.007

**IMAGENS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM DISSERTAÇÕES DO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará – Doutorado acadêmico em Letras – Estudos Linguísticos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora.

Orientador:

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

Data da defesa: 26/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – ILC/PPGL/UFPA
(Presidente – Orientador)

Prof. Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa – ILC/PPGL/UFPA
(Membro interno)

Prof. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva – ILC/PPGL/UFPA
(Membro interno)

Prof. Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro – CCEL/PPGLB /UFMA
(Membro externo)

Prof. Dra. Sulemi Fabiano Campos – CCHLA/PPGEL/UFRN
(Membro externo)

Prof. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues – PPGL/UFPA
(Suplente interno)

Prof. Dra. Marinalva Vieira Barbosa – PPGE/UFTM
(Suplente externo)

DEDICATÓRIA

A Deus, a meus familiares e a todos os profissionais da área do magistério que, nesse país de dificuldades e incertezas, atuam de forma resistente no campo da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado mais essa oportunidade na vida. Sei que todas as barreiras e os desafios enfrentados são desígnios Dele, que me escolheu para, novamente, mostrar que Sua vontade jamais irá me levar onde Sua graça não puder alcançar e me proteger.

Agradeço aos meus familiares que me incentivam sempre a novos projetos e que me apoiam em todas as decisões. Eles são minha fortaleza e meu consolo para suportar os momentos difíceis. São ainda meu aconchego onde celebro a felicidade de todos os dias ter saúde, emprego, força e responsabilidade para seguir em frente.

Agradeço a Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) pela concretização do Doutorado acadêmico em Letras – Estudos Linguísticos – UFPA que acreditaram em meu potencial para assumir uma posição tão árdua na carreira acadêmica.

Agradeço ao PROFLETRAS por nele ter tido contato com uma gama de conhecimentos importantes para minha profissão e por ter a oportunidade de refletir sobre os programas de formação continuada para professores e perceber outras questões, até então negadas ou silenciadas na conjuntura em que nos encontramos.

Agradeço em especial ao meu professor e orientador Thomas Massao Fairchild pela confiança que depositou em mim e pelos direcionamentos que se materializam na presente pesquisa, resultado de um longo trabalho. Agradeço ao grupo de pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE) por ter me oportunizado o contato com a pesquisa, que culminou nesta tese.

Agradeço aos meus amigos do grupo DISSE, alguns por lerem atentamente meu material quando solicitados; outros, por dividirem angústias, incertezas, bem como dificuldades por que passei durante a pesquisa. Agradeço ainda aqueles que, por nossa aproximação durante a escrita, partilharam orientações, dicas, direcionamentos comuns às pesquisas, que nos fortaleceram e nos renderam bons momentos de risada de nossa condição de doutorandos.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, Fátima Pessoa e Eunice Braga por suas contribuições que culminaram neste importante momento da minha formação acadêmica.

Agradeço às secretarias em que trabalho, SEMEC E SEDUC, pois a vivência nesses lugares me faz refletir a todo momento sobre a função do professor de língua materna, que está para além da sala de aula, envolvendo todos os elementos que se relacionam a prática docente. Isso me motiva a investigar ainda mais sobre os assuntos que envolvem a educação básica e que influenciam a minha prática de professora.

Agradeço aos todos os colegas do curso de graduação, mestrado, doutorado e do trabalho que me auxiliaram, direta e indiretamente, a essa conquista; que dividiram comigo momentos de incertezas e me apoiaram para que eu chegasse a esse resultado.

Muito obrigada a TODOS/TODAS!!!

EPÍGRAFE

A linguagem nunca é neutra.

(Paulo Freire)

RESUMO

Nesta tese analisamos as imagens do professor de Língua Portuguesa nos discursos de formação continuada materializados em documentos do ProfLetras e dissertações de mestrado defendidas nesse programa. Sustentamos que essas imagens embasam um movimento de racionalização do trabalho docente manifestado nas propostas de ensino que integram essas dissertações, configuradas de forma a privilegiar a tradução dos conhecimentos teóricos tomados como referência em “pacotes de instruções” direcionados ao professor. Fazemos isso a fim de refletir sobre o processo de (re)qualificação do professor de Língua Portuguesa da escola básica neste início do século XXI, num momento em que a natureza dessa profissão e sua relação com os processos de produção dos conhecimentos parecem passar por mudanças. O quadro teórico em que se assenta nosso estudo situa-se no campo da Análise do Discurso de linha francesa, com destaque para os conceitos de formação imaginária, discurso, formação discursiva, interdiscurso, entre outros conceitos abordados por Michel Pêcheux (1993, 2012, 2014), aos quais acrescentamos considerações de Jacqueline Authier-Revuz (1990, 2004), de Eni Orlandi (2015) e Cleudemar Fernandes (2008). Ajudam a compor essa parte da pesquisa, também, as discussões empreendidas por Mikhail Bakhtin/Volochinov (2006) em torno do caráter “ideológico” do signo e suas particularidades enquanto signo verbal (palavra), bem como as discussões sobre o signo em Rama (2015), que o associa às noções de “ideia reitora” e de “escritura”. No campo da educação, nossos estudos estão ancorados principalmente nas discussões acerca das transformações que atingem o trabalho nessa área, em especial, as mudanças na carreira docente no final do século XIX e ao longo do século XX. Para esse debate contamos com as ideias de Michael Apple (1989, 1995), Magda Soares (1989) e João Wanderley Geraldi (1997). Além desses autores, Maria Malta Campos (2000), Mariano Fernández Enguita (2001), Pablo Gentili (2001) e José Carlos Libâneo (2004) nos auxiliam nessa reflexão, trazendo questões acerca do discurso da “qualidade” do ensino e os diferentes sentidos que o constituem e estão presentes na transformação das ações educacionais. O *corpus* utilizado na pesquisa está constituído por: a) três textos de apresentação do ProfLetras retirados de sites institucionais (UFRN, UFPA e CAPES); e b) dezoito dissertações do programa do mestrado ProfLetras (UFPA/defesa 2015-2016), sendo que as introduções e os projetos de ensino foram eleitos os recortes para a análise. Constatamos que a imagem do professor de língua materna se destaca por aquilo que lhe falta, e em contrapartida, o programa de mestrado aparece como suplência para essa falta, responsável por transformar a prática pedagógica e, conseqüentemente, sua imagem. Esse quadro de *desqualificação* do professor, por sua vez, integra um processo de *requalificação* profissional que se apoia no discurso educacional institucional, fundamentado em um movimento de racionalização, possibilitado pelo uso do conhecimento técnico/administrativo nos projetos de ensino das dissertações. Estes projetos mostram formas de controle que tendem a: 1) conversão de um arcabouço teórico em saberes técnicos; 2) divisão de papéis na construção de conhecimento em um sistema de trabalho; 3) ênfase aos procedimentos, aos processos e aos objetos de ensino em detrimento aos autores que atuavam na construção do conhecimento; e 4) Promoção do signo (escritura), dos saberes, dos discursos e das imagens.

Palavras-chave: Formação de Professores de Língua Portuguesa. ProfLetras. Racionalização do trabalho docente. Imagens discursivas.

ABSTRACT

In this dissertation we analyze the images of the Portuguese language teacher inside the speech of a continuing education materialized in Profletras' documents and required thesis of a master's program. We presume that these images bring on a teaching work rationalization movement displayed in the teaching proposals that integrate these thesis. These teaching proposals are configured in a way to privilege the translation of theoretical knowledge taken as a standard such as "guideline packages" directed towards the teacher. Our intention is to reflect on the elementary school Portuguese language teacher re-qualification process at the beginning of the 21st century, when the nature of this profession and its relationship with the knowledge production processes seem to go through changes. The theoretical framework which our study is based on relies on the field of Discourse Analysis under the French perspective, with emphasis on the concepts of imaginary formation, discourse, discursive formation, interdiscourse, among others addressed by Michel Pêcheux (1993, 2012, 2014). We also add contributions from Eni Orlandi (2015), Jacqueline Authier-Revuz (1990, 2004) and Cleudemar Fernandes (2008). This research also presents Mikhail Bakhtin/Volochinov (2006)'s discussions about the "ideological" character of the sign and its particularities as a verbal sign (word), as well as the discussions about the sign in Rama (2015), which associates it with the notions of "guiding idea" and "writing". In the Education field, this study relies mainly on the discussions about the changes that affect this job, in particular, the changes in the teacher's career at the end of the 19th century and throughout the 20th century. For that discussion we bring Michael Apple (1989, 1995), Magda Soares (1989) and João Wanderley Geraldi (1997)'s ideas. In addition, Maria Malta Campos (2000), Mariano Fernández Enguita (2001), Pablo Gentili (2001) and José Carlos Libâneo (2004) contribute to this reflection, bringing issues of teaching "quality" discourse and its different meanings which are a part of the change of educational actions. The corpus used in the research consists of: a) three Profletras presentation texts taken from institutional websites (UFRN, UFPA and CAPES); and b) eighteen thesis from the Profletras master's program (UFPA/thesis defense 2015-2016), with introductions and teaching proposals being chosen as the portions selected for the discussion. We found that the image of the vernacular teacher stands out for what it lacks, and in return, the master's program arises as an opportunity to fill this gap being responsible for the changing pedagogical practice and, consequently, his/her image. This framework of disqualification of the teacher, in turn, integrates a professional requalification process that relies on the institutional educational discourse, supported by a rationalization movement, due to the use of technical/administrative knowledge in the thesis teaching projects. These projects show forms of control that intend to: 1) switch from a theoretical framework into a technical knowledge; 2) share roles in the knowledge building process; 3) emphasize procedures, processes and teaching aims instead of actors' building knowledge; and 4) Enhancement of knowledge sign (writing), speeches and images.

Keywords: Portuguese Language Teachers Education. ProfLetras. Teaching work rationalization. Discursive images.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Formações imaginárias dos lugares de A e B.....	69
Quadro 02 - Formações imaginárias dos lugares de R.....	70
Quadro 03 - Implantação, regulamentação e avaliação do Mestrado Profissional.....	96
Quadro 04 - Apresentação das pesquisas das dissertações.	131
Quadro 05 - Síntese da estrutura dos projetos de ensino das dissertações.	160
Quadro 06 - Síntese das sequências didáticas propostas em D04.....	196
Quadro 07 - Síntese da sequência didática proposta em D14.....	203
Quadro 08 - Síntese das ações das atividades da sequência didática proposta em D14.....	204
Quadro 09 - Síntese das sequências didáticas propostas em D17.....	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções científicas realizadas no e sobre o ProfLetras.....	105
Tabela 2 - Artigos coletados no Portal CAPES/ Período: 2016 a 2019.....	106

LISTA DE SIGLAS

AD- Análise do Discurso
ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEF- Coordenadoria de Ensino Fundamental
DISSE- Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino
ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA- Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
FD- Formação Discursiva
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FI- Formação ideológica
FMI - Fundo Monetário Internacional
FOMPE - Fórum de Mestrados Profissionais em Educação
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEP- Instituto de Educação Estadual do Pará
IES- Instituição de Ensino Superior
IFPA- Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC- Ministério da Educação
NUENF- Núcleo de Ensino Fundamental
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
MP- Mestrado Profissional
MPE- Mestrado Profissional em Educação
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNPG- Plano Nacional de Pós-Graduação

PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática
PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP - Sistema de Avaliação da Educação Primária
SD - Sequência didática
SEMEC- Secretaria Municipal de Educação
SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação
UEPA- Universidade Estadual do Pará
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA- Universidade Federal do Pará
UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNEB- Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 O início da carreira no magistério.....	16
1.2 A vida acadêmica nas universidades públicas.....	17
1.3 O exercício da profissão na escola pública.....	19
1.4 O Mestrado Profissional em Letras.....	20
1.5 A dissertação.....	21
1.6 O exercício da profissão após o mestrado.....	22
1.7 O retorno à pesquisa na universidade.....	23
1.8 A tese de doutorado.....	25
2 PROCESSOS DE RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO.....	30
2.1 As transformações na docência e no ensino básico.....	31
2.2 O discurso da “qualidade” no campo educacional.....	43
2.3 O sistema de avaliação da aprendizagem em funcionamento.....	48
2.4 Entre a qualidade e a produtividade na avaliação educacional no município de Belém.....	53
3 DISCURSOS, IMAGENS E SENTIDOS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	64
3.1 O discurso na perspectiva da AD.....	65
3.1.1 A.D-1: O jogo de imagens proposto por Pêcheux.....	68
3.1.2 A.D-2: Formação discursiva e interdiscurso.....	72
3.1.3 A.D-3: Estrutura, acontecimento e heterogeneidade.....	77
3.2 O signo ideológico, a escritura e o ordenamento escolar.....	82
4 PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	92
4.1 A Universidade e os Mestrados Profissionais.....	92
4.2 O Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)	102
4.3 As imagens do professor de Língua Portuguesa no discurso de formação continuada (ProfLetras).....	116

4.3.1 Textos de apresentação do ProfLetras.....	116
4.3.2 As imagens do professor de Língua Portuguesa no discurso institucional do ProfLetras.....	119
5 IMAGENS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS DISSERTAÇÕES DO PROFLETRAS.....	129
5.1 As dissertações (ProfLetras/UFGA).....	130
5.1.1 Apresentação geral das dissertações.....	130
5.1.2 Seleção das introduções.....	132
5.2 O sujeito na posição A: Quem sou eu para lhe falar assim?.....	133
5.3 O sujeito na posição B: Quem ele é para que eu lhe fale assim?.....	143
5.4 O referente R: De que lhe falo assim?.....	149
6 INTERVENÇÃO E ENSINO: RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	157
6.1 Seleção dos projetos de ensino.....	158
6.2 Análise panorâmica dos projetos de ensino.....	158
6.3 Conversão de conceitos teóricos em saberes técnicos nos projetos de ensino.....	173
6.3.1 Concepções teóricas no projeto D04.....	174
6.3.2 Concepções teóricas no projeto D14.....	181
6.3.3 Concepções teóricas no projeto D17.....	188
6.4 O conhecimento técnico/administrativo nas atividades pedagógicas.....	194
6.4.1 Atividades de ensino do projeto D04.....	194
6.4.2 Atividades de ensino do projeto D14.....	202
6.4.3 Atividades de ensino do projeto D17.....	209
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
REFERÊNCIAS.....	229

1 INTRODUÇÃO

Considerada professora desde o final da década de 90, sou uma profissional cuja trajetória se constitui por diversas mudanças educacionais, as quais atravessam minha carreira já nos anos de ensino médio, passam por cursos de graduação, cruzam os caminhos de programas de pós-graduação, e se entrelaçam ao exercício de minha profissão na área do magistério. Dada à importância que o percurso sócio-histórico assume em minha formação profissional, cabe aqui narrar um pouco de minha trajetória para entender os motivos que me levaram a presente pesquisa de doutorado.

1.1 O início da carreira no magistério

Minha relação oficial com a carreira do magistério data do final da década de 90, quando comecei a estudar no IEP (Instituto de Educação Estadual do Pará) — escola de ensino médio que atuava na formação de professores para séries iniciais. Nesse período houve a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9394/1996), que passou a exigir Licenciatura Plena para que os professores das séries iniciais pudessem atuar nessa etapa de ensino. A impossibilidade legal de atuação nessas séries sem tal titulação me fez procurar outros rumos para a manutenção de minha profissão.

Iniciei o curso de Licenciatura em Letras em 2003, depois de ter atuado como professora por cerca de cinco anos. Minha experiência profissional iniciou, de maneira informal, sem registro em carteira, em uma pequena escola, próxima de casa. Recebi um convite para ir até o local e conversar com a proprietária do espaço — única professora naquela pequena escola. A estagiária que auxiliava nas atividades pedagógicas não podia continuar na função, e assim, surgiu minha primeira oportunidade de emprego. Lecionava em turmas de reforço escolar. O trabalho nesse local ensinou-me a administrar as adversidades da profissão, tais como o espaço apertado e improvisado, a falta de refrigeração e problemas de iluminação, o atendimento a alunos de séries diferentes e com dificuldades de aprendizagem diversas, até com problemas de comportamento.

Após dois anos, consegui uma vaga de estagiária em outra escola no mesmo bairro. Nessa escola, tal como na anterior, eu não possuía os direitos trabalhistas assegurados. Eu auxiliava os alunos nas atividades, dividia as tarefas de classe com as

professoras já graduadas, participava de reuniões, de atividades pedagógicas, etc.; o ritmo de trabalho era intenso. No entanto, como a escola estava sendo regularizada, houve um momento em que os professores não puderam mais ser contratados como estagiários e logo, fui demitida. Nessa escola fiquei um pouco mais de um ano.

Foi através desse trabalho que consegui minha primeira aluna para fazer reforço escolar residencial – mais uma vez, exercendo a docência de maneira informal. A partir daí, passei a trabalhar como professora autônoma, ou seja, sem vínculos empregatícios. E assim continuei nos anos seguintes. Organizava meus horários de atendimento e, desse modo, mantinha uma renda mensal durante todo o ano letivo. Foi com essa renda, muito trabalho e esforço que custeei meu curso pré-vestibular popular e minha vida acadêmica na instituição pública, até me tornar servidora pública no município de Belém em 2013, com atuação no cargo de professora de Língua Portuguesa, saindo, então, da condição informal em que me encontrava. Porém, as condições de trabalho oferecidas ao professor no serviço público se mostraram tão adversas quanto às condições anteriormente mencionadas e parecem se acentuar cada vez mais, tanto física e pedagógica quanto politicamente, por motivos que serão apresentados mais adiante.

1.2 A vida acadêmica nas universidades públicas

Em 2003, comecei a cursar Licenciatura em Letras – Português e Inglês – na UFPA (Universidade Federal do Pará). Meu tempo era dividido entre o trabalho no período do dia e as aulas no período da tarde e da noite. Eu só dispunha do horário de aula para estar na universidade. Congressos, seminários, cursos, entre outros, eram em horários diferentes de aula, e eu dificilmente participava deles. As aulas foram minha prioridade. Terminei o curso de português em 2007. E continuei a me dedicar ao curso de inglês.

As aulas desse curso eram em horários variados. No último ano, eu precisava de mais tempo para me dedicar ao trabalho de conclusão. O período estava encerrando e a minha turma era a última que cursava dupla habilitação, então, eu teria que concluir a graduação em língua estrangeira. Consegui emprego em um centro de educação a distância, de atuação no ensino médio. Nesse trabalho eu produzia material didático, provas, atividades e, de vez em quando, ministrava aulas presenciais. Trabalhando em um só lugar tinha mais tempo para me dedicar ao final da graduação.

Terminei o curso de inglês em 2010 e, na sequência, iniciei o curso de especialização em Educação para Relações Étnico-raciais, que acontecia aos finais de semana, sábado e domingo, no IFPA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará). Em seis meses já havia concluído o curso. Neste mesmo período, estava realizando outro curso de aperfeiçoamento, desta vez, sobre gênero e diversidade, na modalidade a distância pela UFPA. Terminada a especialização no IFPA, iniciei outra pós-graduação, dessa vez, na área de Língua Portuguesa na UFPA. O curso acontecia aos sábados e possuía duração de um ano. Durante esse tempo, saí do trabalho na modalidade a distância, voltei a atuar no reforço escolar e fiquei lecionando por vários meses.

No início de 2012, graduada em português-inglês, com uma especialização já concluída e outra em andamento, busquei trabalho em várias escolas, sem muito sucesso, devido a minha pouca experiência registrada – o trabalho exercido informalmente, antes da titulação, não era reconhecido. Nesse mesmo tempo, passei na seleção de tutores para trabalhar no curso de Letras na modalidade a distância pela UEPA (Universidade Estadual do Pará). Logo, comecei a atuar como tutora na graduação. Os cursos e o trabalho a distância começavam a chamar minha atenção, pois essa era a forma que encontrava, naquele momento, de me qualificar na profissão, embora legalmente qualificada (de posse de um diploma de licenciado pleno em Letras).

Estava finalizando minha especialização em Língua Portuguesa na UFPA quando decidi buscar um curso preparatório para concursos. Nessa época saiu o edital da SEMEC (Secretária Municipal de Educação), então, passei a dividir meu tempo entre as aulas no sábado, na especialização na UFPA, as aulas noturnas no cursinho e os compromissos profissionais na educação a distância.

Conclui a especialização em português, passei no concurso e continuei as atividades na educação a distância. Passado esse momento, conciliava as funções de tutora no curso de Letras e de professora de português na educação de jovens e adultos, PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), trabalho temporário em um projeto do Governo Federal. Um semestre após minha aprovação na SEMEC, fui convocada a assumir o cargo de professora de Língua Portuguesa. Deixei o PROJOVEM, mas consegui conciliar essa nova atividade com minhas funções de tutora na UEPA.

Escrevendo até aqui, verifico que minha realidade não foi diferente da realidade de muitos profissionais da educação – uma trajetória de idas e vindas, entre a

informalidade e a institucionalidade, marcada pela contínua busca por uma formação, uma capacitação que a cada título obtido parecia esvanecer entre as mãos, lançando-me a outras direções e incertezas que (re) configuravam meu perfil profissional, muitas vezes, em função de necessidades do mercado de trabalho. Na carreira de professor essa busca por qualificação se torna mais intensa, pois à medida que o professor vivencia o magistério, mais ele se envolve em capacitação profissional, na tentativa de responder às demandas da sociedade e do Estado que, geralmente, responsabilizam essa categoria de trabalhadores pelos problemas ou pelas soluções que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na escola, algo que tem se tornado amplamente debatido na contemporaneidade.

1.3 O exercício da profissão na escola pública

Em janeiro do ano de 2013, iniciei minhas aulas como professora concursada em uma escola pública, considerada uma das mais perigosas entre aquelas da região metropolitana de Belém. Naquela difícil realidade escolar, tentava me adaptar e aprender sobre o trabalho com os colegas professores.

A realidade de trabalho era complicada. Ouvia relatos sobre a violência existente no bairro. Os professores dispunham de uma Kombi da prefeitura para realizar o transporte da parada de ônibus até a entrada da escola (após 2017, esse serviço de transporte foi suspenso, sob alegação de contenção de gastos. Atualmente os professores se responsabilizam por seu transporte até à escola). A infra-estrutura da instituição era precária. Nos corredores da escola, ouvia todos os tipos de palavrões e, em sala, mais problemas. Duas graduações, duas especializações, curso de aperfeiçoamento, experiência em ensinar a ler e escrever, mas os resultados não apareciam.

Percebi que o trabalho naquele contexto sofria influências de relações sociais, econômicas e políticas marcadas pela exclusão, reflexo de problemas mais amplos concernentes a uma estrutura social desigual em que se assenta a educação pública. Porém, nos encontros de formação continuada proporcionados pela SEMEC, esse tipo de assunto não entrava em pauta; era visto como problema externo ao processo de educação. Apenas assuntos de ordem metodológica e outros de interesses da secretaria eram discutidos em reunião. Dessa maneira, pretendia-se “melhorar” o ensino na rede.

Nesse mesmo ano, encontrei no *spam* de meu email um edital enviado pela secretaria do curso de especialização/UFPA. Na mensagem, a solicitação de divulgação.

Ao ler rapidamente o arquivo, notei que se tratava de um Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) que aconteceria na UFPA. Esse edital também trazia informações sobre atividades que seriam realizadas a distância (sistema UAB). Deduzi que seria mais um curso de aperfeiçoamento e logo me interessei. Era uma forma de buscar outras estratégias para minha realidade profissional e tentar dialogar, mais uma vez, com os conhecimentos da universidade – a mesma por onde já havia passado tantas vezes, de tantas formas.

Fiz minha inscrição no processo seletivo. Passei pelas etapas de seleção e fui aprovada. Em uma reunião de tutoria a distância na UEPA, por meio de uma colega, soube que o ProfLetras se tratava de um mestrado, seu diploma deveria possuir o mesmo valor de um mestrado acadêmico. Grande responsabilidade seria essa, porque um curso de mestrado não estava nos meus planos naquele momento de realidade difícil no trabalho.

1.4 O Mestrado Profissional em Letras

Quando iniciei as aulas no mestrado profissional na UFPA, em agosto de 2013, pedi desligamento da tutoria na UEPA para me dedicar ao programa e ao serviço público. As aulas no ProfLetras aconteceriam em horário de trabalho na escola, por isso tive dificuldades para organizar minha agenda semanal, mas consegui conciliar o trabalho e as aulas na universidade mediante acordos com a diretora e concessões da escola. Alguns colegas tiveram que mudar de escola para frequentar as aulas e outros enfrentaram ainda a questão da distância – vinham de outros municípios do estado do Pará e até de outros estados para cursar o mestrado. Poucos conseguiram licença curso para frequentar as aulas. Esse era o perfil da primeira turma do programa.

No período em que estive no mestrado, junto com os colegas professores que possuíam dez, quinze ou vinte anos de magistério, partilhamos propostas de trabalhos, debatemos acerca de estudos e concepções teóricas variados, planejamos atividades pedagógicas e construímos conhecimentos. Entretanto, nas aulas raramente se discutia acerca da estrutura educacional, dos documentos oficiais e da legislação sobre a educação e o ensino de Língua Portuguesa ou dos problemas sociais que influenciavam a educação. Eu possuía interesse nessas questões, haja vista que minha dificuldade em lecionar esbarrava no problema da violência escolar e, por este problema não ser somente resultado de ausência de estratégias efetivas por parte do professor, mas,

principalmente, reflexo de um contexto político, social e econômico que atinge a educação, é que buscava outros estudos, orientações e discussões que me ajudassem, de algum modo, a traçar estratégias e conseguir realizar meu trabalho com algum êxito.

É possível que questões como essas não estivessem no escopo do programa, porém, não devemos esquecer que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e a educação como um todo sofrem influências da estrutura social, assim como a influenciam. Logo, ao lado de discussões de caráter teórico-metodológico, reflexões acerca de questões mais amplas que envolvem o processo educacional precisam existir nas propostas de formação do profissional. A ampliação dessas discussões nesses espaços de formação será outra forma de enfrentamento dos problemas educacionais, além de se constituir como uma perspectiva legítima para a promoção de melhorias na escola básica.

1.5 A dissertação

Foi devido às dificuldades que encontrei para lecionar em um ambiente circunscrito pelo signo da violência física, simbólica e verbal que surgiu minha dissertação de mestrado, a qual se originou da perspectiva de fazer da linguagem um instrumento para mediar situações permeadas por atos de violência no contexto da escola municipal na periferia da cidade de Belém. Desenvolvi o projeto em quatro turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, ao longo do ano letivo de 2014. Na pesquisa, criei oportunidades pedagógicas para tratar de assuntos que valorizassem o conhecimento dos alunos e que trabalhassem estratégias que se mostravam enfraquecidas nas relações mantidas no ambiente escolar, como a interação professor-aluno, a relação dialógica entre os alunos, a participação e cooperação em atividades, a troca de saberes entre os sujeitos por meio de atividades pedagógicas etc.. Trabalhei desde a produção de narrativas e de paródias, passando pelo desenvolvimento de atividades sobre enquetes, atividades sobre charges e a produção de textos sobre as brincadeiras praticadas pelas crianças do bairro. Para fazer isso, não segui procedimentos didáticos de manuais ou propostas específicas, nem apresentei, ao fim, um material didático pronto para quem quisesse replicar a experiência. As atividades foram pensadas e decididas no decorrer das aulas, da vivência no contexto escolar durante todo o ano letivo. A partir dessas ações, acreditava que poderia ter uma visão mais concreta dos resultados alcançados pelos alunos em seu processo de aprendizagem

em Língua Portuguesa dentro de condições como aquelas em que de fato se trabalha no ensino em uma escola pública – não em uma situação experimental ou dentro de uma intervenção de caráter excepcional.

1.6 O exercício da profissão após o mestrado

Após a defesa de minha dissertação, em meados de 2015, solicitei a SEMEC aumento de carga horária no período da manhã. Esse foi o jeito que encontrei para deixar parte da carga horária na escola onde fui lotada, à tarde. Trabalharia todos os dias pela manhã e alguns dias pela tarde. Durante um semestre trabalhei dois períodos em escolas diferentes. De manhã atuava na informática educativa com crianças do fundamental I (2º ao 5º anos) e à tarde trabalhava no fundamental II, com aulas de português (6º e 7º anos). Os problemas no trabalho duplicaram. Falta de infra-estrutura nos dois espaços, gestão autoritária, salas com alunos em excesso, professores adoecidos eram alguns dos problemas vivenciados nas escolas. Nos encontros de formação continuada, intermináveis demandas da secretaria. Projetos semestrais, provas, simulados, exercícios de sondagem, planos de intervenção, “novas” metodologias, etc.. Discussões e decisões sobre o trabalho do coletivo docente eram de incumbência da Secretaria de Educação do Município. Aos professores e alunos cabia executar os planejamentos determinados no centro de formação. Percebi que a secretaria, a partir dessa atuação, era quem designava a educação no município, quem direcionava as atividades do professor no que diz respeito à prática docente, ao processo de ensino etc., talvez por ver neste professor um profissional que nunca estaria apto a realizar suas atividades, o que geralmente os gestores e a administração pública justificam por meio de relatórios educacionais, resultados de indicadores de ensino, de avaliações externas, entre outros documentos e índices oficiais que tratam dos resultados do processo de aprendizagem dos alunos, os quais relacionam diretamente ao trabalho do professor, a sua imagem profissional.

Essas situações recorrentes no sistema de ensino municipal me levaram a refletir sobre os espaços de formação continuada para professores que, enquanto espaços organizados para momentos de discussão, reflexão, estudos, trabalho etc., podem funcionar de modo contrário a essas proposições, padronizando exercícios e atividades que são próprios da função do professor e, com isso, interferindo nos conhecimentos aí envolvidos, bem como a (re) configuração da profissão. Foi com essas e outras

inquietações relativas à formação do professor e ao contexto que circunscreve tal carreira que, outra vez, direcionei-me à universidade.

1.7 O retorno à pesquisa na universidade

No ambiente da universidade propus-me a problematizar a educação básica da escola pública e a refletir sobre questões que envolvem a formação de professores dentro desse cenário educacional marcado por orientações e prescrições que incidem diretamente no trabalho do professor, na sua formação profissional e no processo educacional como um todo, produzindo imagens e discursos sobre esse profissional e seu fazer pedagógico. Compreendo que transformações desse processo de formação afetam significativamente a relação do docente com os conhecimentos da área e podem ser observadas materialmente, seja em documentos que regulam novas práticas de formação, seja em ações pedagógicas promovidas em local de trabalho ou em espaços e momentos de formação profissional, seja ainda nos escritos acadêmicos produzidos na atualidade, a exemplo do ProfLetras. Desse modo, o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) constituiu-se *lócus* para minha pesquisa de doutorado, não somente por ter sido o programa que cursei, mas também por se caracterizar como um programa de formação continuada em nível nacional, mantido pelo Estado, destinado a professores de Língua Portuguesa em exercício na educação básica no sistema público, onde eu poderia investigar as problemáticas que envolvem a profissão — o ProfLetras é um mestrado profissional que conta com a participação de 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras. Algumas oferecem o curso em mais de uma unidade, o que totaliza 49 unidades no Brasil, segundo informações presentes no site da Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN), coordenação nacional do programa.

Foi com esse projeto que me ocupei no Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino – DISSE¹, do qual passei a fazer parte como voluntária em 2016, após terminar o mestrado e deixar parte da carga horária na escola do turno da tarde. Um ano de estudos no grupo e duas leituras desenvolvidas a fundo — Educação e Poder (1989) e Textos e trabalhos docentes (1995), obras de Michael Apple. Entre outras questões, o

¹ Grupo de pesquisa que congrega professores e estudantes em diversas etapas de sua formação a fim de discutir a formação de professores, bem como discussão de questões relacionadas à constituição universidade brasileira e às práticas de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior, tomado os processos aí envolvidos enquanto acontecimentos de linguagem, sob os preceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Psicanálise lacaniana. Texto fornecido pelo líder do grupo, Thomas Massao Fairchild.

autor trata a respeito das *formas de controle* criadas pelo Estado para monitorar e racionalizar as atividades dos trabalhadores em locais de trabalho; processos de *desqualificação e requalificação* da mão de obra, separação entre *a concepção e a execução* das tarefas desempenhadas pelos trabalhadores, e a *intensificação* de tarefas. Segundo o autor, esses mecanismos, a partir dos anos 1970, nos EUA, passaram a fazer parte, de maneira acentuada, do contexto de trabalho de qualquer profissional, incluindo as escolas, locais de trabalho do professor. Embora distante em local e tempo, acredito que na atualidade, sob a justificativa de melhorias da qualidade de ensino, a classe de professores esteja vivenciando situação semelhante, a qual passa pela multiplicação e aprimoramento de *formas de controle* do trabalho docente que partem de um processo de racionalização do trabalho em educação, vêm acentuando ainda mais a *proletarização* da carreira do magistério e podem ser vistas nos materiais que concretizam a profissão e nos mais variados espaços relativos à carreira docente.

As minhas experiências docentes — na informalidade da função, na escola pública e no mestrado profissional — ampliadas por meio de pesquisas e discussões acadêmicas levaram-me a propor o seguinte questionamento:

•*Que imagens do professor de Língua Portuguesa se constituem nos discursos de formação continuada do ProfLetras e de que modo as dissertações produzidas no programa, sustentando-se nesse jogo de imagens, realizam movimentos de racionalização do trabalho docente?*

Baseada nessas considerações, a presente tese se faz relevante porque é a oportunidade de:

a) discutir as concepções e os modelos de formação voltados ao professor, a partir de dados coletados no espaço de um importante programa de formação continuada da atualidade;

b) questionar que imagens do professor condicionam os discursos produzidos nos espaços de sua formação, e em que medida estas se mostram solidárias aos discursos que visam ao aumento do controle sobre o trabalho e os dizeres desse profissional;

c) discutir como a produção acadêmica vem contribuindo para reconfigurar a profissão docente como um trabalho intensamente racionalizado e gerenciado pelo Estado;

d) discutir, no âmbito da própria universidade, o seu papel na formação do professor, sob uma perspectiva sócio-política que envolve a educação básica brasileira.

Feitas essas considerações, daqui em diante, farei uso da primeira pessoa do plural, não apenas em atendimento às diretrizes que regem a escrita acadêmica, mas também por esse trabalho ser resultado de um diálogo entre mim e diversos atores sociais, conceitos, teorias, abordagens educacionais, entre outros, que contribuíram para minha pesquisa acadêmica que abaixo apresento.

1.8 A tese de doutorado

O objetivo de nossa tese de doutorado é investigar as imagens do professor de Língua Portuguesa constituídas nos discursos de formação continuada do ProfLetras e discutir como elas integram movimentos de racionalização do trabalho docente nas propostas de ensino das dissertações produzidas no programa. Para isso, traçamos como objetivos específicos:

- Identificar as imagens discursivas constituídas sobre o professor de Língua Portuguesa nos discursos que emanam dos documentos que definem e regulam o programa.
- Caracterizar as imagens discursivas do professor de Língua Portuguesa constituídas nos discursos produzidos pelos alunos do programa nas introduções de suas dissertações de mestrado.
- Discutir de que modo essas imagens sustentam a proposição de projetos de ensino que, por sua forma e conteúdo, promovem a racionalização no trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Levamos a hipótese de que as imagens constituídas sobre o professor de português nesse espaço de formação subjazem ao discurso educacional (oficial) e são acionadas para justificar a introdução de (novas) formas de exploração do trabalho do professor no processo de ensino, de modo de tornar esse trabalho “eficiente” do ponto de vista de uma produtividade educacional, tanto em termos materiais (práticas pedagógicas na escola) quanto intelectuais (escritos que sustentem o discurso de formação continuada do professor da educação básica).

A princípio queremos deixar claro que as discussões aqui iniciadas não têm por finalidade apontar falhas na estrutura ou organização do curso, dentro de uma escala do que é certo ou errado. Queremos promover discussões a respeito da formação docente diante de um contexto mais amplo e complexo — referente aos processos de racionalização do trabalho em educação presente nas políticas educacionais do Estado

brasileiro — em que aspectos sociais, políticos e econômicos se mostram intimamente relacionados ao âmbito do ensino, produzindo diferentes discursos, bem como variadas mudanças nas formas do trabalho do professor, nem sempre transparentes no campo educacional.

A tese está dividida em sete capítulos, os quais explicamos a seguir.

Nosso primeiro capítulo constitui-se desta introdução, na qual apresentamos o nosso percurso acadêmico e profissional, que culminou na realização de nossa tese, bem como as motivações e a relevância desta pesquisa para o campo de formação de professores de Língua Portuguesa da educação básica.

No segundo capítulo, discutimos processos de racionalização que atingem o trabalho em educação em um contexto de crise do capitalismo no cenário mundial, voltando-nos para os debates acerca de mudanças na carreira docente, as quais também são percebidas em um nível nacional. Nossa reflexão está ancorada principalmente nas contribuições Michael Apple (1989, 1995), segundo o viés estrutural adotado pelo autor; contamos ainda com os estudos de Magda Soares (1989) e João Wanderley Geraldi (1997). Considerando a perspectiva aberta por esses autores, discutimos os documentos oficiais (referentes aos sistemas de avaliação em larga escala instituídos no Brasil)² os quais são compreendidos por nós como parte do processo de racionalização, funcionando como um dos mecanismos de controle do trabalho docente que tenta referendar as mudanças no campo da educação brasileira em nível básico, a partir do signo da “qualidade”. A discussão desta última noção faz-se apoiada nos estudos Maria Malta Campos (2000), Mariano Fernández Enguita (2001), Pablo Gentili (2001) e José Carlos Libâneo (2004). De forma específica, encaminhamos esse debate a partir de um exemplo do ensino na rede municipal de Belém, lugar em que se percebem os efeitos do processo de racionalização que atingem a educação básica neste início de século.

No terceiro capítulo, construímos a noção de discurso com base na qual abordamos nosso problema de pesquisa. Inicialmente, apresentamos uma discussão teórica sobre o conceito de discurso, seguida de discussões referentes ao jogo de imagens proposto por Michel Pêcheux (1993), além de abordagens que tratam o conceito de formação discursiva e de interdiscurso, entre outras categorias conceituais que dão suporte à noção de imagem e discurso que embasam a análise de nosso *corpus*.

²Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Michel Pêcheux (1993, 2012, 2014), Jacqueline Authier-Revuz (1990, 2004), Eni Orlandi (2015) e Cleudemar Fernandes (2008) subsidiam nossas discussões nesse campo de conhecimento. Em seguida, apoiados nas discussões de Mikhail Bakhtin/Volochinov (2006) sobre a constituição do signo ideológico e seus desdobramentos, defendemos a ideia de que os conhecimentos da área da linguagem, que embasam o trabalho do professor, estão indissolúvelmente ligados aos signos ideológicos que os veiculam no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o que significa considerar que o controle dos modos de dizer no campo do ensino consiste também em um controle sobre os modos de saber do professor enquanto classe profissional. Posteriormente, apoiados em Angel Rama (2015), que discorre sobre a construção das colônias na América entre os séculos XVI e XX, discutimos a existência de “ideias reitoras” presentes na atual educação brasileira que, de modo semelhante à realidade nas colônias, atuam como forças que objetivam, a partir da ordem dos signos escritos, de uma “cidade das letras”, promover ações no campo do ensino de língua materna, influenciando em um nível ideal a organização da realidade social aí existente. Ao construir essa base teórica buscamos traçar um quadro reflexivo que solidificasse nossa pesquisa — sem a preocupação de promover uma aplicação ou um exercício dos conceitos disponíveis — a partir do qual pudéssemos também buscar a compreensão de nosso objeto de estudo, acionando dispositivos necessários a nossa discussão e análise da questão levantada nesta tese.

No quarto capítulo discorremos sobre as relações entre universidade e a escola básica por meio de políticas de formação profissional em seu espaço, bem como suas relações com as políticas de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, com destaque para o Mestrado Profissional em Letras — ProfLetras, *lócus* para nossa pesquisa. Já nesse capítulo, apresentamos a composição do primeiro recorte³ de análise do corpus — três textos que descrevem e apresentam o ProfLetras, a partir das informações postadas em sites institucionais⁴ relacionados ao curso, a saber: ProfLetras/UFRN, ProfLetras/UFGA e CAPES. Na sequência, realizamos nossa

³ Diante de documentos considerados por nós oficiais e que dizem respeito ao programa como Edital, Regimento, Portarias, bem como textos de apresentação do curso, artigos, dissertações, etc., selecionamos como recorte para essa investigação os textos de apresentação do ProfLetras e as dissertações (defendidas em 2015 e 2016/ UFGA, pertencentes à primeira turma do programa), pelos motivos expostos nesta introdução.

⁴ Sites da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal do Pará (UFGA) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

primeira análise, buscando identificar as imagens constituídas sobre o professor de Língua Portuguesa na prática do ProfLetras e entender de que modo tais imagens participam da construção de um processo de *desqualificação e requalificação* de conhecimentos profissionais acionado no discurso de formação continuada. Ressaltamos que nesta análise e na próxima, presente no capítulo cinco desta tese, consideramos as categorias teóricas postuladas no jogo de imagens empreendido por Pêcheux (1993), a saber: $I_A(A)$, $I_A(B)$, $I_A(R)$, como eixo estrutural de nossa discussão, cuja ampliação encontra suporte em outros conceitos da AD, dialogando também com conceitos apreendidos no campo da educação promovidos em Apple (1989, 1995).

No quinto capítulo, ocupamo-nos da segunda análise, a qual está baseada nas dissertações do ProfLetras/UFGA defendidas entre os anos de 2015 e 2016. Das dezoito⁵ dissertações coletadas, foram tomados como dados as introduções e os projetos de ensino, sendo estes últimos apresentados no capítulo seguinte. Uma breve apresentação das dissertações, bem como a descrição do segundo recorte (introduções) são realizadas na primeira parte desse capítulo. Na sequência, desenvolvemos as análises acerca das posições discursivas assumidas pelo sujeito na escrita das introduções às dissertações — o professor na posição A, o professor na posição de B, o professor enquanto referente R, com o intuito de investigar as imagens de professor de Língua Portuguesa que subjazem aos textos de introdução às dissertações, considerando que estes constituem o lugar de enunciação dos discursos dos autores da pesquisa e possibilitam a sustentação das práticas adotadas no curso de formação (inclusive a prática da própria escrita).

No sexto capítulo, analisamos o terceiro e último conjunto de dados, os projetos de ensino, a fim de compreendermos como tais propostas, sustentando-se no jogo de imagens analisado antes, promovem, por sua forma e por seu conteúdo, um processo de racionalização do trabalho do professor de português — que determina as políticas e os espaços de formação continuada para professores de Língua Portuguesa — ao mesmo tempo em que produzem discursos e imagens sobre e para o trabalho destes profissionais. Nesse capítulo descrevemos o recorte eleito para análise (os projetos de ensino) e todas as etapas que justificam nossa escolha. Em seguida, traçamos uma análise panorâmica dos dezoito projetos de ensino, para entendermos o funcionamento discursivo desse conjunto de produções didáticas. Posteriormente, as propostas de

⁵ Nossa dissertação não entra nessa coleta porque já está presente como parte de nossa justificativa para a promoção da pesquisa de doutorado. Essa coleta se deu na secretaria do ProfLetras, uma vez que nem todas as pesquisas estavam disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFGA (BDTD).

ensino D04, D14 e D17 nos serviram a uma análise mais específica sobre os indícios de um processo de racionalização técnica nas noções teóricas assumidas nesses projetos. Finalizamos com uma análise das atividades didáticas relatadas nessas propostas, em que refletimos sobre a presença do conhecimento técnico/administrativo nas ações pedagógicas de tais projetos, bem como sobre o funcionamento dessas ações enquanto signo (de caráter reitor) que se traduz em um conjunto de práticas escriturárias que promovem um movimento de racionalização e atuam na produção de discursos e imagens sobre educação dentro de uma “cidade letrada” concebida na atualidade.

Apresentamos no sétimo capítulo as considerações finais de nossa tese, sintetizando ideias e argumentos aqui desenvolvidos. Nesta etapa, discorreremos sobre nossas conclusões acerca dos materiais analisados e das discussões levantadas ao longo desta pesquisa.

2 PROCESSOS DE RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO

Este capítulo discute o sistema da educação brasileira e suas transformações ao longo das últimas quatro décadas aproximadamente, com atenção especial para os debates em torno da carreira docente, cujas mudanças, que ocorreram aparentemente voltadas para a renovação pedagógica e apoiadas em suposta promoção de melhoria do ensino público, continuam acontecendo dentro de um cenário marcado pela racionalização do trabalho em educação, com efeitos que também são sentidos em sala de aula. É nesse contexto que o ProfLetras, enquanto uma política de formação de professores singular em seu escopo, mas semelhante a muitas outras em sua forma, deve ser entendido – como parte de um conjunto de práticas que integra transformações no modo como se trabalha e como se pensa no campo do ensino da língua nesse início de século.

Na primeira parte, discorremos sobre algumas mudanças sofridas no ensino escolar, além daquelas ocorridas na carreira do magistério, em níveis nacional e internacional, a partir do final século XIX e ao longo do século XX, as quais possibilitam a compreensão sobre a manutenção de princípios técnicos em práticas relativas à educação pública brasileira. Na segunda parte do capítulo, traçamos algumas reflexões sobre o discurso da qualidade (do ensino), os diferentes sentidos que o constituem e influenciam as ações no campo educacional, a fim de discutirmos como tal discurso se relaciona com o processo da racionalização do trabalho educacional. Na terceira parte do capítulo, apresentamos o funcionamento dos sistemas de avaliação referentes à educação básica, buscando refletir sobre sua condição de instrumento de controle a serviço da transformação do trabalho em educação. Por fim, na quarta parte, destacamos o desenvolvimento do processo de ensino no contexto dos sistemas de avaliação e a influência destes sistemas nos resultados oficiais, tendo como exemplo o ensino fundamental no município de Belém do Pará. Por meio dessa ilustração, buscamos discutir a inserção de técnicas no trabalho dos professores da educação básica e seus efeitos no cotidiano escolar do município paraense, bem como refletir sobre os processos de racionalização que se dão em outros espaços e momentos de exercício profissional, e com os quais a produção acadêmica resultante do ProfLetras pode afinar-se.

2.1 As transformações na docência e no ensino básico

O aumento das preocupações com o ensino ofertado nas escolas públicas, pelo menos em termos de políticas explícitas, parece constituir hoje uma das grandes inquietudes dos governantes e da sociedade em geral. Não que esse objetivo não tenha sido perseguido no passado, mas na contemporaneidade essa preocupação se mostra de maneira mais acentuada — haja vista a implantação de uma gama de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), como o Programa Nacional do Livro didático, o Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Educação (PME) entre outros, que se intensificaram após a década de 1990.

O objetivo dessa gama de programas, segundo a perspectiva governamental, era a promoção da qualidade do ensino básico. Consideramos essa preocupação com o ensino público válida, mas problematizamos os efeitos concretos da implantação de políticas educacionais destinadas a esse fim que, no decorrer da história, vieram produzindo transformações sutis no cotidiano do ensino e, por consequência, provocaram mudanças implícitas no trabalho dos profissionais da docência, não necessariamente para melhorar a sua prática docente ou em benefício da comunidade escolar.

Para sustentar esse ponto de vista, baseados em Apple (1989, 1995), traçamos um histórico sobre as modificações ocorridas na carreira do magistério na modernidade, segundo o processo de profissionalização e de feminização da carreira, em determinado momento na história dos Estados Unidos e da Inglaterra; mudanças que podem ter tido efeitos em outros países da Europa, assim como em outros lugares de demais continentes.

Acreditamos que as alterações por que passa a educação e o trabalho do professor não são apenas resultados de ações políticas recentes, mas decorrem de processos sociopolíticos que envolveram a sustentação de ideologias e a manutenção de relações educacionais em uma sociedade de modelo capitalista fortemente marcada por um processo de racionalização técnica que ainda hoje afeta as atividades desenvolvidas pelos profissionais em seus locais de trabalho. Tal processo constitui-se cerne dos modelos de produção vigentes no sistema capitalista — Taylorismo/Fordismo, em meados do século XIX e ao longo do século XX. Sobre esses modelos destacamos

alguns aspectos em que se funda esse processo de racionalização, a fim de compreendermos de modo mais adequado sua presença e funcionamento no mundo da educação em períodos posteriores, bem com sua relação com o quadro de transformações no cenário educacional, conforme discute Apple na argumentação que fazemos mais a frente deste capítulo.

Em linhas gerais, o Taylorismo e o Fordismo atuaram dentro dos pilares do capitalismo como formas de organização e gestão do trabalho fabril, campo denominado “Organização Científica do Trabalho”, criado com o objetivo principal de aumentar a eficiência das atividades realizadas pelos empregados em seus locais de trabalho. Esse ideário taylorista/fordista introduziu, no processo de trabalho, princípios e métodos que transformaram o processo produtivo em um sistema racionalizado — um sistema reorganizado a partir de estratégias operacionais, desenvolvidas por especialistas, baseadas em “princípios científicos”. Tais estratégias poderiam ser aplicadas não apenas às fabricas, mas também à administração, ao transporte ou ao planejamento urbano, e seus resultados deveriam trazer maior eficiência e produtividade, portanto, benefícios para patrões, empregados e consumidores (WEINSTEIN, 2000, apud REBECHI, 2014). Contudo, a partir da perspectiva nos estudos de Apple, entendemos que essa eficiência e produtividade só beneficiam os patrões, isto é, os donos dos meios de produção.

A filosofia do norte-americano Taylor (1856-1915) caracterizava-se pela existência de elementos práticos (técnicas) no ambiente fabril, entre os quais estavam a cronometragem do tempo, o pagamento de salário por produção, as técnicas de seleção e de treinamento, a capacidade de adaptação, além da individualização do trabalhador. Sua ideia principal consistia em dividir as tarefas detalhadamente, de modo que o trabalhador somente as executasse sem refletir sobre elas. A reflexão e o planejamento do trabalho caberiam a uma gerência, cujo suporte para a administração deveria ser amparado por especialistas, para definir ordens de produção/fabricação. Para Taylor (1987, apud Rebechi, 2014, p.146) “o princípio da separação entre concepção e execução do trabalho [era] uma forma de ‘cooperação’ entre a direção e o trabalhador, essencial à ‘administração científica’”. O interesse pelos indivíduos estava na habilidade de eles cumprirem ordens e instruções e não mais desenvolverem um ofício ou terem uma profissão como fora em momentos anteriores.

De modo semelhante aos princípios tayloristas, a filosofia desenvolvida por Henry Ford (1862-1947) deu ênfase à especialização das tarefas no trabalho. Planejamento e controle visaram a uma simplificação das atividades laborais para que

qualquer pessoa fosse capaz de executá-las, seguindo somente instruções e normas. O princípio fordista acentuou ainda mais a segmentação do trabalho já iniciada no taylorismo, criando, assim, novos aspectos à racionalização do trabalho, tais como a produção em série de produtos padronizados, sistemas de máquinas reguladores de postos de trabalho e adaptação do ritmo de trabalho ao ritmo da máquina. (REBECHI, 2014). Desse encontro entre Taylorismo e Fordismo:

[formulou-se] um padrão produtivo admitido pela indústria e também pelo setor de serviços e [concebeu-se], entre outros elementos: linha rígida de produção, clara divisão de tarefas, forte hierarquização de autoridade, produção em série e repetição de atividades na realização do trabalho dentro de um tempo reduzido. (...) Nessa lógica, o trabalho seria mais mecanizado e a separação entre planejamento e execução seria muito mais aprofundada. (...) a ideia central do “sistema taylorista/fordista” é de simplificação máxima do trabalho, como processo e como atividade. (REBECHI, 2014, p.151).

Tempos mais tarde, outros organismos, que não os espaços fabris, e outros países além dos Estados Unidos seriam influenciados pelas concepções desses sistemas. Supõe-se que o Taylorismo, no Brasil, difundiu-se por meio da atuação de industriais paulistas, a partir do começo dos anos 1930, chamando atenção do meio empresarial, de intelectuais e de representantes da administração pública. Já nos anos 1950, os princípios do Taylorismo foram considerados úteis à formação e reprodução de mão de obra nacional que, dentro desse contexto, serviria à proposta de uma sociedade industrial, urbana, aos moldes do sistema capitalista e de suas exigências de produção e acúmulo de capital (REBECHI, 2014), fruto de uma forte influência dos países capitalistas, principalmente os Estados Unidos.

Outros setores do país considerados importantes para o cenário econômico nacional sofreram influências quanto sua organização de trabalho para ajustar-se ao modelo capitalista nacional. A educação sofreu mudanças em atendimento às novas demandas trazidas pelo desenvolvimento capitalista. A pedagogia tecnicista, inspirada no modelo de produção criado por Frederick Taylor e oficializada na década de 60 no Brasil, foi então a responsável pela transposição do modelo do sistema empresarial para o sistema de ensino. Esta pedagogia visava à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, embora se dissesse firmada em princípios de neutralidade.

Em nossa tese retomamos essa discussão, pois acreditamos que embora o projeto educacional promovido por essa pedagogia tecnicista tenha chegado ao fim, é possível

afirmar que ele não desapareceu na totalidade, uma vez que seus princípios ainda se revelam em propostas pedagógicas dirigidas à educação básica e se encaminham às escolas, bem como se encaminham a outros espaços de formação docente, dando continuidade às transformações na área da educação, percebidas já no final do século XIX nos Estados Unidos e na Inglaterra, como discute Apple em linhas seguintes.

De acordo com Apple (1995), por volta da década de 1970, aproximadamente 60 a 70% das ocupações femininas nos Estados Unidos e na Inglaterra eram em escritórios e no professorado, enquanto menos de 20% se concentravam em funções executivas ou cargos gerenciais. Além dessas ocupações, serviços relacionados à alimentação, saúde, serviços domésticos, vestuário etc.. eram vistos como referentes às atividades familiares e, portanto, passíveis de serem desenvolvidos preferencialmente pelas mulheres. Muitos desses setores eram marcados por relações patriarcais, pela pouca qualificação das trabalhadoras, pelo menor status e pela baixa remuneração. Desta forma, o trabalho feminino se constituía como ocupação inferior pelo próprio fato de ser desempenhada por uma a mulher.

Esses campos profissionais destinados às mulheres apareceram ou se acentuaram a partir de mudanças no mercado de trabalho durante o processo de industrialização do chamado primeiro mundo no final do século XIX. Nesse momento, postos de trabalho que exigiam altos níveis de autonomia passaram a diminuir, dando lugar a um aumento das posições com pouca autonomia – por exemplo, trabalho em escritórios, serviços de consumo pessoal, além daqueles pertencentes à área de saúde e bem-estar. À medida que as mulheres foram incorporadas ao mercado de trabalho e alcançaram os primeiros empregos, houve uma tendência de racionalizar e controlar mais essas atividades, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo como aos seus processos (APPLE, 1995). O trabalho docente esteve entre essas ocupações, consideradas tipicamente femininas. Já no início do século XX, o magistério sofreu um intenso processo de racionalização e controle, materializado a partir da sua feminização. Nesse momento, houve um aumento no controle da prática docente e dos currículos, além da padronização em outros aspectos, como, por exemplo, as formas de recrutamento, a promoção e a escala salarial, tornando essa ocupação diferente do que a docência havia sido até meados do século XIX.

Anteriormente à feminização, conforme nos diz Apple (1995), o magistério era uma ocupação de caráter principalmente masculino, vista como uma atividade de prestígio que poderia ser desenvolvida em tempo parcial por homens cuja ocupação

primária era outra — davam aulas entre as colheitas, por exemplo, ou como um ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. O crescimento da classe média nos Estados Unidos, a formalização do ensino e dos currículos na segunda metade do século XIX e o aumento nos requisitos de credenciais e de certificados exigidos para exercício do magistério nessa época, segundo o autor, foram mudanças que levaram os homens a procurar trabalho em outro lugar. Assim, a burocratização do magistério reconfigurou os postos de trabalho existentes na esfera da educação, levando as mulheres a assumirem as salas de aula. De um lado, então, para as mulheres, esta ocupação surgia como uma melhor opção de trabalho em relação aos trabalhos fabris e domésticos, e do outro, para os homens que continuaram na carreira, foram criados cargos mais altos, de melhor remuneração e status, como os de diretor e de supervisor. Esse processo marcou, portanto, uma *divisão sexual do trabalho* e forneceu um meio importante de controle social.

Segundo Apple (1995), em 1870 havia 14.000 docentes na Inglaterra, sendo que a maioria eram homens. Em 1930, de um total de 157.071 professores e professoras, 120.000 eram mulheres. Segundo o autor, nos Estados Unidos, os números eram semelhantes. Esse aumento de postos de trabalho, acompanhado da feminização do campo, coincidiu com a necessidade de aumento de escolaridade obrigatória. Assim, para controlar os custos, a economia passou a contratar mais docentes e, para poder fazê-lo a salários mais baixos, passou a contratar preferencialmente mulheres. De algum modo, o gerenciamento e a organização da profissão de magistério traziam benefícios ao capital, embora crescesse a preocupação do Estado em relação ao contato das professoras com alunos do nível secundário. Apple chama atenção para o fato de que a feminização do magistério não deixa de ser, essencialmente, um processo de *proletarização*, uma vez que a mulher tem seu trabalho explorado em um grau maior que o homem (por receber salários mais baixos para as mesmas ocupações, por contar com menor articulação de classe etc.), atendendo, de modo exemplar, à demanda do capital por ampliar sua base produtiva a baixo custo.

No Brasil, alguns paralelos desse processo histórico podem ser traçados com a situação da carreira docente. Nos últimos decênios do século XIX, o processo de industrialização, a abolição do trabalho escravo (em 1888) e o surgimento de uma nova forma de mão-de-obra, os trabalhadores assalariados, incentivaram a profissionalização feminina, fenômeno que repercutiu nas cidades e nos grandes centros urbanos brasileiros (RABELO; MARTINS, 2006). Segundo os autores, a necessidade de

trabalhadores especializados e o desejo de modernização das classes dominantes contribuíram para que crescessem as pressões por educação; deste modo, expandiu-se o número de professores masculinos e, simultaneamente, acentuou-se a admissão de mulheres na Escola Normal. Aliado a esses fatores, houve também um objetivo político: a expansão do ensino para todos a baixo custo, para o qual era necessário que o governo investisse em educação, mas gastando menos com os professores. Para a consecução desse objetivo, era preciso que as mulheres assumissem o trabalho. No período da República (em 1889), a mulher foi vista pelos líderes republicanos como “naturalmente dotada da capacidade para cuidar das crianças”, logo, o magistério foi considerado uma profissão feminina por excelência (RABELO; MARTINS, 2006, p. 6171), o que, em consonância com Apple, ajudou a justificar sua entrada no mercado de trabalho em condições de maior exploração.

A partir da segunda década do século XX, a carreira do magistério passou a ser vista como melhor opção às mulheres de situação financeira precária e às de classe média, além de única opção digna a estas últimas, pelo fato de o magistério poder ser atrelado ideologicamente às tarefas domésticas. Aos homens que se dedicavam à educação, a promoção na carreira e no sistema educacional em geral era mais fácil que para as mulheres, as quais, por enfrentarem dificuldades na ascensão profissional, permaneciam na carreira de professora primária por longo tempo (RABELO; MARTINS, 2006). Desta maneira:

Os homens tinham privilégios na área educacional, pois eram considerados como melhores “líderes” e freqüentemente ascendiam a outros cargos (como direção, inspeção, funções técnicas e administrativas, professores da Escola Normal), abandonando o “espaço feminino” da sala de aula (DEMARTINI; ANTUNES, 1993). Os sistemas de gerenciamento e os procedimentos controladores (como programa curricular e outros) iam se aperfeiçoando, e as professoras absorviam a ideologia do profissionalismo, que as tornava cada vez menos responsáveis por métodos e técnicas, limitando-se a serem simples aplicadoras do que lhes era imposto através de livros didáticos, programas etc..(RABELO; MARTINS, 2006, p.6173).

De acordo com estudos de Rêses (2012), a quantidade de mulheres na carreira do magistério em nosso país, em 1942, era de 72%, e em 1964, esse número aumentou para 93,4%, sendo que essa forte presença feminina se destacava, principalmente, nas séries iniciais. Neste contexto de feminização do magistério, o autor retoma a tese de *proletarização* dos profissionais docentes sob em dois argumentos — perda do controle do trabalho pelos professores e massificação e desqualificação desse trabalho. Esse

primeiro argumento justificou-se pela perda do controle sobre o processo de trabalho, ocasionado pela inserção de estratégias de aumento da produtividade, fruto dos modelos taylorismo e do fordismo, que também produziram a desqualificação do trabalhador. Com isso, “os proprietários do capital constituíram os trabalhadores manuais e indivíduos subalternizados, heterônomos quanto à sua condição profissional, limitados ao desempenho das ordens recebidas e ao cumprimento das funções predeterminadas” (RÊSES, 2012, p. 431). O autor acrescenta que, no cotidiano escolar, por serem comuns os modelos tayloristas de organização do trabalho, o processo de heteronomia no exercício da docência foi crescente, conduzindo os professores à situação semelhante a dos trabalhadores da produção industrial e de setores técnico-burocráticos.

A essa perda de controle do processo de trabalho pelo professor se associaram às mudanças no ensino motivadas pelo processo de “democratização” da escola, ao longo do século XX, processo que promoveu a gradual inserção das camadas populares na educação formal – não sem contradições, ocasionando um aumento significativo no número de professores, entre outras transformações no campo da educação.

Em um primeiro momento da história brasileira, somente alunos e professores da chamada elite social da época é que tinham esse direito. Em decorrência de esforços da população, houve, segundo Soares (1989, p. 09) “uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola”. Dessa forma, a população garantiu seu acesso às escolas, alcançando, portanto, o direito ao conhecimento institucionalizado. Assim, democratizar o ensino tornou-se a principal “bandeira” do governo.

Sob esse processo de democratização do ensino, o aumento do número de escolas, a ampliação da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino, bem como a ampliação do número de anos de escolaridade, passaram ao centro das discussões de ordem quantitativa (GERALDI, 1997; SOARES, 1989). Questões de ordem considerada qualitativa sobre o ensino também compuseram esse processo. Segundo Soares (1989, p. 09) “reformas educacionais, reformulações da organização escolar, introdução de novas metodologias de ensino e aperfeiçoamento de professores” foram algumas das medidas apresentadas na década de 1980.

Entretanto, conforme exposição de Geraldi, (1997) e Soares, (1989), diferentemente do que se propagavam nos debates políticos sobre educação, as conquistas na realidade escolar, mesmo visando aos interesses populares, não deixaram de ocorrer conforme padrões da classe dominante e do governo. Essa situação foi

percebida na improvisação de prédios para atender à demanda escolar, no aumento repentino do número de alunos nas classes, na contratação de professores sem adequada formação profissional e na inserção massiva de livros didáticos no processo de ensino, usados como guias por professores e alunos (GERALDI, 1997; SOARES, 1989). Portanto, a escola *para* o povo foi, na verdade, *contra* o povo, conforme conclui Soares, uma vez que essa ampliação, para aqueles que a escola alcançou, não ofereceu condições mínimas de aprendizagem, ocasionando o fracasso escolar e a evasão, que ao longo dos anos foi atribuída aos próprios alunos, professores e à escola.

Soares (1989) discute algumas das ideologias que foram acionadas para tentar explicar os problemas de evasão e fracasso escolar que resultaram da “democratização” da escola. Na primeira delas, chamada pela autora de “ideologia do dom”, o sucesso ou o fracasso do aluno estariam pautados nas suas características enquanto indivíduo: “a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’, o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom* - aptidão inteligência, talento- de cada um.” (p.10). Já de acordo com a “ideologia da deficiência cultural”, não seria possível atribuir às diferenças de rendimento simplesmente a diferenças individuais natas. Os alunos das camadas populares estariam propensos ao fracasso, segundo essa perspectiva, por viverem em contextos, supostamente, desfavoráveis ao desenvolvimento de hábitos, de atitudes e de conhecimentos. Por fim, conforme a “ideologia das diferenças culturais”, o aluno proveniente das classes dominadas fracassaria, porque, na escola, suas diferenças eram transformadas em deficiências. Isto é, “o aluno proveniente das classes dominadas nela [escola] encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’” (SOARES, 1989, p.15,16).

Essas explicações, baseadas em ideologias distintas, ora tentaram justificar os problemas enfrentados pelos alunos na escola, responsabilizando-os pelo fracasso, como foi o caso das ideologias do dom e das deficiências culturais, ora responsabilizaram a escola pelo insucesso do aluno, como a ideologia das diferenças culturais. Elas também contribuíram para a manutenção do controle exercido pelo Estado sobre o trabalho docente, uma vez que ajudaram a justificar o surgimento de novas propostas educacionais, como, por exemplo, programas *de educação compensatória* e o programa *de bidialetalismo funcional* elaborados na tentativa de enfrentar as problemáticas vivenciadas nas escolas. Para Soares (1989), embora esses estudos fossem de ordens

diferentes, eles possuíam em comum a falta de questionamento com relação ao papel da estrutura social.

Embora as explicações trazidas por essas ideologias sobre as dificuldades dos alunos tenham sido superadas no terreno das teorias sociais da educação, parece que a noção de carência permanece como marca dos discursos sobre a escola, o professor e o aluno, e serve como justificativa para a promoção de programas de ensino, de projetos interventivos e de outras ações destinadas à transformação da educação básica, e especificamente, do trabalho do professor. Hoje, os governantes continuam apostando na resolução de problemas da escola por meio medidas que buscam reajustar o trabalho do profissional para obter uma possível melhoria no espaço institucional, pelo menos em termos estatísticos.

Setores da sociedade ligados à pesquisa e à inovação tecnológica vêm apontando os efeitos da precariedade da educação básica sobre o desenvolvimento econômico do país. Em instâncias educacionais como a CAPES ou nos próprios programas de pós-graduação, os debates a esse respeito vêm ganhando a forma de políticas específicas. O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)⁶, formulado para atender o período de 2011-2020, é um documento relevante nesse contexto. Em seu capítulo oitavo, intitulado “Educação básica: um novo desafio para o SNPG⁷”, o documento trata da educação básica como um tema estratégico que merece a atenção dos órgãos educacionais de nível superior. A justificativa apresentada no documento baseia-se na necessidade de continuação da base científica nacional — importante para o desenvolvimento de áreas da sociedade como conservação do meio ambiente, os recursos alimentares e energéticos, a saúde, o transporte — a qual estaria comprometida, segundo essa justificativa, por “falta de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho” (BRASIL, 2010, p.157), o que dificultaria a ampliação da oferta de vagas nesse nível promovida pelo SNPG, bem como influenciaria a prática da cidadania sobre os bens sociais. O referido documento propõe ações que fortaleçam a articulação entre pós-graduação e educação básica, recomendando debates dessa ordem para as universidades brasileiras.

⁶Documento organizado conforme as demandas consideradas pertinentes a serem desenvolvidas no âmbito da pós-graduação em consonância com as áreas econômica, política e social do Brasil dentro de um determinado período de tempo no país. Este plano está sob a responsabilidade da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁷Sistema Nacional de Pós-Graduação coordenado pela CAPES e responsável pela oferta dos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado.

Baseados nas discussões promovidas por Apple, podemos pensar que ao fomentar essas discussões no âmbito das universidades, a CAPES estaria também contribuindo para a seleção, já na base educacional, de recursos humanos que seriam direcionados à pós-graduação. Essa seleção ampliaria as chances de se ter à disposição do Estado uma classe seleta — constituída por possíveis pesquisadores, cientistas, especialistas em áreas estratégicas da sociedade — ocupada em manejar e/ou produzir conhecimentos especializados que organizariam o trabalho de uma grande massa de trabalhadores. Essa lógica sustentaria, portanto, um processo de constituição de uma classe dirigente — chamada por Apple (1989, p.66) de *experts*, “aqueles que ajudam a legitimar a subordinação do trabalhador ao capital, ao fazer parecer natural que os trabalhadores sejam incapazes de eles mesmos organizarem a produção” —, que são entendidos por nós, no contexto da presente pesquisa, como um grupo de “especialistas intermediários” que ajuda a separar os lugares onde se concebe e onde se executa o trabalho, por meio de uma reorganização das formas, das divisões dos papéis exercidos e da organização do processo de trabalho, o que abria espaço para a concentração de conhecimento em espaços específicos, a diminuição da autonomia dos profissionais e a continuação da *proletarização* do trabalhador, entre os quais, o professor, trabalhador da área da educação.

Percebemos, diante dessas discussões, que há uma preocupação em relação à promoção de uma educação básica que atenda às necessidades dos níveis educacionais superiores (até a pós-graduação), dando continuidade ao desenvolvimento de setores estratégicos produtivos da sociedade nacional. A formação básica é vista, sob esse prisma, não como um fim em si mesma, mas como uma etapa num percurso que é, potencialmente, de seleção e afunilamento. Isso reforça a perspectiva que viemos defendendo, de que as transformações que continuam a ocorrer no sistema escolar, por meio da implantação de políticas educacionais, sempre estiveram sob a influência de um plano de inserção do Brasil na economia mundial, e nunca alheia a esta. E, por ser considerada um *aparato ideológico do estado*, a escola possui, entre suas funções, a incumbência de produzir agentes para atender as necessidades da divisão social do trabalho e produzir certos tipos de conhecimentos exigidos por uma sociedade desigual, conforme Apple (1995). Em outras palavras, a escola não tem como tarefa apenas produzir e transmitir saberes curriculares (conhecimento escolar), mas também os conhecimentos necessários para organizar e legitimar as próprias formas de exploração do trabalho existentes na sociedade.

Esses conhecimentos, chamados pelo autor de conhecimento técnico/administrativo, não apenas seriam aproveitados no desenvolvimento de bens de produção, como também seriam utilizados na racionalização e no controle das atividades desenvolvidas pelos trabalhadores em geral, inclusive das atividades dos profissionais da escola, pelo fato de a lógica capitalista entender que as escolas, assim como as fábricas, as fazendas, os escritórios e as lojas são locais de trabalho, e que, por isso, seus processos e suas relações de trabalho são passíveis de transformações, tornando possíveis os processos de reprodução e produção no seu interior.

Segundo o autor, as escolas

(...) estão organizadas não apenas para ensinar o ‘conhecimento referente a quê, como e para quê’, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, ao final das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir os mercados, controlar a produção, o trabalho das pessoas, produzir a pesquisa básica e aplicada pela indústria e criar necessidades “artificiais” generalizadas entre a população (1989, p. 37).

Na visão de Apple (1989), o ensino é considerado um processo de trabalho e como tal é responsável por determinado tipo de produção, além de ser compreendido como processo de reprodução na escola. Segundo o autor, ele é considerado reprodutivo à medida que funciona como um filtro para estratificar grupos de alunos. Isso é feito através do programa curricular e das atividades de orientação educacional da escola em geral, em que os estudantes que são identificados como sendo capazes pela realização de uma produção intelectual são “colocados” no lado mental do processo educacional, enquanto aqueles que rejeitam ou são rejeitados por esse trabalho são “remanejados” pela própria escola, de modo que posteriormente lhes seja extraído trabalho sob forma de serviço manual. Já a produtividade do ensino na escola advém não somente da criação e manutenção desses grupos de alunos, para aproveitamento dentro de uma divisão social do trabalho, mas também, da produção de capital intelectual excedente que, extraído na escola, é acumulado fora dela e utilizado sob a forma de conhecimento técnico para os mais diferentes fins, incluindo aí novas formas de exploração e controle do trabalho (de alunos e de professores) no próprio espaço escolar.

Esse conhecimento técnico/administrativo que foi produzido na escola também pode ser visto como um capital cultural, que é revertido em mercadoria e fornecido ao Estado para os mais variados fins. Na perspectiva de Apple, é na escola que os efeitos desse conhecimento serão mais profundamente sentidos na forma de um conjunto de

dispositivos de controle do trabalho. Conteúdo e currículo escolar assumirão a forma de materiais escolares padronizados, pré-especificados, que trazem em seu interior “quase tudo o que um professor precisa saber, dizer ou fazer” (APPLE, 1989, p.159), pois tudo já está pronto para que ele execute, e para que o aluno avance individualmente, seguindo os direcionamentos do material. Essa realidade mencionada pelo autor serve de exemplo para demonstrar o aproveitamento do conhecimento técnico/administrativo na criação de formas de racionalizar e controlar o trabalho na própria escola, transformando cada vez mais a educação, não apenas em nível regional e nacional, mas em âmbito mundial.

Em síntese, o conhecimento técnico/administrativo pode ser pensado como um processo contínuo e em circulação na medida em que está presente na economia (na expansão dos mercados, no controle a produção, no trabalho das pessoas, na produção de pesquisa básica e aplicada pela indústria, e assim por diante), no Estado (leis sobre patentes, de práticas de recrutamento, de processos de distribuição de títulos educacionais, entre outros) e na escola (materiais escolares padronizados ou pré-especificados, relatórios de ensino, currículos, programas de ensino etc.), sendo que sua transformação e reintrodução neste último espaço têm por finalidade principal controlar o trabalho dos sujeitos aí envolvidos (professores e alunos) garantindo a produção do conhecimento técnico outra vez para continuação do ciclo.

Ressaltamos que as reflexões de Apple se referem à situação da educação nos Estados Unidos na década de 1970, sob a influência de pedagogias tecnicistas de base, principalmente, na psicologia comportamentalista (behaviorista). Apesar de diferenças, um paralelo com os processos desencadeados no Brasil, quarenta ou cinquenta anos após, parece-nos interessante, sobretudo, por levantar a possibilidade de se entender que também aqui ainda estamos sob o domínio de uma mentalidade altamente tecnicista, embora as teorias pedagógicas mobilizadas na contemporaneidade se declarem contrárias a essa perspectiva.

No caso das escolas brasileiras, os mecanismos de racionalização e controle vêm se materializando por meio de políticas públicas, as quais têm encontrado apoio em legislações e em documentos oficiais que as regulamentaram no contexto educacional brasileiro pós década de 90, sob o signo da qualidade de ensino que, em nossa concepção, está em relação direta com mudanças produzidas o trabalho em educação. Desta forma, verificamos que, ao chegar à escola, as propostas educacionais ganham contornos de intervenções políticas que muito se distanciam de fins pedagógicos,

adequando o trabalho dos profissionais da educação à execução de tarefas e ações pedagógicas cada vez mais elementares, que nada lembra, em sua forma, as concepções instituídas nas legislações ou em qualquer outro documento que tenha uma inclinação mais progressista. Dentro desta perspectiva, as mudanças engendradas para a escola podem assumir configurações diferentes, dependendo da compreensão adotada em torno da concepção de qualidade no contexto educacional, o que nos permite discutir sobre a complexidade dessa concepção na próxima sessão desta investigação.

2.2 O discurso da “qualidade” no campo educacional

As políticas públicas que envolvem a educação brasileira neste início de século vêm se fortalecendo a partir do discurso de melhoria da qualidade do ensino, o qual está presente nas legislações, nos currículos escolares, nas diretrizes oficiais, nos indicadores de rendimento etc..., influenciando a realidade educacional brasileira como um todo.

Embora o conceito de qualidade pareça consolidado no campo educacional, a noção de qualidade continua sendo alvo de debates. Isso acontece porque a palavra assume diferentes formas a partir dos contextos em que ocorre e dos atores envolvidos, podendo desencadear interpretações que nem sempre convergirão para um consenso, como nos mostra Enguita (2001, p. 95, 96):

[a palavra qualidade] pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinadora e os estudantes que reclamam maior liberdade e maior conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas.

Podemos dizer que o termo qualidade carrega consigo a característica essencial de um *slogan*, conforme nos aponta Apple (1995), que é a de permitir simultaneamente a expressão de um grande número de interesses contraditórios em torno de si, ou seja, esse termo possui a capacidade de reunir sob seu *guarda-chuva* grupos e indivíduos distintos como, por exemplo, a classe dos políticos e dirigentes do governo; universidades, indústrias e editoras de materiais curriculares; profissionais da educação básica (administradores, gestores, coordenadores e professores), entre outros, em busca

da realização de seus objetivos nesse campo de discussão. O termo, na função de *slogan*, teria a força de convocar todos esses atores à realização de ações na área da educação, tendo em vista objetivos de ordem diversa para o campo do ensino.

Para Libâneo (2004), a palavra-chave na implantação das reformas educacionais é a palavra qualidade, que no campo educacional se refere tanto à organização e funcionamento das escolas quanto ao grau de excelência de trabalho desenvolvido. Dentro dessas circunstâncias, o autor apresenta o conceito de “qualidade total”, aquele que decorre da concepção neoliberal de economia. Segundo tal concepção, a qualidade total aplicada à escola objetiva “o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controles e avaliação dos resultados, visando a atender imperativos econômicos e técnicos” (LIBÂNEO, 2004, p. 65). A esse conceito de “qualidade total” se contrapõe o conceito de “qualidade social” que tem a ver com uma educação que promova “*para todos* o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos (...) tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária” (LIBÂNEO, 2004, p. 66).

Discussões iniciais acerca do tema foram promovidas nos Estados Unidos, ao longo da década de 80, onde a problemática da qualidade assumiu o centro das questões educacionais, substituindo a temática da igualdade das oportunidades e passando, então, a invocar realidades distintas e passíveis de mudanças. De maneira bem próxima ao que ocorreu nos Estados Unidos, os países da América Latina também experimentaram os efeitos da interpretação desse discurso de qualidade implantado a reboque das políticas neoliberais. Segundo Gentili (2001), no contexto latino-americano também houve o deslocamento do problema de democratização ao da qualidade. Segundo ele, tal discurso se apropriou dos conteúdos que o conceito de qualidade possuía no campo produtivo para imprimir nos debates do campo da educação um sentido mercantil. Isso aconteceu com muitas nações — Argentina, Uruguai, Brasil e Chile são exemplos desse processo, conforme Gentili (2001). Exemplificando essas circunstâncias de transposição dos conteúdos do campo produtivo-empresarial para o campo escolar, o autor descreve o funcionamento de dois programas que se constituíram em modelos a serem aplicados na América Latina.

O primeiro modelo apresentado por Gentili é o programa “Escola de Qualidade Total” (EQT). Esse programa caracterizado por seu sentido micro - institucional, apresenta uma série de estratégias do tipo participativo. Gentili (2001, p. 146) resume o

programa dessa forma: “o diretor decide aplicar os princípios de qualidade (método Deming)⁸ em sua escola; os professores e os alunos o aceitam e decidem aplicá-lo em sua prática diária (...) magicamente a escola se transforma” e produz melhores resultados. O autor apresenta ainda o Sistema Provincial de Avaliação de qualidade da Educação desenvolvido em Mendonza, Argentina. Este programa objetivou “estabelecer um sistema de medição e realizar um censo nas séries terminais da escola primária e secundária, isto é, avaliar todos os alunos que terminavam os níveis. (...) [por meio da] aplicação de provas avaliatórias nas áreas de língua e matemática” (GENTILI, 2001, p.149). Em síntese, para Gentili, o que esses programas, de diferente natureza, possuíam em comum, era adesão a certos conteúdos da concepção de qualidade oriunda do campo produtivo empresarial. Acreditamos que esses programas, apresentados pelo autor sob signo da qualidade, são alguns dos exemplos que materializam processos relativos a movimentos de racionalização no campo educacional, imprimindo no cotidiano da escola básica a noção de técnica, produtividade, eficiência e controle sobre o trabalho dos profissionais que aí se encontram.

O debate sobre a melhoria da qualidade passou à pauta na agenda pública do Brasil também a partir da década de 80, que coincidiu com a abertura política no país. Segundo Campos (2000), a discussão em torno da qualidade do ensino já era realidade há mais tempo, mas se intensificou a partir da tentativa de implantação de programas de ação na área educacional, promovido por grupos de profissionais, alinhados a grupos oficiais de ensino (ligados ao governo), em resposta a demandas de movimentos sociais e a problemas revelados por estudos sobre a escola pública.

Esses problemas referentes à qualidade da educação no Brasil, do ponto de vista histórico, foram marcados por três momentos distintos, de acordo com Oliveira e Araujo (2005). Conforme os autores, foi possível perceber, em um primeiro momento, a qualidade como forma de atender a uma oferta de escolarização insuficiente à população; em um segundo momento, como relacionada à solução do problema de fluxo no ensino fundamental; e em um terceiro momento, como necessidade de criação de um

⁸ Deming nasceu em 1900 nos Estados Unidos. Foi reconhecido como autoridade em qualidade. Sua contribuição à qualidade foi notória na reconstrução do Japão a partir de 1950. Deming atingiu a administração de quase todas as grandes empresas japonesas, ensinando seus métodos de qualidade, baseado em 14 pontos. As ideias de Deming, de grande aceitação no mundo dos negócios, deveriam ser aplicadas ao campo educacional, já que este ideário poderia ser usado em qualquer tipo de organização humana (BRITO, 1993; GENTILI, 2001).

sistema de avaliação baseado em testes padronizados para aferição do rendimento do processo de aprendizagem no ambiente das escolas.

Os autores afirmam que o primeiro indicador⁹ de qualidade — cujos debates iniciaram a partir de 1940 — pretendeu resolver o problema de oferta limitada por meio de uma política de expansão dessa oferta, a ampliação da rede escolar. Porém, isso gerou outra barreira: a dificuldade para a permanência no interior do sistema escolar, o que ocasionou em um segundo indicador de qualidade — discutido entre os anos de 1970 e de 1980 —, dessa vez relacionado à ideia de fluxo, que se referia ao número de alunos que progredia dentro do sistema de ensino. Se a saída fosse muito pequena em relação à entrada, o sistema teria problemas em sua qualidade. Para resolver os problemas relativos ao fluxo escolar, a solução encontrada foi a adoção de ciclos de escolarização, a promoção continuada e os programas de aceleração da aprendizagem previstos na nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada na década de 1990. Os autores concluem que essas políticas de aprovação impactaram diretamente nos índices utilizados para medição de eficiência dos sistemas de ensino, gerando um novo problema, uma vez que “a tarefa de aferir a qualidade num sistema com um índice de conclusão igual ou superior a 70% torna-se mais complexa” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.11, 12).

Dentro dessa realidade, um terceiro indicador de qualidade — a partir da década de 1990 — passou a ser incorporado à educação brasileira: são os testes padronizados em larga escala, hoje presentes em todos os níveis da educação escolar brasileira. Alguns exemplos citados pelos estudiosos são Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), ambos para o Ensino Superior. Segundo Libâneo (2004), no Brasil, a criação dos sistemas de avaliação não decorreu apenas de necessidades nacionais de avaliar os padrões de qualidade do ensino ofertados nas escolas de redes públicas. Esses sistemas se relacionaram também as influências de um conjunto de reformas educacionais que aconteceram em escala mundial. Essas reformas tiveram como marco inicial as propostas implementadas nos Estados Unidos e na Inglaterra por volta dos anos 80 e 90 — período discutido por Apple nas obras que mencionamos anteriormente acima, portando, dentro de um cenário marcado por intervenções ao trabalho docente.

⁹ Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. (UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004).

No cenário educacional brasileiro, a discussão e implantação de reformas educativas datam de um período compreendido entre 1978-1998, embora se possa dizer que elas começam a ser intensificar na década de 90. Algumas das medidas como

Reformas Institucionais: redefinição das responsabilidades do MEC, revisão dos padrões de financiamento e repasse de recursos aos municípios e estados; Estabelecimento de novos padrões de gestão: descentralização, autonomia das escolas, participação da comunidade;
Educação básica: ampliação do acesso, conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem em nível nacional, formação de professores, ensino a distância, sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais, padrões de qualidade para o livro didático, descentralização da merenda. (LIBÂNEO, 2004, p. 242).

foram consolidadas no contexto nacional em conformidade com as reformas educativas de outros países, baseadas em orientações econômicas e técnicas de organismos financeiros internacionais, como por exemplo, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (Unesco), entre outros.

Em se tratando dos sistemas de avaliação em larga escala (inseridos nas reformas educacionais), podemos dizer que esses sistemas, atualmente, encontram-se consolidados e exercem grande influência nos sistemas de ensino do país. Acreditamos que os sistemas de avaliação da educação básica, entre as suas funções, adquirem um caráter de instrumento de controle que serve ao monitoramento dos sistemas de ensino e do trabalho docente, com a intenção de garantir que a educação básica figure dentro dos padrões de qualidade estabelecidos pelo Estado. No Brasil há uma forte tendência de associar essa questão da melhoria de qualidade da educação à participação exitosa dos alunos nos sistemas de avaliação educacional, e isso vem colaborando para que o trabalho dos professores continue sendo tecnicizado no ambiente institucional. Ou seja, o mesmo aparato técnico utilizado nas avaliações em larga escala serve como base para a elaboração da própria aula. Não há mais heterogeneidade entre o conhecimento e a avaliação do conhecimento – o ensino visa produzir o próprio objeto da avaliação (e não o conhecimento em si). Por isso, faz-se necessário aprofundarmos a compreensão sobre o funcionamento dos sistemas de avaliação na educação básica para melhor entender sua influência no campo de ensino, enquanto um dos mecanismos de racionalização e controle do fazer docente na escola básica.

2.3 O sistema de avaliação da aprendizagem em funcionamento

O Brasil possui um conjunto de avaliações que compõem o sistema educacional nacional, entre as quais podemos citar o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Essas avaliações, embora relacionadas a diferentes etapas da educação, possuem como objetivo comum a análise do desempenho dos alunos no que concerne à aquisição de determinados conhecimentos, e também a avaliação dos sistemas e instituições de ensino, bem como de cursos, no caso da educação superior.

Como nosso interesse se faz no nível da educação básica da escola pública — o ensino fundamental de 9º anos — discutiremos as políticas de avaliação nessa etapa de ensino, não descartando, porém, a referência a sistemas de outras etapas ou modalidades, quando necessário. Fazemos isso por entender que o modo como o sistema nacional de avaliação dessa etapa da escolarização está organizado é na atualidade fortemente determinante para as ações assumidas pelos profissionais da educação.

Libâneo (2004) contribui com nosso posicionamento ao afirmar que, na atualidade, as práticas avaliativas do sistema de ensino brasileiro vêm se encaminhando de modo a subordinar o trabalho dos professores aos critérios dos sistemas de avaliação. Dentro dessa perspectiva, Libâneo ressalta que “(...) dependendo das finalidades postas pelos governos em relação à avaliação do sistema de ensino, ter-se-á uma escola funcional a serviço dos interesses de agências externas [organizações financeiras internacionais] à escola” (2004, p. 240), as quais se voltam para o planejamento de políticas educacionais dos países periféricos a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados e da competitividade nos moldes da economia capitalista de escala global e da divisão internacional do trabalho aí implicada. Sob este ponto de vista, existem relações mais amplas nesse cenário “centro-periferia”, em que há países que se delegam o papel de determinar formas de trabalho e de produção de riquezas, reformas econômicas, políticas, sociais etc., e há países que, sem poder participar dessas decisões, alimentam-nos (com matéria prima, com mão de obra barata,

com implantação de políticas etc..). Logo, o sentido e o funcionamento de educação, de avaliação e de qualidade para cada um desses países também nunca serão os mesmos.

Para Lima (2015), a avaliação, dentro de uma concepção instrumental e utilitarista, está orientada para o alcance de uma produtividade e de um controle que prevê, na alta racionalização e formalização burocrática, a garantia de uma qualidade que, administrada por esses processos, não visa à produção de conhecimento social e se distancia da prática pedagógica do professor. A avaliação, portanto, desliga-se da realidade local e produz sobre ela uma espécie de máscara, ou de névoa, que dificulta a sua apreensão crítica.

Para entendermos melhor os sistemas de avaliação em larga escala instituídos no Brasil, precisamos conhecer sua constituição e sua funcionalidade, segundo as propostas governamentais, bem como o modo que se materializam na escola, no âmbito do ensino básico, sem esquecermos, porém, de discutir sobre as limitações que esses sistemas apresentam.

Entre os anos 1985 e 1986 intensificaram-se as discussões acerca da implantação um sistema de avaliação em larga escala no Brasil – uma das medidas do quadro de reformas educativas implantadas no país, baseadas em orientações internacionais. A partir da experiência advinda do Projeto Edurural¹⁰, em 1988, o MEC instituiu o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Primária) que, posteriormente às alterações da Constituição de 1988, passou a se chamar SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). De acordo com o MEC, a criação desse sistema possuía como objetivo “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2008, p.12).

O SAEB, em sua primeira aplicação, no ano de 1990, contou com a “participação amostral de escolas que ofertavam as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede urbana” (INEP, 2015), avaliando Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, além de Redação para as 5^a e 7^a séries. Este formato se manteve na edição de 1993. Em 2005, esse sistema foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e

¹⁰ Um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo com o dos alunos não beneficiados. (BRASIL, 2008, p. 12).

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida também como Prova Brasil. Segundo dados oficiais, esta última pretendeu atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral, que buscavam por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola, de modo que essas informações viessem a auxiliar no direcionamento da aplicação de recursos e na implantação de ações pedagógicas e administrativas nas instituições de ensino, visando à melhoria de sua qualidade (INEP, 2015).

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor esse sistema. Essa avaliação, censitária e anual, teve como público alvo os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas. Seu escopo incluiu os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização matemática e condições de oferta do Ciclo de alfabetização das redes públicas (INEP, 2015). A mais nova avaliação a ser incorporada ao SAEB é a avaliação da educação infantil, que não conta com a realização de testes para os alunos. Essa avaliação, já em vigor, é realizada mediante “questionários aplicados a dirigentes, diretores e professores, bem como pela coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores a partir do Censo Escolar” (MEC, 2018).

Entre as duas avaliações, ANRESC (Prova Brasil) e SAEB (ANEAB), a primeira é uma avaliação mais abrangente que visa de maneira mais detalhada produzir informações acerca do ensino fundamental no Brasil (5º e 9º anos), de modo que todos — gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral — tenham acesso ao resultado de participação dos envolvidos nesse processo de avaliação. A Prova Brasil parece interessar mais as instituições escolares, talvez porque fornece o resultado às escolas participantes. Tal resultado parece funcionar como uma maneira de mostrar aos governantes e a sociedade em geral o cumprimento das obrigações que recaem sobre as escolas, haja vista que, segundo as declarações abaixo contidas no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), as escolas são consideradas responsáveis principais pela aprendizagem dos alunos.

(...) são muitas as competências necessárias à cidadania, as diferentes estruturas educativas têm ênfases diferentes. Por exemplo, a família e a religião são forças tão poderosas quanto a escola na formação da visão de mundo e dos valores de cada criança ou jovem. Assim sendo, a *escola* não pode ser responsabilizada sozinha por insucessos nessas áreas, mas deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas. (BRASIL, 2008, p.06).

Declarações desse tipo conduzem às escolas a tomarem para si a responsabilidade de produzir resultados “positivos”. Não figurar negativamente nos resultados dos testes nacionais parece ser o objetivo almejado.

Conhecer as condições concretas em que são produzidos esses resultados é importante, pois as médias dessas avaliações, Prova Brasil e SAEB, combinadas com dados referentes à taxa de fluxo escolar (aprovação), são utilizados na obtenção da nota do IDEB, indicador criado pelo INEP, em 2007, para medir a qualidade do ensino e traçar metas para sua melhoria.

Esse índice não conta apenas com programas de avaliação nacionais; estados e municípios também desenvolvem seus próprios sistemas de avaliação como forma de monitorar o processo de aprendizagem de seus alunos e produzir informações que auxiliem na formulação de propostas para os seus sistemas de ensino¹¹. Devido a isso, muitos estados e municípios estão promovendo transformações em suas redes de ensino com o objetivo de “melhorar” seu desempenho nesse índice (IDEB), como veremos no próximo item. Embora concordemos com a necessidade de propor uma avaliação sobre a qualidade da educação, nem esse indicador e nem as avaliações em larga escala, sozinhos, contemplam as reais necessidades de uma avaliação do sistema; pelo contrário, incidem sobre o trabalho na escola, exercendo pressão por resultados numéricos almejados pelo Estado e reorganizando as formas de ensino conforme a maneira como essas formas de ensino são avaliadas nos exames.

Essa busca de resultados numéricos é uma forma reduzida e simplificada de se discutir educação, a qual, representada por uma nota, um número, acaba estimulando uma cultura centrada na realização de “projetos”, “ações intensivas” “oficinas” etc., que ocupam o tempo escolar em detrimento da construção de um cotidiano de ensino baseado em metas elaboradas e discutidas na própria escola. As formas de gestão vão se tornando, assim, subordinadas ao desempenho satisfatório dos alunos nas avaliações externas, assim como a forma de organização em que se dá as aprovações na escola — regime de ciclos, aceleração da aprendizagem ou promoção continuada, prevista na LDB. Essa forma de conceber a educação demonstra de antemão uma das limitações das avaliações em larga escala que, por extensão, demonstram limitações que envolvem o IDEB: a incapacidade de significar um ensino de qualidade.

¹¹ Os valores do Ideb são calculados para escolas, municípios, estados, regiões e país.

Outra fragilidade que acreditamos apresentar esses modelos de avaliação diz respeito à Matriz de Referência, tomada enquanto diretriz curricular dos testes em larga escala. As “(...) matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir” (BRASIL, 2008, p.17). A composição das matrizes baseia-se principalmente nos PCN, e nelas tentam-se reunir diferentes teorias e conhecimentos consagrados pela literatura oficial da área de ensino da Língua Portuguesa para a construção de descritores e itens que, nos sistemas de avaliação, funcionam como pequenas sínteses de conhecimentos, ou seja, aquilo que é necessário ao aluno saber segundo proposta educacional do governo. Nesse ponto observamos de forma mais evidente o conhecimento técnico/administrativo em funcionamento na educação básica e, portanto, a ação de um processo racionalizador no ensino de Língua Portuguesa, cujo objetivo seria a produção de habilidades valorizadas economicamente, se nós consideramos a formação estudantil para o mercado de trabalho. Assim, as escolas, sob a pressão gerada pelos índices produzidos através das técnicas de avaliação empregadas pelo Estado, buscam a todo custo uma boa colocação nesse ranking educacional. Percebemos então que esse cenário de estatísticas educacionais influencia mudanças nessas instituições, reorganizando currículos e práticas pedagógicas, levando à adaptação das escolas aos sistemas de avaliações. A consequência disso seria, segundo Freitas (2013), o estreitamento do currículo e o esquecimento das demais áreas de formação, além da exclusão do que não é considerado básico, deixando de fora “a boa educação que sempre será mais do que o básico”. (FREITAS, 2013, p.59). A universalização da avaliação converte-se, então, numa forma sutil (ou nem tanto) de retirar das comunidades a participação na concepção dos projetos formativos e educacionais perseguidos localmente, conforme interesses formulados no projeto pedagógico. E ainda, a centralização do controle sobre o currículo, nos debates que promulgam a avaliação em larga escala, surge de forma invertida, sob o signo da objetividade, da eficácia e de uma “comunicabilidade universal” que apenas os números seriam capazes de atingir. Diante disso, professores e alunos passam a atuar em um único direcionamento, dentro de uma padronização do trabalho escolar.

Nesse contexto, as políticas, as escolas e os espaços de formação de professores tendem a deixar de fora vários aspectos que fazem parte da educação e passam a atuar no sentido de reorganizar as práticas pedagógicas. Sobre essa maneira de desenvolver o trabalho docente é que nos aprofundaremos a seguir, dando continuidade às discussões acerca das transformações promovidas na rede de ensino. Destacamos a realidade da

rede municipal de ensino de Belém, que trabalha em busca de estratégias que a aproximem do “ensino de qualidade”, as quais se fazem sob os princípios de uma racionalização e controle do trabalho do professor, em que o sistema de avaliação figura como mecanismo concreto desta visão nas atividades docentes realizadas na escola básica, ainda que fundamentado em concepções teóricas declaradamente contrárias a essa perspectiva.

2.4 Entre a qualidade e a produtividade na avaliação educacional no município de Belém

O município de Belém possui uma rede de ensino com 59 escolas públicas municipais¹², distribuídas em oito distritos administrativos, atendendo alunos entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental, em regime de ciclos, a saber: Ciclo Básico I (1º, 2º e 3º anos), Ciclo Básico II (4º e 5º), Ciclo Básico III (6º e 7º) e Ciclo Básico IV (8º e 9º anos). O município dispõe também de uma rede de formação continuada de professores, que inclui equipes de formação continuada para professores do ensino fundamental I e II, equipes de formação continuada para professores de biblioteca, de sala de leitura e de informática educativa, além do Centro de Referência em Inclusão Educacional.

Entre essas equipes, algumas atuam a partir de programas específicos, como, por exemplo, o programa “Expertise”¹³, voltado para os professores do Ciclo I (1º, 2º e 3º anos), que propõe metodologias de ensino tanto para o processo de alfabetização dos alunos quanto para a aprendizagem de Português e Matemática; e o “Alfamat”, para os professores do Ciclo II (4º e 5º ano) que, sob a coordenação do Núcleo de Informática Educativa (NIED)¹⁴, dá continuidade às propostas de ensino de Português e Matemática nesses anos, conforme metodologias baseadas nos descritores da Prova Brasil. Os

¹² Informação disponível no site: <http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=5&conteudo=2683>. Acesso em: 12 mar 2018.

¹³ O próprio nome do programa já denota uma natureza tecnicista: expertise é o conhecimento técnico especializado, o saber do “expert”.

¹⁴ O NIED, além de coordenar os encontros de formação continuada, desenvolve projetos educativos, como Tim Faz Ciência, projeto EcoAtivos, projeto Rede de Aprendizagem etc.; promove a socialização de projetos de informática educativa, entre outras atividades.

professores de informática educativa também trabalham tendo esse último programa como referência para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

De acordo com a SEMEC, essas equipes de formação trabalham de forma a adequar as diretrizes curriculares da rede de ensino municipal às diretrizes federais que orientam a educação básica, as quais atualmente têm como Matriz de Referência os descritores das provas nacionais de larga escala. Por conta disso, os cursos de formação, sob direcionamentos da SEMEC, passaram a assumir esses descritores como as diretrizes oficiais do sistema de ensino — pelo menos no que se refere às disciplinas de Português e Matemática — pretendendo, como objetivo final, a participação exitosa dos estudantes da rede municipal nas avaliações externas, o que aumentaria as chances do município em alcançar uma boa colocação no IDEB.

Sob o signo da “qualidade”, promovido pelos sistemas nacionais de avaliação, movimentos de racionalização podem ser observados no processo de trabalho desenvolvido nas escolas da rede municipal de Belém. Essas transformações operam, a princípio, por meio do sistema de avaliação do próprio município: a Prova Belém. Para discutir isso, baseamo-nos no Relatório Final da Prova Belém 2015, elaborado pelo Núcleo de Ensino Fundamental (NUENF) da Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF), Secretaria Municipal de Belém.

De caráter diagnóstico, a Prova Belém 2015, também chamada de simulado, foi aplicada no Ciclo IV — (9º ano) e teve duas edições, junho e outubro. Em ambas as edições, o objetivo foi examinar o desempenho dos alunos nas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), os quais “se submetem à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) a ser aplicada em novembro de 2015” conforme o relatório (2016, p.02). Além desse objetivo mais imediato, no relatório (2016, p.02) apontou-se como o objetivo principal da prova a ampliação do propósito anterior:

avaliar o desempenho do aluno nesse gênero textual [prova], isto é, concentração, interpretação, articulação dos conhecimentos estudados e organização do tempo; contribuir para que o professor, em seu planejamento, organize e selecione os objetivos de aprendizagem de acordo com as Diretrizes Curriculares da RME e dos descritores da Prova Brasil, que estão correlacionados e contribuem para a melhoria da ação pedagógica, cujo foco principal é a aprendizagem dos alunos.

Como bem mostra o trecho do relatório do NUENF, a Prova Belém estabelece uma finalidade voltada para o aluno e outra, para o professor. A finalidade direcionada

ao aluno diz respeito ao seu desempenho no gênero prova, sob os aspectos de “interpretação e articulação dos conhecimentos estudados”, algo que estaria mais próximo das habilidades a serem desenvolvidas nas disciplinas, e sob os aspectos de “concentração e organização do tempo” no contato com o simulado, o que poderia aludir à preocupação da SEMEC com o desempenho do aluno com relação ao gerenciamento do tempo gasto para a realização da tarefa (prova). Pode-se observar já aí um deslocamento significativo em que a prova figura não exatamente como instrumento usado para aferir os resultados de aprendizagem, mas como uma meta de aprendizagem em si mesma – encarada como um gênero textual, a “prática social” para a qual a escola deve formar os alunos. Ao mesmo tempo em que a Prova Belém é concebida como uma espécie de treino para a avaliação nacional – daí, inclusive, o fato de ser conhecida como “simulado” – ela é também interpretada como um instrumento usado pela secretaria para reorientar e monitorar o trabalho dos professores nas intervenções pedagógicas. Portanto, pode ser compreendida como um dispositivo que funciona para orientar as decisões de gestores sobre o trabalho dos professores.

Podemos entender que essa determinação imperativa sobre o trabalho docente decorre da intensificação da lógica capitalista no campo da educação. Conforme Apple (1989), em uma produção dessa ordem “as empresas compram a força de trabalho [capacidade que a pessoas tem de realizar trabalho] (...) e buscam expandir o uso do trabalho para torná-lo mais produtivo” (APPLE, 1989, p. 156). Segundo o autor, o direito gerencial de uso sobre essa força de trabalho implica em conceber ou planejar o trabalho sem sofrer muita interferência por parte do trabalhador, o qual é *desqualificado* e *requalificado* de acordo com as necessidades do mercado. A partir daí, podemos dizer que a SEMEC, exercendo seu poder dirigente sobre a força de trabalho do professor, por meio de seu sistema de avaliação, busca interferir na maneira como o professor e os alunos trabalham em sala de aula, de modo que esse trabalho reflita positivamente nos resultados pretendidos por seu sistema de ensino nas avaliações nacionais.

Tendo por fundamento esses objetivos, a realização dessa prova em 2015 gerou tabelas e gráficos com os resultados alcançados pela rede. Entre esses, interessam-nos as informações produzidas pelos gráficos relativos ao índice de desempenho das escolas nas duas edições, que teve como parâmetro a média de 50% de acertos, (equivalente à nota 5,0 – que na escala SAEB corresponderia ao nível 5¹⁵), representando a média de

¹⁵ A nota da prova Brasil não é calculada igual das provas “comuns”, seu resultado é dado por meio de pontos da escala SAEB, a qual apresenta níveis que variam de 0 a 10. Por exemplo, na prova de Língua

acerto por área de conhecimento¹⁶, conforme o relatório. Na edição de junho, o relatório mostrou que apenas duas escolas alcançaram essa média. As demais escolas ficaram abaixo desse percentual e foram reorganizadas da seguinte maneira: dez escolas com bom desempenho (45% a 48%); onze escolas com desempenho regular (40% a 44%); e dez com baixo desempenho (33% a 38%).

Já na edição de outubro, em que o foco foi apenas Português e Matemática, o relatório mostrou que sete escolas atingiram a média de 50%. Quatro ficaram bem próximas a essa média (49%); cinco abaixo da média (48%); nove com desempenho regular (46% a 47%); e oito com menor desempenho (45% a 39%). Diante desses resultados, percebemos que esses números levantam a questão de como as grandezas numéricas produzidas por esses instrumentos de avaliação já estão associados a um julgamento de qualidade (bom, regular, baixo etc.) que não é mais numérico, pois há atribuição de um significado ao número e as comparações entre eles. Assim, por exemplo, designar como “próximo à média” o rendimento de 49% é uma forma de fazê-lo parecer um resultado melhor, assim como o termo “regular”, que poderia ser entendido como sinônimo de “na média”, é usado para designar uma faixa de rendimento mais baixa, como um eufemismo. Logo, a avaliação, embora se considere técnica, nunca é, de fato, objetiva, puramente numérica – sempre ao número se atribui um valor que já é valor de discurso, histórico e ideológico.

Um cronograma de planejamento, ao final desse relatório da prova Belém, mostrou todas as etapas envolvidas no trabalho que culminaram na realização da prova. Vinte e três ações distribuídas em quatro momentos – cuja classificação nomeamos como organização das informações sobre a Prova Brasil, elaboração da Prova Belém, aplicação da Prova Belém e avaliação dos resultados da Prova Belém – foram divididas por equipes, entre as quais encontramos, por exemplo, uma equipe de articuladores de área, uma equipe de técnicos mobilizadores dos distritos, uma equipe de técnicos do NUENF, docentes e equipes diretivas das escolas, sendo que a esses últimos coube à aplicação da prova em suas escolas, enquanto as tarefas de organização, elaboração e avaliação ficaram a cargo das equipes externas às escolas. Observamos, assim, que a realização da prova caminhou lado a lado com a organização de uma estrutura de

Portuguesa, para o 9 ano, inicia-se pelo o nível 1(200- 224), nível 2 (225-249), nível 3 (250-299) e assim segue até o último. Em cada nível estão descritas as habilidades e competências que o estudante deve demonstrar para nele se enquadrar.

¹⁶ A prova de Junho considerou: (CN-CH) e (LP-MAT), e em outubro: (LP e MAT).

trabalho bastante estratificada, na qual equipes locais se encarregaram de tarefas específicas dentro de uma divisão geral do trabalho, dando início a um processo de *desqualificação* da prática do professor, à medida que o professor teve seu trabalho dividido e redividido em várias etapas, afim de “aumentar a produtividade, reduzir a ‘ineficiência’ e para controlar tanto o custo quanto o efeito do trabalho” (APPLE, 1989, p. 157).

Segundo essa lógica, mesmo que aparentemente haja uma descentralização relativa dos processos de avaliação e gestão do trabalho, expressa pela existência de provas e instrumentos de avaliação municipais, fica evidente que o trabalho local é em grande medida subordinado às decisões tomadas em âmbito federal. Isso significa dizer que os professores, além de desqualificados e controlados tecnicamente, estão submetidos ao controle burocrático – aquele que está embutido nas relações sociais hierárquicas do local de trabalho, em que todas as decisões e os direcionamentos referentes ao trabalho são ditados por medidas oficialmente aprovadas, que dificilmente podem ser contestadas.

Além dessas intervenções na atuação dos professores da rede municipal, outras alterações na prática escolar podem ser identificadas, as quais nem sempre são visualizadas de imediato, pois estão embutidas no próprio material de trabalho do professor, na estrutura física deste, controlando de maneira técnica o ritmo das atividades do profissional docente. É o que apresentamos na sequência, baseados em uma pesquisa de nossa autoria (OLIVEIRA, 2016) que trata de mudanças promovidas pela mesma Secretaria de Educação nas fichas de avaliação final do Ciclo Básico III (6º e 7º anos) utilizadas pelos professores da rede municipal de ensino de Belém a partir do ano de 2015. Essas mudanças de ficha avaliativa do Ciclo III acarretaram uma nova realidade pedagógica em relação à forma de registrar a avaliação para esses anos, o que reconfigurou o trabalho dos professores, entre eles, o professor de Língua Portuguesa.

A ficha avaliativa, chamada de “Registro Síntese”, era a ficha utilizada pelos professores, até o final do ano de 2014, para fazer a avaliação dos alunos quanto aos seus avanços e retrocessos ao longo do período letivo. Ela possibilitava aos professores, baseados em atividades e avaliações promovidas em sala, “decidirem pela retenção do aluno no ciclo, não apenas por conta de sua ausência nas aulas, mas por falta de conhecimento suficiente para avançar no ano do ciclo de ensino” (OLIVEIRA, 2016, p. 459). Abaixo apresentamos os principais trechos do “Registro Síntese” de um aluno do

6º ano, preenchido por um professor, no período letivo de 2014, conforme Oliveira (2016).

SÍNTESE DOS CONSELHOS DE CICLO E DE OUTROS MOMENTOS AVALIATIVOS SOBRE OS AVANÇOS, AS DIFICULDADES DOS EDUCANDOS E AS INTERVENÇÕES REALIZADAS PELA ESCOLA.
I-INTERAÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS: A construção de conhecimentos propostos no cotidiano escolar permite avaliar aspectos importantes no desenvolvimento individual e coletivo dos educados como: Participação, respeito às diferenças, autonomia, auto-estima, criatividade e outros aspectos.
1º ano-Parecer
Apesar do aluno X ter frequência regular, o mesmo apresenta muita dificuldade em sua interação sócio-educativa, bastante falta de interesse e pouca participação na realização das atividades, não questiona nem contribui com novas ideias no processo de construção do conhecimento.
(...)
II-CONSTRUÇÃO NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO: CÓDIGOS E LINGUAGENS, CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E CIÊNCIAS DA NATUREZA.
1º ano-Parecer
Com base no registro dos trabalhos pedagógicos desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar, o aluno apresenta o seguinte:
Código e linguagem: o aluno X apresenta dificuldade de aprendizagem, em relação aos aspectos gramaticais, com frequência de erros ortográficos, apresenta problemas na leitura e na construção da escrita.
(...)
Ciências da sociedade: obteve rendimento insuficiente devido à falta de interesse, brincadeiras constantes, não realizando as atividades em tempo previsto pela professora.
Ciências da natureza: não desempenha com sucesso suas tarefas, nem consegue aplicar as regras básicas da matemática no cotidiano escolar.
(...)
III-MOVIMENTO DE PROGRESSÃO DO(A) ALUNO(A). A partir das sínteses pontuadas nos itens I e II em que condições se dará a progressão do(a) aluno(a) no final do ciclo.
De acordo com que foi estabelecido pelo conselho de ciclo e baseado no registro dos professores, o aluno X obteve rendimento insuficiente em todas as disciplinas das áreas do conhecimento, devendo o mesmo permanecer no 1º ano do CF III referente ao 6º ano do Ensino Fundamental.
(...)

Trechos do Registro Síntese de um aluno/2014.
FONTE: Oliveira (2016, p.461-462).

Essa ficha foi substituída por um novo modelo de instrumento avaliativo, desenvolvido pela própria secretaria de educação e enviado às escolas em meados do ano letivo de 2015, sob a alegação de que se tratava de um “aperfeiçoamento” do sistema de avaliação, para melhorar a mensuração de resultados avaliativos do processo

de aprendizagem dos alunos. Essa nova ficha avaliativa, em todo caso, representou uma mudança fundamental na forma de participação do professor na tomada de decisão sobre a promoção ou retenção do aluno ao fim do ano do ciclo. Uma de suas características mais marcantes é que a nova ficha impossibilitou a retenção do aluno por qualquer outro motivo que não se relacionasse a sua ausência nas aulas, já que esse resultado deixou de ser registrado por meio da redação do professor e passou a ser expresso marcando-se uma entre quatro opções. Conforme vemos abaixo.

II - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

PREENCHER USANDO: **S** (Sim), **N** (Não), **P** (Parcialmente), **NA** (Não Avaliado)

LINGUAGENS – LÍNGUA PORTUGUESA		1ºano	2ºano
CLP011	Utiliza elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal) em favor de sua expressão oral.	P	
CLP012	Amplia, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentido do texto.	N	
CLP013	Planeja e monitorar sua linguagem, considerando a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário.	N	
	(...)		

PARECER FINAL DO 1º ANO

i. A partir dos desenvolvimentos evidenciados na AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, em que condições dar-se-á a progressão do(a) aluno(a) no final do ano?

() o(a) aluno(a) concluiu o 1º ANO sem apresentar dificuldades relevantes que comprometam a sua aprendizagem nas áreas do conhecimento.

(X) o(a) aluno(a) concluiu o 1º ANO, porém ainda apresenta dificuldades na aprendizagem evidenciadas no item II deste documento.

() o(a) aluno(a) fica retido(a) por não apresentar o percentual mínimo de 75% de frequência previsto no artigo 24 da LDB 9394/96.

ii. Intervenções pedagógicas realizadas e encaminhamentos necessários:

Trechos do Registro Síntese de um aluno/2015.
FONTE: Oliveira (2016, p.462-463)

Como podemos perceber, as diferenças são visíveis: antes, com a ficha antiga, era possível o professor discorrer sobre o rendimento dos alunos, explicando¹⁷ os motivos de sua decisão; agora, com a nova ficha, o professor responde à avaliação do aluno por meio de um código fechado – **S** (Sim), **N** (Não), **P** (Parcialmente), **NA** (Não

¹⁷ Ressaltamos que cada aluno é avaliado pelo corpo docente durante a “reunião do conselho de ciclo”. As discussões servem de base para a escrita de uma síntese sobre a aprendizagem e o comportamento do aluno nas áreas de conhecimento durante as aulas.

Avaliado) – dentro de um conjunto também fechado de itens propostos, do qual o professor não tomou parte, nem na elaboração, nem na redação. A adoção desses códigos ilustra o modo como um determinado discurso, sendo transformado em dispositivo técnico-administrativo, esvazia-se de seu caráter potencialmente contraditório e polissêmico para tornar-se, do ponto de vista do trabalhador submetido a ele, um sistema fechado, monossêmico e objetivado, na medida em que o signo se torna o próprio objeto de trabalho. É evidente que, com a mudança na ficha de avaliação, a secretaria procura retirar dos professores a possibilidade de aumentar as taxas de retenção de alunos no sistema gerido por ela.

Essa substituição das fichas de avaliação produziu outras consequências no trabalho desenvolvido pelos professores. Houve a transferência da elaboração dos critérios de avaliação dos alunos: os professores deixaram de poder avaliar seus alunos com base em objetivos e critérios criados e discutidos pelo próprio corpo docente dentro da realidade local de suas escolas, ficando essa tarefa a cargo da SEMEC. Esta modificação foi seguida pela criação de objetivos e especificação de critérios que nortearam a avaliação de todas as disciplinas – só a ficha de Língua Portuguesa dispõe de oito grandes objetivos para a averiguação da aprendizagem, cada um com uma quantidade de critérios que totalizam 30, nos quais cada aluno deveria ser avaliado. Entre esses objetivos e critérios, alguns foram retirados, na íntegra ou com pequenas variações, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa, o que mais uma vez ilustra o alinhamento do governo municipal aos discursos oficiais federais e, portanto, a unidirecionalidade do exercício do controle na cadeia do trabalho em educação. Além disso, observamos que as habilidades necessárias à compreensão e ação de uma etapa importante do processo de trabalho dos professores lhes foram retiradas e alocadas pela administração pública em outro lugar, sob o poder e controle do capital, desqualificando os docentes, mais uma vez, o que para Apple (1989, p. 87) significaria “extrair o cérebro do administrador que está sob o boné do trabalhador”.

Essas transformações produzidas no ambiente de trabalho dos professores se referem ao ano de 2015, ano de verificação do IDEB, o que nos faz levantar a hipótese de que a alteração no modo de condução da avaliação dos alunos (a troca das fichas de avaliação) pode ter tido como objetivo a concentração, na esfera da gestão municipal, do controle sobre o resultado, tirando do professor a possibilidade de “baixar” o IDEB retendo alunos. Ou seja, à secretaria interessava concentrar o poder de decisão sobre os

resultados, garantindo uma “produtividade” medida conforme o índice utilizado pelo Estado para avaliar seu desempenho. Tais alterações embora pareçam ter um caráter superficial, podem ser interpretadas como modificações profundas, uma vez que indicam a transformação de práticas pedagógicas em práticas administrativas, pela incorporação e diluição da avaliação pedagógica no trabalho de gestão. Todas essas transformações, reflexos da influência dos sistemas de avaliação nas escolas, conduziram a novas rotinas que foram racionalizadas e introduzidas ao trabalho do professor – rotinas que aumentaram o tempo dedicado por ele a tarefas burocráticas em detrimento de formas de trabalho intelectual, como a preparação de aulas, a correção de atividades, construção de planejamentos, etc..

Dentro desse processo de desqualificação intelectual, os professores foram também requalificados, aprenderam um novo tipo de organização e execução de conhecimento (técnico), adotaram outros mecanismos para desenvolver o trabalho. A realização da tarefa aparentemente simples (preenchimento das fichas) ocasionou ainda uma intensificação desse trabalho, retirando desses trabalhadores seu tempo, conduzindo-os a certo isolamento no local de trabalho, desestimulando reuniões ou discussões coletivas dos resultados (já que as fichas são de preenchimento individual) e dificultando o posicionamento contrário desses profissionais em torno dessa nova rotina trabalhista.

Diante desta ilustração, podemos falar sobre as *formas de controle* discutidas por Apple (1995, 1989): os *controles técnico e burocrático do trabalho*, a *desqualificação e a requalificação dos trabalhadores*, a *separação entre concepção e execução das tarefas* podem ser percebidos nas ações pedagógicas realizadas pelos professores da rede municipal, uma vez que auxiliaram na simplificação e divisão dessas tarefas, aumentando a repetição de ações manuais e diminuindo intelectualmente a participação do professor no processo de avaliação. Assim, as duas situações apresentadas acima – aplicação da Prova Belém e a mudança de ficha avaliativa, no ano de 2015 – exemplificam formas de intervenção e controle da SEMEC no processo de ensino das escolas públicas municipais, que visaram simplificar ao máximo o trabalho dos professores, tornando seu trabalho cada vez mais em ações elementares, retirando das mãos desses profissionais o poder de decisão sobre sua prática e a transformando na execução de tarefas repetitivas, próximo a um trabalho administrativo.

Baseados em Apple (1989), compreendemos que essas *formas de controle* fazem parte de um processo de racionalização da docência na rede municipal que,

materializado na aplicação do simulado e na troca de fichas avaliativas, ocasionou na diminuição da autonomia do professor nas questões referentes ao seu trabalho, tornando a profissão cada vez mais *proletarizada*, para utilizar o termo de Apple, dando continuidade a esse processo que é histórico. Vale lembrar, não obstante, que todas essas *formas de controle* que contribuem para a diminuição da autonomia do professor com relação aos conhecimentos que envolvem sua prática não são exclusivas do local de trabalho do professor; elas também podem estar presentes nos espaços de formação profissional, (entre os quais está o ProfLetras, *lócus* para nossa pesquisa), sob a justificativa de (re)qualificação de práticas docentes para, posteriormente, serem reaproveitadas no local de trabalho.

No caso do ProfLetras, cujo objetivo está em “capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país”, os mestrandos, à luz de conhecimentos teóricos, desenvolvem discussões sobre práticas pedagógicas, de modo a construir ações para solucionar problemas de aprendizagem (como aspectos relacionados à leitura e escrita, por exemplo) e assim, alterar o quadro da educação básica percebido nos indicadores avaliativos oficiais. Porém, embora o ProfLetras seja um local legítimo de discussão, o desenvolvimento de pautas de investigação concreta, visando à construção de situações didáticas autênticas, vai de encontro à configuração das bases que fundamentam o Mestrado Profissional, ancoradas no gerenciamento de situações, na aplicação de conhecimentos e na solução de problemas no ambiente de trabalho, para garantia de resultados melhores nesse espaço.

Provavelmente, isso acontece porque há uma dissociação entre o conteúdo e a forma como os conhecimentos são abordados nesses espaços, produzindo efeitos contraditórios quando se discute a formação e o trabalho docente. Assim, embora os conteúdos, as teorias e as abordagens adotadas nas dissertações possuam uma inclinação mais progressista, esse arcabouço teórico tende a ser incorporado a uma forma de organização do trabalho de caráter técnico-normativo, que se origina em outro lugar (ideológico) — dominado por uma ordem tecnicista, que atua na conjuntura econômica, política e social mundial e alcança o campo da educação a partir da lógica da racionalização, produzindo transformações exigidas pelo projeto neoliberal ao trabalho na escola, conforme discutiremos no quarto e sexto capítulos da tese.

Ao longo das discussões realizadas neste capítulo, concluímos que implantações de mudanças no sistema educacional sempre priorizaram o funcionamento de

mecanismos que visaram ao atendimento de uma ordem capitalista em que o Brasil está inserido. Em todas essas transformações (ou na maioria), verificamos o funcionamento de um discurso de melhoria de qualidade que, atravessado por movimentos de racionalização, redireciona o trabalho docente nas salas de aula, nem sempre de acordo com anseios da comunidade escolar. Diante desta compreensão, cabe-nos, no capítulo terceiro desta tese, mobilizar alguns conceitos, do campo da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a fim de aprofundar e fortalecer teoricamente os debates aqui empreendidos, bem como construir uma base metodológica para análise de nosso *corpus* nos capítulos mais a frente desta pesquisa.

3 DISCURSOS, IMAGENS E SENTIDOS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo discutimos conceitos elaborados por Michel Pêcheux (1993, 2012, 2014) com o propósito de desenvolver uma base teórica para as análises de nosso *corpus*. Bakhtin/Volochinov (2006) e Angel Rama (2015) também compõem esse quadro, de modo a fornecer subsídios para nossa discussão. Além desses autores, recorreremos aos estudos de Authier-Revuz (1990, 2004), Orlandi (2015) e Fernandes (2008), entre outros que nos auxiliaram na constituição desse referencial.

Como primeira ancoragem teórica, na seção 3.1, tomamos a perspectiva da A.D francesa e discutimos as transformações pelas quais essa disciplina passou ao longo de sua história. Começamos com o conceito de discurso baseado na perspectiva formulada por Pêcheux, considerado um dos fundadores da disciplina. Apoiamo-nos ainda nos conceitos de jogo de imagens propostos por Pêcheux (1993), e nos conceitos de formação discursiva, o interdiscurso, os processos de identificação e contraidentificação debatidos por Pêcheux (1993, 2012, 2014), que nos auxiliam a compreender a noção de formações imaginárias proposta pelo autor e discutida em nossas análises.

A fim de construir uma segunda ancoragem, complementar à primeira, discutimos como o signo verbal é concebido em duas outras perspectivas que se aproximam da AD por considerarem o caráter ideológico inerente à palavra e por problematizarem a relação entre esta e as estruturas sociais. Em 3.2, abordamos o conceito de signo ideológico de Bakhtin/Volochinov (2006), entendendo que eles refletem e refratam uma realidade determinada – deslocada e irredutível ao objeto real – o que nos permite pensar que um mesmo objeto ou uma materialidade linguística, sob a perspectiva do signo, pode ser analisado e apreendido sob pontos de vistas diferentes (o que se aproxima da ideia de imagens presente em Pêcheux).

A essa discussão, acrescentamos os debates promovidos por Rama (2015), que também tem no signo verbal um de seus objetos de preocupação. Com base nesse autor, traçamos uma relação entre educação brasileira e a construção das cidades latino-americanas no transcurso do século XVI, processo em que percebemos a ação do que o autor chama de “ideias reitoras”, presentificadas em signos que funcionam como forças materiais na constituição e organização da realidade social (inclusive escolar) promovida por uma “cidade letrada”. Tal como Rama (2015), argumentamos sobre a existência de “ideias reitoras” no campo do ensino de língua, as quais atuariam por meio

de signos configurados por escrituras (um conjunto de práticas escritas) na constituição de ações que intentam uma modificação do espaço no que tange a sua organização administrativa e pedagógica. Este caráter “reitor” do signo escrito e seu papel dentro das práticas administrativas são importantes para compreendermos e discutirmos as pesquisas produzidas no âmbito de um mestrado profissional como peças de um processo que não é apenas epistemológico, de formulação de novas ideias ou práticas, mas também administrativo, como viemos argumentando.

3.1 O discurso na perspectiva da AD

Nossa primeira ancoragem teórica parte do objeto de estudo da Análise do Discurso (A.D). De acordo com Pêcheux e Fuchs (1993, p.163, 164), a disciplina Análise do Discurso se constituiu baseada em três áreas do conhecimento:

1.O materialismo histórico, com teorias das formações sociais e de suas transformações, compreendidas aí a teoria das ideologias; 2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. A teoria do discurso, com a teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Esses autores explicitam que as três áreas mencionadas foram atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Baseados nessas considerações, podemos dizer que a Análise do Discurso é o lugar em que a Linguística extrapola suas fronteiras originárias para tecer articulações com outras áreas do conhecimento, daí o seu caráter interdisciplinar. A A.D é, assim, uma disciplina interpretativa, à medida que promove uma análise a partir de um arcabouço teórico que permite pensar sobre a relação entre a língua e a sua exterioridade. Fernandes (2008, p. 60) ressalta que “em se tratando de Análise do Discurso, nega-se a imanência do significado uma vez que interessam os sentidos produzidos em decorrência da inscrição sócio-ideológica e histórica dos sujeitos envolvidos”. Assim, a Análise do Discurso investiga as relações entre linguagem e processos históricos e ideológicos que atuam na construção de efeitos de sentido de uma determinada superfície discursiva.

Conforme Orlandi (2015, p. 18), a Análise do Discurso, ao se constituir na confluência de três domínios disciplinares (Linguística, Marxismo e Psicanálise), não se

mostrou uma disciplina ‘servil’. Ela desenvolveu uma noção de discurso que, para autora, “[não] se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise” (ORLANDI, 2015, p. 18). Neste sentido, assegura Orlandi (2015, p. 18) que a “Análise do Discurso irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso”. Nessa linha de pensamento, o discurso, concebido como objeto de uma disciplina específica, assume o caráter de um feixe de processos relacionais que sustentam o sentido; seus efeitos refletem relações políticas, históricas e ideológicas assumidas pelos sujeitos que enunciam de uma determinada posição da estrutura social.

A respeito da natureza dos discursos, Pêcheux (1993) afirma que eles são concebidos como mecanismos pertencentes a um sistema de normas nem puramente individuais, nem universais, correspondendo a certos lugares em uma formação social dada. Nesta perspectiva, baseados em estudos de Orlandi (2015), o discurso passa a ser concebido como a palavra em curso, necessária na relação que o homem estabelece com a realidade, seja natural ou social. Essa visão se coaduna com as reflexões de Fernandes (2008, p. 14), ao mostrar que “os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana”.

O discurso, enquanto prática da linguagem, materializa-se na língua, concebida não como um sistema abstrato, mas como um sistema no mundo, parte da linguagem com que os homens constituem suas vidas nas relações com os outros, construindo a história de determinada sociedade. Para Pêcheux (2014) o sistema da língua se apresenta como a base comum de processos discursivos diferenciados. Segundo o autor, isso ocorre porque, embora a língua possa se mostrar “indiferente” à divisão de classes e a sua luta, isso não significa dizer que as classes se mostram “indiferentes” à língua. Todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe. Desse modo, para o referido autor (PÊCHEUX, 2014, p. 82), “‘a língua’ não é uma superestrutura e ela não se divide segundo as estruturas de classe em ‘línguas de classes’, com suas próprias ‘gramáticas de classe’”. Ela é, antes de tudo, a base sobre a qual se desenvolvem os processos discursivos, os quais não devem ser interpretados “enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva etc., que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos” (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

Ainda sobre a relação entre língua e discurso, Orlandi (2015) afirma que a língua não pode ser vista somente como estrutura, mas deve ser pensada também como acontecimento. A reunião da estrutura e do acontecimento é tida como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Isso ocorre porque, ao nascer, o indivíduo se circunscreve em uma realidade sócio-histórica, a qual, por sua vez, relaciona-se a realidades anteriores e serve de base para o surgimento de outras, todas constituídas e atravessadas por discursos. Neste sentido, o sujeito em sua realidade é constituído por discursos diversos. A partir desta concepção, o discurso não apresenta início, pois sempre estará relacionado a algo já dito antes, em outro lugar, uma vez que se construiu de relações de sentido estabelecidas com outros discursos, auxiliando, portanto, na materialização das ideologias que influenciam as vivências humanas.

Apesar de todo dito assentar-se num dizer anterior, um “não-dito” que atualiza um “já-dito”, a dimensão historicamente determinada do dizer escapa ao sujeito, que tem a impressão de estar falando “suas próprias palavras”. É que sobre o discurso agem dois tipos de esquecimentos, os quais são inerentes à constituição do sujeito e, conseqüentemente, dos sentidos do discurso.

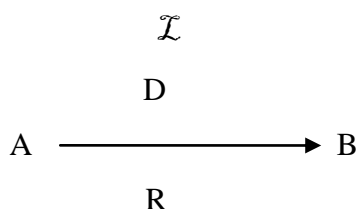
Segundo Orlandi (2015), o esquecimento nº 2, sendo da ordem da enunciação, faz o sujeito ter a ilusão de que aquilo que diz não pode ser dito de outra maneira, a não ser do modo como diz, o que o faz selecionar determinados formas do dizer e rejeitar outras. O esquecimento nº 1, por sua vez, também chamado de esquecimento ideológico, conduz o sujeito à ilusão de sentir-se a origem do que diz, quando, na verdade, ao enunciar, retoma sentidos preexistentes. Ainda baseando-nos em Orlandi (2015), os sujeitos, ao “esquecerem” o que já foi dito, identificam-se com o que dizem, constituindo-se sujeitos e, por consequência, suas palavras adquirem sentido. Desta forma, sujeito e sentido estão sempre em movimento.

Em síntese, o discurso não é a língua ou a linguagem, mas utiliza essas materialidades para se manifestar, produzindo efeitos de sentido, expressando concepções ideológicas diversas, constituindo a posição dos sujeitos ou grupos de sujeitos acerca de um mesmo tema. A compreensão a respeito das posições em que se encontram os sujeitos na estrutura social, bem como de discursos assumidos por esses sujeitos, tem a ver com a apreensão de outros conceitos que compõem esse campo do saber, os quais são discutidos e revistos em cada fase da A.D. Sobre essas fases, não podemos defini-las de modo cronológico, mostrando as mudanças no percurso teórico

proposto por Pêcheux, mas em cada uma delas podemos discutir a elaboração e reelaboração dos conceitos durante a sua construção. E é sobre isso que discorreremos nas seções seguintes, começando pela noção de “imagem” formulada em um dos primeiros textos da AD.

3.1.1 A.D-1: O jogo de imagens proposto por Pêcheux

Pêcheux (1993), em seus primeiros trabalhos, parte do esquema de comunicação proposto por Roman Jakobson, sobre o qual faz uma importante consideração para construir seu conceito inicial de discurso.



A: destinador

B: destinatário

R: referente

(L): código linguístico comum a A e a B

___: contato estabelecido entre A e B

D: sequência verbal emitida por A em direção a B

(Pêcheux, 1993, p. 81, 82)

Para o autor, no esquema retratado acima, a mensagem deve ser substituída pelo termo discurso, uma vez que Pêcheux argumenta que a produção verbal existente entre os participantes A e B não funciona necessariamente como transmissão de informação de A para B durante um ato comunicativo, mas como uma sequência verbal que produz efeito de sentido entre os pontos A e B. A partir desse esquema, destinador e destinatário, bem como o referente, destacam-se em uma dada relação comunicativa.

Segundo esta compreensão, a relação entre os participantes não se trata de transmissão de informação apenas; existe um processo de constituição desses sujeitos e de produção de sentidos à medida que os participantes A e B se comunicam. Tais participantes, para Orlandi (2015), não estão separados de forma estanque, mas fazem

parte de um processo de significação que ocorre ao mesmo tempo dentro das relações de linguagem. O discurso, portanto, é considerado *feito de sentido* entre os locutores.

Levando em conta as condições de produção dos discursos, precisamos considerar que A e B, segundo Pêcheux (1993, p. 82), “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”, os quais não devem ser interpretados como pessoas reais. Por exemplo, segundo o autor, “no interior de uma esfera de produção econômica, os lugares do ‘patrão’ (...) e do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis” (1993, p.82.). Os lugares que esses sujeitos ocupam na relação social de trabalho serão responsáveis pelos discursos assumidos por eles. O mesmo entendimento é válido se pensarmos o lugar ocupado de um professor universitário e de um aluno da pós-graduação em uma instituição de ensino superior. “Os discursos” valerão conforme essas posições na relação social.

Desse modo, não podemos falar em sujeitos físicos que funcionam no discurso, mas de suas imagens que advém desses lugares. Elas, por sua vez, pertencem a formações imaginárias, as quais, segundo Orlandi (2015, p.38) atuam em “(...) um jogo imaginário que preside a troca de palavras”. Essas formações estão representadas no quadro a seguir, desenvolvido por Pêcheux (1993).

Quadro 01- Formações imaginárias dos lugares de A e B.

Expressão que designa as formações imaginárias.	Significação da expressão.	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente.
A { ————— I _A (A) ————— I _A (B)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem ele é para que eu lhe fale assim?”
B { ————— I _B (B) ————— I _B (A)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem ele é para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (1993, p. 83)

No quadro acima, as formações imaginárias remetem às imagens que os interlocutores fazem de si e do outro nas situações durante o ato discursivo. A elas também estão agregadas as imagens que os envolvidos fazem dos dizeres postos nos atos comunicativos, o que Pêcheux (1993) designa pela letra “R” — referente do

discurso. Conforme destacado por este autor, essas imagens de R se constituem da seguinte maneira:

Quadro 02- Formações imaginárias dos lugares de R.

	Expressão que designa as formações imaginárias.	Significação da expressão.	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente.
A	$I_A (R)$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	$I_B (R)$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: Pêcheux (1993, p.84)

Assim, um sujeito que lança um dizer, na posição de A, a outro sujeito na posição de B, pode assumir tomando por base as seguintes indagações: “Quem sou eu para lhe falar assim?”, “Quem ele é para que eu lhe fale assim?” e ainda “De que lhe falo assim?”. Pensemos em um exemplo de nossa pesquisa. Em um primeiro momento, os documentos oficiais do ProfLetras que apresentam aos candidatos em potencial a finalidade, as características do curso, as formas de ingresso etc. disponíveis nas páginas 117, 117 e 118 desta tese, que podem ser tomados como um discurso que emana da posição de sujeito em A. O candidato ao referido programa assume a posição de sujeito em B, lugar ao qual esse discurso se dirige. Hipoteticamente, podemos pensar que as imagens de A como instância formadora e de B como público-alvo poderiam ser muito diversas, conforme a natureza do programa, seu direcionamento político-ideológico e sua função dentro dos processos de trabalho em educação. Por exemplo, o sujeito em A poderia apresentar-se como fonte de um conhecimento externo ao professor ou como lugar de projeção do conhecimento já trazido por ele. O sujeito em B, por sua vez, poderia ser constituído como o professor que está em falta com sua atualização profissional ou como co-partícipe da própria formação, como um profissional isolado dentro de um grupo de profissionais ou como membro de uma coletividade organizada etc.. O ensino de língua ou o próprio professor podem figurar também como referente R, por exemplo, como uma modelagem ultrapassada que deve ser abandonada em nome de outra concepção dita mais atualizada ou como modelos a ser seguidos pelos mestrands que participam do programa.

Para Pêcheux (1993), as posições assumidas pelos sujeitos A e B, determinam, de antemão, a intervenção dos protagonistas do discurso nas condições de produção

deste. De modo semelhante, R (referente) também interfere nas condições de produção do discurso. Porém, as condições de produção do discurso não funcionam apenas sob a interferência de formações imaginárias; há outros mecanismos importantes nesse funcionamento, conforme afirma Orlandi (2015). Para a autora, as relações de sentido devem ser consideradas, uma vez que discursos só farão sentido em relação a outros, à medida que se constituem de discursos anteriores ou servem de base para dizeres futuros; as relações de força (políticas) também são importantes, haja vista que os discursos assumidos pelos sujeitos são concebidos a partir do seu lugar de fala; assim, os discursos significam e “valem” de modo diferente na comunicação.

Além disso, o mecanismo de antecipação está presente nesse funcionamento. Pêcheux (1993, p. 84) ressalta que “todo processo discursivo, [supõe], por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre o qual se funda a estratégia do discurso”. O sujeito, portanto, ao emitir um enunciado para um possível parceiro da comunicação, experimenta o lugar deste, a partir de seu lugar, e “imagina” aquilo que possivelmente seu parceiro pode pensar para, então, produzir seu dizer. Conforme Pêcheux (1993, p. 85, 86) “a percepção do referente, do outro e de si mesmo é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’”. Através deles se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas, ou melhor, constitui-se o dizer de um sujeito em direção ao outro. Isso significa que as imagens de A, B e R que constituem as condições de produção de um discurso D não são dadas por um “contexto” extradiscursivo, mas resultam, elas mesmas, de processos discursivos com que se relacionam.

Entretanto, devemos considerar que, na primeira fase da A.D, essas condições de produção do discurso foram tidas como homogêneas e estáveis. Os sujeitos e discursos estavam determinados por um sujeito-estrutura visto como pertencente, neste primeiro momento, a uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, ou seja, os sujeitos acreditavam que ‘utilizavam’ seus discursos quando na verdade eram seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’, como afirma Pêcheux (1993). Daí a noção de maquinaria discursiva, autodeterminada e encerrada em si. Concepção que será posteriormente revisitada e atualizada, marcando mudanças no pensamento desenvolvido por esse autor.

O assujeitamento do sujeito ou sua interpelação, conforme Pêcheux e Fuchs (1993, p.166), refere-se à “modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção”. Segundo os autores,

baseados em Althusser, é por meio da interpelação que o indivíduo se constitui em sujeito e é conduzido para uma das classes numa dada estrutura social a ocupar sua posição, sem se dar conta, mas tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade. Essa reprodução de relações de classe é assegurada pela existência de realidades complexas designadas por Althusser, consoante Pêcheux, como “Aparelhos Ideológicos de Estado”. De acordo com Orlandi (2015, p 48), o sujeito é “ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la”.

Podemos pensar que, dentro desta concepção fundada na primeira fase da A.D, os mestrandos, ao serem interpelados pela posição ideológica da qual os documentos do programa de pós-graduação emanam, tornam-se sujeitos que assumem posições em favor da incorporação de discursos que legitimam a concepção de ensino adotada no curso, concluindo que tais discursos seriam pré-determinados pelas condições históricas em que se inscrevem no momento de sua enunciação, quando, na verdade, estariam repetindo discursos que o antecedem, sem perceber esta repetição, acreditando ser a origem do que dizem, exercendo a própria vontade. Entretanto, conforme discutimos anteriormente, este fechamento, embora tenha relações com os discursos assumidos por esses sujeitos, pode ser contestado, se pensarmos que todo discurso, segundo Pêcheux (1993), funda-se a partir de um “já dito”, ou seja, cada discurso D modifica as condições do discurso D1 seguinte, do D2, do D3 e assim por diante, não havendo, portanto, um fechamento total. Isso nos conduz à ampliação dos estudos acerca do conceito de discurso, abordando as concepções de Formação Discursiva e de Interdiscurso, as quais colaboram nas discussões levantadas pela A.D em sua fase seguinte.

3.1.2 A.D-2: Formação discursiva e interdiscurso

No segundo período da A.D, passa-se a pensar que os processos discursivos são marcados por relações de forças desiguais, as quais, segundo Pêcheux e Fuchs (1993, p.167), são conceituadas como formações discursivas (FD) que determinam aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito a partir de uma posição dada numa conjuntura, ou seja, de uma certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, inscrita numa relação de classe.

Por exemplo, na contemporaneidade, as políticas para o ensino de Língua Portuguesa se pautam na ideia de que o processo de leitura e escrita deve acontecer sob o viés dos gêneros textuais e/ou discursivos, dentro de uma abordagem sócio-interacionista, em detrimento de uma abordagem gramatical, estudada no nível da frase e tida como tradicional. Ambas as visões sobre o ensino de língua materna pertencem a formações discursivas determinadas, dentro de um dado momento histórico e social do ensino, entre as quais há, em contextos definidos, uma relação de polêmica e exclusão mútua. Um sujeito que assume uma ou outra visão estará circunscrito e determinado por uma formação discursiva específica.

Entretanto, segundo Pêcheux (2014), o que pode e deve ser dito, sob a circunscrição de uma formação discursiva, não é determinado de maneira simples ou linear dentro de uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura. Pelo contrário, as formações discursivas se manifestam através de relações de forças desiguais, determinadas pelo estado de luta de classes, “articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, etc..” (PÊCHEUX, 2014, p. 147). Assim, uma formação discursiva nunca será homogênea, haja vista ser constituída por diferentes relações interdiscursivas em relações de força diversas. Esse ponto de vista aparece nos argumentos de Fernandes (2008, p. 41), que afirma que “um mesmo tema, ao ser colocado em evidência, é objeto de conflitos, de tensão, face às diferentes posições ocupadas por sujeitos que se opõem, contestam-se”. Ou seja, os dizeres produzidos pelos sujeitos sofrem influência ao serem atravessados por discursos pertencentes a outras formações discursivas e também são constituídos por eles.

Essas formações discursivas, por sua vez, estão inscritas em formações ideológicas (FIs), as quais funcionam também como forças em confronto com as outras forças, que intervêm dentro de uma conjuntura ideológica — que está presente em uma formação social em um dado momento. Pêcheux e Fuchs (1993, p.167) argumentam que é por meio das formações ideológicas que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, levando-o a ocupar seu lugar na esfera social. Deste modo, as formações ideológicas são materializadas pelas formações discursivas, nas quais se inscreve o sujeito constituído por uma interpelação.

Voltando ao exemplo das pedagogias “tradicionais” e “inovadoras”, podemos supor que um mesmo indivíduo, em diferentes circunstâncias, pode constituir-se enquanto sujeito distinto, conforme se modifiquem as condições do jogo de forças entre

discursos. Assim, um professor mestrando pode defender uma concepção de ensino em um texto na academia, mas fazer algo bem diferente na escola. Isso ocorre porque A e B não são as mesmas posições sociais para cada um desses discursos assumidos, logo, os discursos são afetados por condições de produção distintas.

As formações discursivas também estão em relação direta com as produções de sentidos dos discursos, sentidos que só ocorrem, porque, necessariamente, os discursos estão inscritos em uma formação discursiva. E o sujeito, ao assumir um discurso, o faz a partir de uma dada formação discursiva, o que contribui para o surgimento de sentidos diferentes. A respeito da produção de sentido dos discursos, Pêcheux afirma:

as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação da formação discursiva na qual são produzidas (...) se uma mesma palavra, uma mesma expressão, e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes (...) é porque (...) não [têm] um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações em que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (2014, p.147, 148).

Reforçando esses argumentos, Orlandi (2015, p. 42) fornece um exemplo. Segundo a autora, “a palavra terra não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural. Todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a formações discursivas diferentes”. Logo, nesta segunda fase da A.D, “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo suas evidências discursivas fundamentais” (Pêcheux, 1993, p.314). Rompe-se então com a ideia de maquinaria discursiva fechada que marcou a primeira fase da Análise do Discurso. As formações discursivas passam a fazer parte desse processo, dentro de uma manutenção de relações – seja relações de alianças, confronto, de continuidade, etc.. Elas, portanto, constituem-se e trabalham para a produção de sentido dos discursos numa determinada conjuntura.

No campo do ensino, por exemplo, vimos que a palavra “qualidade” é utilizada por diferentes grupos para justificar as ações pedagógicas destinadas à escola. Para professores e alunos, essa palavra pode assumir um caráter de melhorias nas condições estruturais e de recursos humanos – como redução da jornada de trabalho e aumento de salários – enquanto para os governantes pode se referir a melhores conceitos nas avaliações em larga escala a que os alunos são submetidos, inclusive ao custo de

aumento da jornada de trabalho ou redução de salários. Baseados nesse exemplo, vemos que a produção de sentidos não é linear, nem transparente, mas mobiliza processos históricos, políticos, sociais. Por isso, o sentido não está na palavra dita, mas na possibilidade de sentido que ela pode assumir em dada formação discursiva.

Conforme já discutido, os indivíduos são interpelados em sujeitos e assumem discursos dentro de uma dada formação discursiva, que está em relação com outras formações discursivas. Pêcheux (2014) acrescenta que essa interpelação também se realiza por processos, chamados de modalidades de identificação ou de contra-identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina.

Segundo o autor, na modalidade de identificação, o indivíduo, ao se constituir como sujeito do discurso, identifica-se com a formação discursiva que o domina. Esta, por sua vez, está apoiada em elementos do interdiscurso que são reinscritos nos dizeres do próprio sujeito, levando este sujeito a realizar os efeitos do interdiscurso “em plena liberdade”. A tomada de posição do *sujeito da enunciação* (aquele que assume o dizer com total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade, etc.) se realiza pelo assujeitamento ao *sujeito universal* (sujeito da ciência ou do que se pretende como tal), o que caracteriza o sujeito do discurso como o *bom sujeito* que reflete a liberdade consentida pelo *sujeito universal*, uma vez que se alia, ou melhor, identifica-se ao discurso do *sujeito universal*.

Já na segunda modalidade, contra-identificação, o sujeito que enuncia se caracteriza pelo discurso do *mau sujeito*, “discurso no qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ contra o *sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma separação (...) *com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’*” (PÊCHEUX, 2014, p. 200). O sujeito do discurso distancia-se, duvida, questiona, contesta, revolta-se, etc. com a “formação discursiva que lhe é imposta pelo ‘interdiscurso’ como determinação exterior de sua interioridade subjetiva” (PÊCHEUX, 2014, p. 200). Assim, o *sujeito da enunciação* constitui seu dizer como um contradiscurso ao discurso presente na formação discursiva que o domina. É visto, portanto, com um “mau espírito”, um “mau sujeito”.

Essas modalidades de identificação e contra-identificação refletem as diferentes posições-sujeito que um sujeito discursivo pode assumir ao se identificar ou não com o *sujeito universal*, também concebido como *sujeito do saber* ou *forma-sujeito*. Conforme Grigoletto (2005) é via forma-sujeito (conhecimentos institucionalizados em uma FD) que o sujeito discursivo se inscreve em uma determinada formação discursiva. E

embora determinado por uma FD, o sujeito pode mover-se em direção a uma voz, ora em direção a outra. Isso ocorre porque o sujeito não é mais pensado no lugar da homogeneidade, nem se consideram as posições-sujeito como estando determinadas por uma FD, mas pelas relações entre elas. Esse movimento de identificação ou (des)identificação, conforme estudos da autora, marca, portanto, a existência de diferentes ordens do saber e diferentes posições-sujeito na construção do discurso do *sujeito da enunciação*. Vemos, assim, que as formações discursivas determinam tais processos e ao mesmo tempo aparecem em relação direta com o interdiscurso, uma vez que é o interdiscurso que disponibiliza dizeres, determinando por um "já dito" aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra.

Fernandes (2008) afirma que é no entrecruzamento de discursos - que materializam uma formação discursiva em relação a outra - que está o interdiscurso. Para Pêcheux (1993, p.314) a noção de interdiscurso designa o exterior específico de uma FD que irrompe nesta FD para construí-la. Isso nos mostra que as formações discursivas estão em constantes relações de constituição, relações que são próprias do que se denomina interdiscurso.

A essa discussão, Pêcheux (2014, p.149) acrescenta que interdiscurso se refere a “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas”. Entendemos que essa noção de interdiscurso diz respeito à existência de discursos diversos que se entrelaçam e concorrem em um mesmo lugar e momento histórico, trazendo consigo diferentes concepções ideológicas que se entrecruzam numa relação contraditória e desigual, servindo de “matéria-prima” para a produção de outros discursos constituintes de formações discursivas. Essa “matéria-prima” tem a ver com elementos que formam o interdiscurso: o pré-construído, o já dito.

Segundo Pêcheux (2014), a noção de pré-construído é importante para compreensão do interdiscurso, haja vista que este disponibilizaria dizeres que afetam o modo como o sujeito o significa em uma situação discursiva dada, ou seja, o que é dito em outro lugar também significa nas palavras do sujeito, que diz e que pensa que sabe o que diz, “mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”. (ORLANDI, 2015, p.32). Novamente ressaltamos que isso acontece porque, na perspectiva da segunda época da A.D, os discursos já não são considerados como pertencentes ao campo da homogeneidade, mas estão sob constantes

atravessamentos de outros discursos que os constituem, assim, produzidos na base do que é heterogêneo, não fixo, conforme discutido por Pêcheux na terceira fase da A.D, a qual nós apresentamos na sequência.

3.1.3 A.D-3: Estrutura, acontecimento e heterogeneidades

No terceiro momento da A.D verificamos a emergência de novos procedimentos que desconstroem por completo a noção de maquinaria presente na sua primeira fase. Procedimentos que não são fechados, nem acabados e tampouco homogêneos.

Pêcheux (1993) divide essas novas construções teóricas em pontos de referência e pontos de interrogação. Quanto aos pontos de referência, o autor destaca a acentuação do primado teórico do *outro* sobre o *mesmo* — o que leva a noção de maquinaria discursiva estrutural ao limite. Ele ressalta também a explosão definitiva dos procedimentos da A.D por etapas, de ordem fixa em condições de produção homogênea — devido ao reconhecimento da desestabilização das garantias sócio-históricas. Por último, introduz a abordagem da “*construção* dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e de ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’” (PÊCHEUX, 1993, p.316). Nesse preâmbulo já se reconhece a não neutralidade da sintaxe e as reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa que levam à discussão sobre o discurso-outro.

No que se refere aos pontos de interrogação, Pêcheux (1993) apresenta uma indagação sobre como separar no sujeito da enunciação, o registro funcional do ‘ego-eu’ (...) e a emergência de uma *posição do sujeito*; além disso, indaga sobre a relação nova que a A.D deveria construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento; bem como busca saber o que fazer com textos e sequências orais que viessem, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se. Essas e outras perguntas são levantadas nesse período da A.D, o qual não intentou descrever o objeto referido, o discurso, mas indicar algumas direções em um trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo. Nessa fase são colocadas, portanto, várias interrogações acerca do sujeito do discurso, do espaço de memória, e sobre a Análise do Discurso em si, o que influenciou o desenvolvimento dos estudos em A.D em anos posteriores.

Dentro desse período de (des)construção de conceitos, Pêcheux discute a reelaboração do próprio conceito de discurso. O autor trata da concepção de discurso a partir da noção de estrutura, de acontecimento e da tensão entre descrição e interpretação.

Pêcheux (2012) desenvolve o tema usando como ilustração as eleições presidenciais na França em 10 de maio de 1981 — fatos presentes na realidade e marcados na história. O autor toma como exemplo o enunciado “On a gagné” [ganhamos], que marca a comemoração da vitória de um partido nas eleições presidenciais no referido período. Segundo nos informa o teórico, anteriormente a esse enunciado — tido como um acontecimento histórico — houve a preparação desse acontecimento através da mídia televisiva, em que vários outros enunciados o precederam e serviram de pano de fundo para a sustentação de tal acontecimento. A mídia, ao tratar de “evidenciar o acontecimento por meio de cifras, gráficos, tabelas, primeiras declarações” (MAZZOLA, 2015, p. 78), o faz parecer transparente. Pêcheux (2012) assegura, entretanto, que o enunciado “ganhamos” se apresenta como um eco apagado do acontecimento. Para ele, esse enunciado é uma materialidade discursiva coletiva, mas é absolutamente particular. Para o autor, “quem? “ganhamos” o que? como? por que? nós?” podem ser vários os sujeitos envolvidos. O complemento pode ser várias coisas, como chegar ao ‘poder’ por um grande esforço ou por um efeito inesperado da sorte.

O autor ainda ressalta que o ritmo e melodia desse enunciado retomam, no contexto político, a comemoração de uma partida de futebol — a vitória de um time. Logo, “on a gagné” é um enunciado que, sob a perspectiva política, pertence a um domínio esportivo, que está ou faz parte da apresentação de um quadro lógico — os times envolvidos, as partidas, as regras, etc.. De acordo com Mazzola (2015), ao considerar que a entoação também contribui para a produção de efeito de sentido, deve-se analisar a atividade coletiva para além do enunciado “on a gagné”; a análise precisa considerar “enunciado linguístico + entoação do cântico + gestualidade dos sujeitos empíricos” (MAZZOLA, 2015, p. 79).

Diante dessas reflexões, percebemos que a linguagem é o lugar material em que se desenvolvem as ideologias, por isso, uma palavra — nesse caso, o enunciado “ganhamos” —, não evoca um único sentido ou lugar, embora possua a mesma estrutura — ele evoca acontecimentos diferentes. Seu sentido, portanto, é para nós, não linear, não transparente, haja vista que esse enunciado mobiliza processos históricos, sociais e

políticos a cada enunciação produzida pelo sujeito, alterando, assim, os discursos. Sob esse ponto de vista, reiteramos que os discursos se atravessam e se constituem a partir de outros discursos, o que nos leva a pensar sobre a heterogeneidade dos discursos e a não transparência da linguagem, ou seja, sua opacidade.

Sobre a noção de heterogeneidade, fazemos referência à obra de Jacqueline Authier-Revuz, autora que contribuiu de modo importante para essa nova fase da Análise do Discurso. Em seu livro “Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido” (2004) a autora discute este tema a partir da abordagem de duas formas de heterogeneidade discursiva: heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. De acordo com a autora, a heterogeneidade é um princípio constitutivo do todo discurso, em que o outro sempre está presente. É possível, assim, encontrar variadas formas linguísticas no fio discursivo que retratam a presença do outro, ou melhor, palavras suas, constituindo o discurso do “um”. Isso não quer dizer que a heterogeneidade mostrada seja, no discurso, um espelho da heterogeneidade constitutiva do discurso, mas também ela não pode ser compreendida como “independente”. Ela é uma forma de negociação necessária do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva.

No que tange a heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz (2004) recorre a duas abordagens não linguísticas para desenvolver sua teoria. De um lado, a autora se apoia nos debates “que tomam o discurso como produto de interdiscurso (...) a problemática do dialogismo bakhtiniano; de outro lado, se apoia na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Segundo a autora, o dialogismo bakhtiniano constitui-se através de uma reflexão multiforme, semiótica e literária, como uma teoria da dialogização interna do discurso, segundo a qual as palavras são “as palavras do outro”. Dentro desta perspectiva, acrescenta Authier-Revuz que as palavras não são “neutras”. Elas são, inevitavelmente, atravessadas pelos discursos nos quais viveram sua existência socialmente sustentada.

A partir desse ponto de vista, o sentido do texto está nas relações dialógicas que se pode estabelecer durante sua leitura. O sujeito, no momento de produção do dizer, visando à reação e o efeito que quer produzir no outro, integra uma imagem do “outro discurso” que ele empresta. Isso remete à importância do outro no discurso, uma vez que este outro marca a relação constitutiva com o um. Esse processo de produção do

dizer é, portanto, de acordo com Authier-Revuz (2004, p. 43), segundo dialogismo bakhtiniano:

um *duplo dialogismo* – não por adição, mas em interdependência – que é colocado na palavra: a orientação dialógica de todo discurso entre “*os outros discursos*” é ela mesma dialogicamente orientada, determinada por “*esse os outros discursos*” específico do receptor, tal como é imaginado pelo locutor, como condição de compreensão do primeiro.

Em outra obra, Authier-Revuz (1990) aborda aspectos que remetem aos escritos lacanianos sobre os estudos que envolvem o inconsciente, numa visão da psicanálise – a qual, segundo a autora, produz a dupla concepção de fala, fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido, em que a concepção de “discurso atravessado pelo inconsciente se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado...” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Segundo Authier-Revuz (1990, p.28), baseada em Lacan, “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual análise pode recuperar os indícios da ‘pontuação do inconsciente’”. (Authier-Revuz, 1990, p.28). Ainda conforme a perspectiva psicanalítica, Authier-Revuz destaca que o discurso não se reduz ao dizer explícito, mas carrega com ele o peso do outro, aqueles que ignoramos ou recusamos. Segundo a autora, há um avesso do discurso, que é a pontuação do inconsciente. Esta pontuação não é um outro discurso, mas discurso do Outro, e é na articulação de um discurso com seu avesso, pela localização de seus traços na cadeia falada, que a análise pode tentar fazer aparecer para o sujeito aquilo que é dito sem que ele saiba, o desejo do inconsciente em sua fala.

Authier-Revuz (1990) nos afirma que em uma ruptura com o Eu, o fundamento do sujeito é deslocado, desalocado, em um lugar múltiplo, fundamentalmente heterônimo, em que a exterioridade está no seu interior. O Outro está constitutivo no sujeito e na produção do discurso, e é aí que se reencontram as concepções de discurso, ideologia e inconsciente que as teorias da enunciação não podem esquecer, sem que isso traga riscos para a linguística. Isso quer dizer que não se pode desconsiderar o caráter constitutivo do discurso do Outro no discurso do um ao se analisar o discurso.

Ainda conforme Authier-Revuz (2004), há casos em que a heterogeneidade discursiva apresenta o outro de forma explícita, por meio de formas linguísticas inscritas no fio discursivo. Quando assim se manifesta, temos a presença da heterogeneidade

mostrada. Em sua forma marcada, este tipo de heterogeneidade se mostra por meio de formas linguísticas explícitas, ou seja, a voz do outro se apresenta no enunciado do sujeito e pode ser identificada na materialidade linguística, por exemplo, por meio de sua presença no discurso relatado direto ou indireto. No primeiro caso, o enunciador age como um “porta-voz” do discurso do outro; “o locutor *dá lugar* explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.12). No segundo caso, o enunciador é o tradutor do discurso do outro: “fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12).

Ressaltamos que esse tipo de heterogeneidade mostrada é comum na escrita acadêmica, uma vez que o enunciador utiliza, entre outros recursos, a citação direta ou indireta para marcar a presença do outro no que foi escrito e assim construir seu posicionamento diante de um determinado tema. Verbos como “afirma”, “diz”, “refere” são usados na superfície linguística para marcar essa relação entre o eu e o outro, por exemplo. Podemos dizer que essa forma de marcar a presença do outro no fio discursivo é uma forma clássica de heterogeneidade mostrada presente nos trabalhos científicos. O sujeito se alia a voz do outro para constitui uma “voz própria”, produzindo enunciados que o auxiliem no posicionamento que quer garantir enquanto membro de determinada comunidade acadêmica.

Outra forma de heterogeneidade mostrada, segundo a autora, é a *conotação autonímica*, na qual “o fragmento mencionado é ao mesmo tempo um fragmento do qual se faz uso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29). Na *conotação autonímica* não há ruptura no fio do discurso. Aspas, itálico, fórmulas de comentário (glosa), são formas consideradas marcadas e explícitas de *conotação autonímica*. A representação da heterogeneidade mostrada pode também não apresentar marcas. Fazem parte desse conjunto não marcado a ironia, o discurso indireto livre, a antífrase, a imitação, a alusão etc.. em que a presença do outro só é percebida “a partir de índices recuperáveis no discurso em função do seu exterior” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 18). Além dessa forma, a autora apresenta também o fenômeno da *autonímia* em que, diferentemente da *conotação autonímica*, o elemento inserido provoca uma ruptura sintática no fio discursivo, como por exemplo nos casos em que há a presença do discurso direto.

Em seu trabalho, a autora destaca ainda algumas *formas metaenunciativas*, classificadas em formas isoláveis na cadeia, que correspondem ao desdobramento do dizer e formas opacificantes da representação do dizer. Vale lembrar que o uso dessas

formas modalizadoras tem por objetivo suspender localmente, no termo visado, o caráter “obvio” vinculado ao uso-padrão das palavras, conferindo a um elemento do dizer o estatuto de uma “maneira de dizer” dentre as outras. Fazendo isso, a enunciação representa-se localmente afetada por um não-um, que podem ser interpretados como não-coincidência ou heterogeneidades. Sem nomear os tipos heterogeneidades, temos alguns casos que podem ser representados por: “X como diz fulano, como se diz por aí...”, “X por assim dizer; X, é preferível dizer Y”, “X, se você quiser, como você diz...” e assim por diante.

Com essa breve apresentação da proposta de Authier-Revuz, ao lado dos estudos empreendidos por Pêcheux, foi possível ampliarmos nossas discussões acerca do caráter heterogêneo que constitui o discurso nessa terceira fase de investigação da AD, importante para a compreensão de conceitos teóricos que delineiam a disciplina.

3.2 O signo ideológico, a escritura e o ordenamento escolar

A segunda ancoragem teórica de nosso trabalho consiste na discussão sobre o conceito de signo e seus desdobramentos na realidade social circundante. A princípio, tecemos considerações sobre o caráter “ideológico” do signo em uma perspectiva bakhtiniana e as particularidades que essa corrente atribui ao signo verbal (palavra). Na sequência, apresentamos a noção de signo discutida em Rama (2015), a qual nos é importante por poder constituir-se como “ideia reitora”, manifestação que age na estrutura da cidade (colonial) inicialmente a partir de um plano ideal; e por configurar-se como uma escritura (práticas escriturárias articuladas) que tem por função garantir oficialmente o funcionamento da vida administrativa por meio da ordenação e do controle dos signos e dos saberes que circulam no cotidiano.

Começamos com Bakhtin/Volochinov (2006), que dizem que o signo é, antes de tudo, um produto ideológico presente em uma realidade (natural ou social). Um signo (como o “pão”, o “vinho” ou a “foice”) funciona tal qual um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo. Além disso, o signo reflete e refrata uma realidade diferente de si, a qual lhe é exterior, e remete a um significado que está situado fora de si, criado por um grupo social.

Para Bakhtin/Volochinov (2006, p. 03) “todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades”. Uma vez tornado signo, esse produto remeterá a uma ideologia, a qual não existe sem os signos. O pão e o vinho, por exemplo, são a princípio produtos de consumo, resultantes do trabalho humano, mas podem ser considerados também, por um determinado grupo de pessoas, símbolos no sacramento cristão da comunhão. Temos também a cruz, instrumento de suplício utilizado pelo exército romano, que passa a fazer parte desse conjunto de signos quando circunscrita em uma perspectiva religiosa. Podemos citar ainda o exemplo da foice e do martelo como emblemas da União Soviética. Segundo os teóricos, esses instrumentos, em si mesmos, desempenham suas funções na produção, mas, ao serem convertidos em signo ideológico, tornaram-se símbolos da luta das classes camponesa e operária para o advento de uma revolução.

Para os autores, os signos se constituem como produtos ideológicos que precisam estar situados entre indivíduos socialmente organizados – e funcionar como meio de comunicação entre eles – para que se constituam como tal. Isto nos leva a perceber o fenômeno social de interação verbal entre os indivíduos, que se realiza através da enunciação, sendo o diálogo uma das formas mais importantes dessa realidade, compreendido no sentido amplo do termo, ou seja, como dizendo respeito a toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Assim, por exemplo, até mesmo um livro pode ser entendido como um ato de fala impresso “que é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.126). Por isso, Bakhtin/Volochinov (2006) afirmam que é no processo de comunicação social que os signos se materializam e expressam na linguagem sua existência mais clara e completa, sendo que neste processo a palavra é tomada como *fenômeno ideológico por excelência*.

Para Bakhtin/Volochinov (2006), a palavra desempenha a função de acompanhar e comentar todo ato ideológico, mesmo quando este se manifesta como um signo não verbal. A palavra possui presença obrigatória como fenômeno acompanhante de toda produção ideológica, seja ela uma composição musical, uma representação pictórica, um ritual religioso etc.. Todas essas manifestações, enquanto materialização de signos não – verbais, banham-se no discurso, não sendo nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. Entretanto, uma composição musical, uma representação

pictórica ou um ritual religioso não podem ser expressos em palavras ou substituídos por elas totalmente. Eles podem se apoiar nas palavras e serem acompanhados por elas.

A Bakhtin/Volochinov (2006) não interessa apenas discutir o conceito e a constituição dos signos; interessa também saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, e como o signo reflete e refrata a realidade em transformação. Segundo os teóricos, a relação entre signo e realidade pode ser apreendida pela explicação acerca do estudo do material verbal, a palavra, a partir de sua capacidade de estar em todos os lugares ao mesmo tempo.

(...) a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (2006, p. 40).

Assim, relação entre realidade e signo, investigada sob esta ótica, permite-nos compreender a palavra (signo ideológico) como meio pelo qual se observam as mais lentas ou efêmeras mudanças sociais, uma vez que ela possui a capacidade de estar presente em todas as relações intersubjetivas, registrando fases das transformações sociais, bem como produzindo lentas acumulações de mudanças que ainda nem adquiriram uma nova qualidade ideológica. Ao se realizar no processo da relação social, o signo ideológico (signo linguístico) vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados, ao mesmo tempo em que atua sobre eles, provocando transformações. Logo, a palavra (signo), por seu caráter ideológico, é tomada como elemento fundamental na construção e transformação da realidade.

Cumprir dizer que os signos não são resultantes de um consenso de indivíduos socialmente organizados no processo de interação verbal, mas, pelo contrário, como afirmam Bakhtin/Voloshinov, trata-se justamente do terreno em que desacordos ou contradições se desenvolvem: “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 45). Isso decorre da existência de outros aspectos que estão em jogo e contribuem para sua formação enquanto signo. O índice de valor do signo é um desses aspectos.

Bakhtin/Volochinov (2006) nos dizem que em toda etapa de desenvolvimento da sociedade, determinado grupo de objetos recebe valor particular do corpo social e ganha

sua atenção. Somente este grupo de objetos dará origem aos signos. Mas, de acordo com os autores, para que este grupo de objetos pertença ao horizonte social do grupo, assumindo uma reação semiótico-ideológica, formando um signo, o objeto precisa está ligado “às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (...) é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 44), ou seja, que adquira um valor social para o grupo.

Os signos, uma vez constituídos socialmente, servem aos parceiros no processo de interlocução. O interesse desses parceiros não reside no aspecto normativo, mas no novo significado que essas formas adquirem nas situações enunciativas. Em outras palavras, o signo verbal (palavra) tem a capacidade de refratar realidades, produzindo “imagens”¹⁸ que não são exatamente aquelas pertencentes a um único grupo, a uma única área de conhecimento, mas que sinalizam perspectivas diferentes, significações e análises contraditórias, complementares, polêmicas, etc. quando observadas sob múltiplos ângulos, atendendo simultaneamente a grupos de indivíduos que, pensados dentro de uma abordagem discursiva, constituem-se em sujeitos com posicionamentos diferentes dentro da estrutura social.

Dentro desta perspectiva ideológica dos signos, podemos considerar, por exemplo, que as teorias da linguagem e as abordagens no ensino de Língua materna que circulam nas salas de aula atualmente não foram, de início, produzidas para um contexto institucional escolar, mas foram transpostas e incorporadas a esse espaço. Anteriormente, elas foram abordadas a partir de outro ponto de vista, não escolar, como é o caso da noção de gênero, em Bakhtin, por exemplo. Esses conhecimentos podem ser interpretados como produtos ideológicos que foram tomados para o “consumo”, do ponto de vista da apreensão do conhecimento por especialistas e por professores em geral, e em especial, o professor de português. Para um professor que fala a respeito do ensino de gêneros, suas palavras podem não significar o mesmo que para um teórico ou um “especialista” – ainda que as palavras em si (as estruturas) sejam as mesmas. Para o gestor ou para o elaborador de políticas públicas educacionais, então, os mesmos termos podem representar realidades totalmente diferentes, ligadas à natureza de seu próprio

¹⁸Embora o termo não pertença a Bakhtin/ Volochinov, a discussão promovida sobre a reflexão e refração dos signos nos permite fazer uma alusão aos estudos teóricos empreendidos por Pêcheux acerca do jogo imaginário no que se refere à construção do ponto de vista sob o Referente (R).

trabalho (técnico-administrativo, não pedagógico ou epistemológico). Da mesma maneira, observaremos no capítulo 6, ao analisar os projetos de ensino contidos nas dissertações do *corpus*, os termos de uma determinada teoria podem assumir uma conotação muito particular ao serem mobilizados pelo pesquisador, confrontado com suas experiências e posições enquanto professor, e mesmo com as palavras oriundas de outras teorias, causando efeitos que podem ser percebidos como “distorção” das palavras originais dos teóricos, mas que resultam justamente da sua colocação em diálogo com outras. Todas essas significações são possíveis porque “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (...) e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 46).

Com isso, concluímos que as teorias, as concepções e as abordagens da área da linguagem podem assumir significados diferentes para grupos sociais diferentes, embora os grupos dominantes assegurem que todos tratam dessa questão sob um mesmo significado – estratégia que tenta ocultar a dialética interna do signo, visando torná-lo monovalente, valorizando “a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 46).

Resta ainda uma última consideração, oriunda dos debates promovidos por Rama (2015), que trata da organização das sociedades latino-americanas no período compreendido entre os séculos XVI e XX. A chave de interpretação do crítico literário é a ideia de uma “concepção reitora”, de uma “razão ordenadora” e “gestora” que atua na base de constituição e administração das colônias da América Latina. Para ele, a transição da renascença (no início do período colonial) à modernidade nascente (nos séculos XIX e XX) não pode ser pensado fora do quadro de uma sociedade regulada pela escrita, sem se levar em consideração a organização muito específica que o trabalho intelectual (e, portanto, as classes ou trabalhadores intelectuais, dentro dessa sociedade) assumiu historicamente.

Dentro dessa perspectiva, o autor compreende o signo enquanto elemento importante no processo de transformação/produção da realidade social, o que nos faz remeter às discussões empreendidas por Bakhtin sobre a relação signo/realidade. A palavra não representa uma realidade exterior; ela a “refrata”, produz imagens que estão sempre em desajuste com a realidade e umas com as outras. A isto Rama acrescenta, no entanto, que o controle da palavra permite, de certa forma, um controle relativo sobre o real, na medida em que a palavra é parte importante desse real. A força do signo se faz

presente nas mais lentas mudanças sociais, registrando e produzindo transformações numa dada realidade, dado o valor ideológico que possui. Na situação aqui apresentada, o signo, materializado pela escritura (conjunto de práticas escriturárias), é responsável por legitimar mudanças, promover a transformação social (oficial) na realidade, conforme discutimos na sequência.

Em grandes linhas, Rama (2015) mostra que o signo, concebido dentro de uma concepção reitora, atua como força que visa modificar o espaço colonial no que se refere a sua organização física e administrativa. Sua materialização escrita, em particular, por meio da “cidade das letras”, seria responsável por sustentar o poder que rege o funcionamento oficial na geografia latino-americana. O autor compreende a constituição da cidade americana como um “parto da inteligência”. Isso significa dizer que os colonizadores, ao constituir as primeiras cidades do “Novo Mundo”, não reproduziram o modelo urbano existente na Metrópole, mas objetivaram construir cidades ideais, regidas por uma razão ordenadora que tentava se “impor” à realidade opaca do continente americano, instaurando uma ordem administrativa e social hierárquica, que, até certo ponto, ignorava a ordem social real de comunidades locais já instaladas. As primeiras cidades americanas eram, portanto, diferentes de qualquer cidade que existisse concretamente no “Velho Mundo”, mas, ao mesmo tempo, representavam a forma mais “atual” do pensamento europeu – a razão renascentista. A vida social nas recém-fundadas colônias (ações, práticas, comportamentos, etc.) era assim influenciada por essa consciência racionalizadora que tinha nas Américas uma espécie de *tabula rasa*.

A cidade, assim instituída, seguia, a princípio, o modelo da cidade barroca, sede administrativa de caráter colonizador e responsável por instalar outra cidade, chamada pelo autor de “cidade letrada”, cuja ação se cumpria na ordem dos signos. Isto fazia desta cidade letrada o anel protetor do poder e executor dessa ordem (organização física e social) nas colônias.

Rama (2015) afirma que, na empresa colonial, o signo – particularmente o signo da escrita – tem uma “capacidade reitora”, isto é, uma capacidade de organizar a realidade e, em certo sentido, convocar à existência um real gestado primeiramente no pensamento (na administração, na burocracia, na literatura...). Tanto a gestação dessa realidade imaginada quanto sua concretização e sua manutenção só se tornam possíveis na medida em que a divisão do trabalho é organizada pela letra – a produção e distribuição dos saberes técnicos necessários à exploração do “novo mundo”, a

burocracia da administração, as necessidades de controle (contábil, comercial, político, ideológico) etc.. fazem parte da própria cidade, portanto. À frente desta função está a cidade letrada, que nunca existiu fora do terreno das decisões econômicas, políticas e culturais que, posteriormente, auxiliaram na formação dos Estados latino-americanos.

Aliada à ideia de cidade letrada, Rama apresenta também a noção de “cidade escriturária” no terceiro capítulo de sua obra. Esta é a representação escrita da cidade letrada, metáfora que indica o surgimento de uma constituição oficial que conduziria a vida na colônia por meio de documentos variados, entre os quais se observam as primeiras escrituras de cunho jurídico ou legislativo (prebendas, concessões vice-reais, emissões de dívidas públicas), passando pelas cartas (rede epistolar) e pela literatura (novelas) em defesa da preservação da língua peninsular – símbolo de poder da Coroa na colônia – até o aparecimento de grafites e gazetas – como manifestação de resistência a esse poder constitucional. Advogados, escrivães, escreventes e burocratas, além de médicos, eram os profissionais responsáveis pela produção desses documentos que a um só tempo regiam e justificavam a organização social, e conseqüentemente, compunham a cidade escriturária (cidade letrada), tanto na colônia como na República. Por suas mãos é que se exercia a faculdade escriturária, o trabalho com as letras.

Segundo o autor, a cidade letrada se articulava ao poder por meio da ordem dos signos, os quais justificavam esse poder mediante a materialização de leis, distribuições hierárquicas, proclamações, regulamentos, cédulas e outros documentos escritos. Essas escrituras garantiam de modo oficial a organização da cidade (colônias) quanto ao funcionamento das atividades públicas, políticas, da ordenação da vida cotidiana, entre outros. As leis presentificadas na escritura proporcionariam, portanto, a estrutura real de que o poder regente (Monarquia, na colônia; Estado nacional, na modernidade) necessitaria na cidade letrada para continuar se mantendo. Conforme o autor, as operações letradas regiam o poder, classificando ou hierarquizando a sociedade.

Consoante Rama (2015), para a preparação da cidade escriturária, recursos foram reservados e investimentos realizados na educação superior dos letrados e na fundação de universidades nas colônias latino-americanas. Não somente a escritura, mas também a leitura foi reservada a esse grupo letrado. Tal exclusivismo possibilitou o surgimento de uma atitude de certa reverência em relação à escritura, tornando-a sacralizada, o que transformou a cidade letrada em escriturária, reservada a uma minoria. Parece lícito supor que essa aura atribuída à escrita permaneça produzindo efeitos atualmente, por exemplo, no modo reverente como as pesquisas do *corpus* citam

as teorias nas quais fundamentam suas tomadas de posição, mesmo quando elas provêm das velhas metrópoles coloniais e parecem falar de realidades ainda muito distintas das que são vividas nas escolas das ex-colônias. Também parece apropriado considerar que o formato do ProfLetras não deixa de produzir uma espécie de “anel de poder”, selecionando um conjunto de professores aos quais, por meio da “pena” (do trabalho da escrita), é dada uma função distinta – a de “multiplicar” os ensinamentos aprendidos na universidade junto aos pares.

Conforme Rama (2015), o endeusamento da escritura consolidou a diaglosia, a manifestação de duas línguas na sociedade latino-americana. Essas duas línguas eram utilizadas e conviviam entre si nessa sociedade. A língua pública, também chamada de norma cortesã, procedente da península, foi caracterizada por sua rigidez e maior dificuldade de evolução. Ela servia à oratória religiosa, a cerimônias civis, a relações protocolares dos membros da cidade letrada, além do registro de escrituras. Já a língua popular, conhecida como língua cotidiana, pertencente à plebe, ao povo, de uma evolução constante, foi caracterizada como a língua utilizada nas relações sociais do baixo estrato, também relacionada à corrupção, à ignorância e ao barbarismo, devido a essa liberdade, informalidade na fala popular.

Além dessas línguas, a cidade escrituraria também era composta por dois anéis. O anel urbano, que originou o espanhol americano, evitado pelos letrados durante muito tempo, estava formado pelos “criollos”, ibéricos desclassificados, estrangeiros, libertos, entre outras castas derivadas de cruzamentos étnicos. No entorno desse anel urbano havia outro, em que se localizavam os subúrbios, as pequenas aldeias, os quilombos e os bairros indígenas. Nesses espaços, proprietários de terra, membros do núcleo superior, classe dirigente compunham a minoria, cuja propriedade e uso da língua delimitavam a hierarquia social. É interessante observar que essa divisão dos anéis de poder é perceptível nas pesquisas analisadas, uma vez que uma parte delas é de autoria de professores que atuam no interior, mas todas são escritas não apenas na “norma cortesã” do português brasileiro, como também se pautam na autoridade dos conhecimentos da cidade.

A restrição do acesso às letras produziu uma contradição no seio das sociedades latino-americanas: embora a escrita servisse à organização da sociedade, grande parte desta sociedade levava uma vida distanciada dessa organização escriturária, isto é, preservavam formas de organização social e, talvez, de “consciência”, herdeiras das sociedades pré-colombianas ou formadas no ecletismo da colônia, mas não diretamente

regidas pelo Estado. A existência dos documentos oficiais nesse período, ou seja, o registro oficial de leis ou surgimento de uma constituição, nem sempre foi eficaz em afetar o modo de vida de toda a população das colônias. Conforme comenta o autor:

A letra sempre foi sempre acatada, ainda que na realidade não fosse cumprida, tanto durante a Colônia, com cédulas reais, como durante a República, em relação aos textos constitucionais. Dir-ser-ia que de duas fontes diferentes procediam os escritos e a vida social, pois os primeiros não emanavam da segunda mas procuravam impor-se a ela, enquadrando-a dentro de um molde incompatível com a sua medida. Houve um desencontro secular entre a minuciosidade prescritiva de leis e códigos e a confusão anárquica da sociedade sobre a qual legislavam. Isso não diminui em nada a força coerciva, dando instruções para que a elas se submetessem vidas e fazendas. A monótona reiteração dos editais comprova a sua ineficácia e o considerável setor social que se desenvolveu sem sentir-se concernido, cujos integrantes, como diz uma comunicação do século XVIII relativa aos gaúchos, não tinham outra lei se não a própria consciência. (RAMA, 2015, p.50, 51).

O fato de muitas vezes se fazerem queixas de que, “apesar” dos avanços das pesquisas, os professores insistem em ignorá-las nas suas práticas profissionais, pode dar a entender que essa postura ambivalente citada por Rama continua pautando a relação dos sujeitos com a escrita produzida na universidade. Além dessa contradição promovida pela escritura, Rama ainda afirma que:

Toda tentativa de rebater, desafiar ou vencer a imposição da escritura passa obrigatoriamente por ela. Poder-se-ia dizer que a escritura termina absorvendo toda a liberdade humana, porque só no seu campo se desenrola a batalha de novos setores que disputam posições de poder. Ao menos é o que parece comprovar a história dos grafites na América Latina. (RAMA, 2015, p.57).

A tese de Rama (2015) pressupõe, portanto, que o controle político e econômico das colônias e, posteriormente, dos estados emancipados, depende de um controle dos discursos e dos saberes, ou, em outras palavras, do controle do signo (escrituras). De diversos modos, Rama (2015) chama atenção para isso. Os grafites surgidos nas cidades latino-americanas são provas dessa tentativa de controle. A censura e as críticas às mensagens deixadas nas paredes por eles (os grafites) ajudavam a reestabelecer a hierarquia da escritura e ao passo que confirmavam uma clandestinidade, a ilegalidade dessas manifestações escritas consideradas marginais, por atentar contra o poder que regia a sociedade. Assim, tentava-se conservar o poder na ordem dos signos (escrituras), tarefa exercida pela cidade letrada, a fim de se preservar o poder sobre a própria ordem social.

As considerações de Rama (2015) nos parecem importantes para refletir sobre o papel das práticas escriturárias da universidade contemporânea e sobre a relação que os sujeitos estabelecem com a “cidade das letras” ao obterem acesso aos meios de produção intelectual. Assumindo uma postura pouco otimista, consideramos que a pesquisa educacional vem se mostrando um exercício da “capacidade reitora” dos signos, isto é, o exercício de organizar e estruturar o funcionamento do conhecimento científico em direção à determinada realidade de ensino, conforme os desígnios de uma “cidade letrada”. A pesquisa é uma forma de agir discursivamente sobre o funcionamento do ambiente escolar, criando palavras e categorias para descrevê-la e, portanto, controlá-la. Como as primeiras cidades latino-americanas, as concepções teóricas ou abordagens de ensino parecem estar a serviço da produção de uma realidade idealizada, cujo corpo está em um conjunto de documentos escritos e na mobilização de um conjunto de especialistas e gestores responsáveis por sua organização e possível concretização no campo educacional. A escrita traz a promessa de que o que se vê nos textos um dia existirá na realidade concreta das escolas, e com isso justifica a própria necessidade de continuar escrevendo o mesmo, enquanto a promessa não se realize. De outro lado, podemos dizer que a “capacidade reitora” não se exerceria sem contradição no ambiente escolar. Quando Rama (2015) afirma que a sacralidade do escrito consiste em acatá-lo, mas não cumpri-lo; podemos pensar que as pesquisas, enquanto escrituras, se cumprem na ordem dos discursos, assumem o signo (oficial) a ser regido nas escolas, porém, vivemos uma realidade escolar paralela a suas ordens, a sua prescrição, ao seu controle, funcionando na maioria das vezes a parte das diretrizes oficiais.

Verificamos que, embora a escritura funcione em uma contradição (como no caso das pesquisas), ela não deixa de ser responsável pela administração e o funcionamento oficial da escola, seja por meio da materialização de diário de classe, de fichas de avaliação ou de indicadores de rendimento, por exemplo. Vemos assim que a escrita é tomada como o lugar onde se exerce o controle dos discursos e dos saberes (ou se tenta fugir e resistir a ele) que circulam no ambiente escolar, sendo que as pesquisas educacionais, as dissertações do ProfLetras, podem ser entendidas como signos que atuam enquanto formas de controle dos discursos e saberes na/sobre a escola, de modo que esses continuem sob domínio da mesma antiga “cidade letrada” da qual a universidade também faz parte, por meio de sua relação com o Estado, a escola pública, os especialistas em educação, os programas de formação, os formadores etc..

4 PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo debatemos as relações entre universidade e escola básica por meio de políticas educacionais direcionadas à formação continuada de professores, em especial a de Língua Portuguesa. Dividimos a discussão em três momentos. No primeiro momento, discutimos as transformações educacionais por que passaram as instituições de ensino superior, suas funções e suas adequações a novas demandas econômicas, políticas e culturais nos anos finais do século XX, bem como a atuação da pós-graduação no espaço universitário nesse período e anos posteriores, com ênfase para a implantação dos mestrados profissionais, entre eles, aqueles pertencentes ao âmbito da educação.

No segundo momento, dissertamos sobre as políticas de formação continuada para a qualificação de professores da educação básica. Para isso, realizamos uma discussão voltada para um recente programa de formação continuada de professores, o ProfLetras, que se circunscreve nesse cenário, sob a modalidade de mestrado profissional. Buscamos não apenas apresentar o programa, mas analisar esse espaço de formação a partir de nossa condição de egresso pesquisador que percebe o programa como parte de um conjunto de ações governamentais que, na atualidade, desenvolve-se dentro de um movimento de racionalização técnica no campo da educação, em especial no campo da formação continuada de professores.

Na terceira parte desse capítulo, dedicamo-nos à apresentação e análise do primeiro recorte, discutimos as imagens constituídas sobre o professor de Língua Portuguesa nos textos de apresentação do programa (ProfLetras/UFRN, ProfLetras/UFPA e CAPES). Analisamos tais imagens à luz da Análise do Discurso de linha francesa, sob as categorias que compõem o jogo de formações imaginárias discutidas por Pêcheux (1993), $I_A(A)$, $I_A(B)$, $I_A(R)$, buscando compreender as imagens discursivas construídas a partir do posicionamento dos sujeitos envolvidos no programa e sua relação com os discursos educacionais que circulam no cenário brasileiro atual.

4.1 A Universidade e os Mestrados Profissionais

A universidade tem entre seus compromissos a função de contribuir na formação de profissionais de diversas áreas. Essa instituição diferencia-se de outras por seu caráter autônomo no que se refere à produção e circulação dos conhecimentos no seu interior e por sua relação com a sociedade em geral. Na contemporaneidade, a universidade não perdeu essas funções, mas agregou outra que tem a ver com a oferta de uma educação com vistas a atender demandas do mercado de trabalho. Inserida em um sistema maior de capital, a instituição passou a responder às necessidades da economia, de modo a alcançar um número maior de discentes para o propósito mercadológico.

Para tratar sobre a reconfiguração do espaço universitário, Silva (2017), em sua pesquisa de mestrado, analisa o discurso de mercantilização na educação superior assumido nas peças publicitárias de faculdades/universidades privadas na Amazônia brasileira e faz algumas considerações sobre as condições de produção desse discurso dentro do período de redemocratização no Brasil, o qual marca o advento da política neoliberal no campo social, incluindo o campo educacional em nível superior.

O autor discute reformas políticas e políticas públicas para o ensino superior, ressaltando, entre outros governos, os de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, que governaram o país, cada qual, por oito anos seguidos — totalizando dezesseis anos de governo — num período em que se pode notar de modo mais profundo o desenvolvimento de um cenário mercantil no ensino superior, que fez parte do projeto neoliberal iniciado nos anos finais da década de 80, com os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994). A última década do século XX no Brasil iniciou-se, portanto, sob a forte presença de uma atmosfera capitalista, na qual instituições estrangeiras, como FMI e Banco Mundial, viabilizaram reformas políticas que abriram espaço para a privatização de diversos serviços públicos, entre eles, a educação superior (SILVA, 2017).

Nesse período, o Estado brasileiro, assumindo políticas de cunho neoliberal, passa de provedor das necessidades sociais a regulador destas necessidades, tornando-se gestor de serviços públicos essenciais à sociedade. Segundo Sguissardi e Silva Jr. (2005, p. 11 apud Silva, 2017), o Estado, sob o ponto de vista neoliberal, é tido como “o reino da ineficiência, da burocracia, da corrupção, da opressão, da extorsão (de impostos) e da má prestação de serviços, e sacraliza-se o privado como sendo o reino exclusivo da liberdade, da criatividade, da imaginação e do dinamismo”. Ainda conforme o autor, o ensino superior é tratado como um serviço comercializável, uma mercadoria de

interesse empresarial, cuja equidade, eficiência e competitividade visam a uma educação superior que atenda às demandas da economia globalizada.

As instituições privadas se destacaram nesse cenário, uma vez que aumentaram consideravelmente o número de vagas ofertadas. Essas instituições passaram a lucrar cada vez mais, pois, subsidiadas por políticas educacionais, aumentaram as possibilidades de acesso àqueles que buscavam este tipo ensino, o que transformou a educação superior em um negócio rentável, lucrativo. Observa-se, portanto, a “mercadorização do ensino superior”, segundo conclusões de Durão (2015), processo mercadológico que passa a caracterizar essa etapa da educação.

Silva (2017) destaca que FHC viabilizou políticas públicas que, dentro da lógica neoliberal, favoreceram a expansão da educação superior pela iniciativa privada, auxiliada por dispositivos legais¹⁹. No período de oito anos (1995-2002), o estudioso afirma que o número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas cresceu 118%; em contraposição, o número de IES públicas permaneceu estável. De modo semelhante, o autor afirma que houve evolução das matrículas no setor privado de 150%, três vezes maior que o do setor público, de apenas 52%. Nesse ínterim, o Estado brasileiro assumiu de vez a agenda neoliberal, a qual passou a nortear o eixo da política no país em anos seguintes.

Já no período de oito anos do mandato do presidente Lula (2003-2010), o processo de privatização esteve atrelado a parcerias entre o público e o privado. Silva (2017) relata que o programa do governo Lula não promoveu somente esse tipo de parceria, mais também contou com metas para ampliação de vagas no ensino superior, e deste modo, seu programa de governo, entre outras medidas, criou, em 2004, o Programa Universidade para Todos, denominado PROUNI — com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas, bem como abriu novas universidades federais, ampliou vagas nas universidades federais existentes e lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI (2007) — cujo principal objetivo foi ampliar o acesso e a permanência de estudantes na educação superior pública. Dessa forma, as políticas adotadas durante o mandato de Lula da Silva

19 A saber: I) A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei Nº 9394/96); II) decretos de classificação acadêmica, a) o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, b) Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, c) Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e d) o Projeto de Lei nº 7.200/2006. (SILVA, 2017).

tentaram auxiliar tanto as IES públicas federais, quanto as IES privadas, sem deixar de atender as demandas impostas pela agenda neoliberal durante anos do referido governo.

Diante desse cenário que envolveu da educação superior, percebemos realidades distintas e, muitas vezes, bem definidas. Conforme Brito *et al.* (2008), de um lado, podemos dizer que houve instituições se ocuparam prioritariamente com a produção do conhecimento intelectual, com o incentivo e desenvolvimento de pesquisas e demais atividades acadêmicas que as mantiveram no grupo das instituições tidas como lugares de excelência e referência. De outro lado, houve aquelas que se ocuparam prioritária ou exclusivamente de atividades de ensino, focando na oferta de cursos cuja formação profissional contribuiu significativamente para as demandas de mercado, as quais estavam relacionadas, “ao crescimento do setor de serviços e a expansão e diversificação das atividades urbanas” (BRITO *et al.*, 2008, p. 778). Como verificamos, essas realidades envolveram as instituições de ensino superior, sem excluir as IES públicas que, responsáveis por diferentes demandas socioeconômicas, passaram a assumir também um caráter de organização social, conforme ocorreu a intensificação das propostas neoliberais no país.

Em acréscimo a esses argumentos, Chauí (2003) destaca que a universidade pública, ao ser definida como uma organização social e não mais como uma instituição social, passa a ser “regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes” (CHAUÍ, 2003, p. 05). Além disso, passa a “gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUÍ, 2003, p. 06). Para a autora, as IES públicas, a partir dessa perspectiva, reorganizaram suas funções, agora estruturadas por muitas normas e padrões alheios ao conhecimento e formação intelectual, segundo os quais, por exemplo, a docência seria pensada como habilitação rápida dos graduandos para o mercado de trabalho, e a pesquisa, por sua vez, seria a posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa, não havendo mais, portanto, lugar para reflexão, crítica ou exame do conhecimento, visando assim às prioridades definidas pelo Estado dentro de uma lógica operacional de mercado.

É nesse contexto de profundas transformações neoliberais que destacamos a intensa busca da pós-graduação brasileira por formação de profissionais voltados para o atendimento de necessidades dos setores produtivos no interior das Instituições de

Ensino Superior, um incentivo à implantação de programas de Mestrado Profissional (MP) nos espaços das universidades. Esse fato sinaliza para uma ampliação dos programas de pós-graduação nas instituições brasileiras no que tange ao tipo de conhecimento produzido e aos profissionais que se pretendeu alcançar com a oferta dos mestrados profissionais. A implantação de MPs seria, portanto, reflexo das transformações por que passaram e passam as universidades no Brasil, inseridas na ordem do capital, em que se objetiva maior rentabilidade econômica e política.

Abaixo apresentamos um quadro com alguns documentos que embasaram a implantação, a regulamentação e a avaliação dos mestrados profissionais no cenário nacional, o que possibilitou, posteriormente, a criação de mestrados profissionais na área da educação, entre eles, o ProfLetras, abordado na próxima sessão.

Quadro 03- Implantação, regulamentação e avaliação do Mestrado Profissional.

Nº	Título do doc.	Conteúdo	Data de publicação	Fonte disponível
01	Parecer nº 977/65	Definição da natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação.	3/12/ 1965	Site SCIELO
02	Mestrado no Brasil: A Situação e uma Nova Perspectiva	Análise dos mestrados Profissionais e definição de critérios para acompanhamento e avaliação.	1995	Site da CAPES
03	Portaria Normativa nº 47	Recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional.	17/10/ 1995	Site da CAPES
04	Portaria nº 80/CAPES	Reconhecimento dos mestrados profissionais.	11/01/1999	Diário oficial da União- Seção 1, p.14.

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora.

O Parecer nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965, considerado marco referencial de criação da pós-graduação no Brasil, foi o documento que definiu a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, estabelecendo a distinção entre a pós-graduação *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento). Embora a modalidade mestrado profissional não estivesse nele especificada, o referido dispositivo já abordava a necessidade futura de formação de

profissionais voltados para a produção de um conhecimento intelectual e de outros que se ocupariam de um conhecimento mais técnico, como indicado abaixo:

a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de (...) formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação (p. 03).

Outro indicativo trazido no Parecer nº 977/65 que aponta para o surgimento dos MPs foi o destaque dado a modelos norte-americanos para orientar a criação do sistema de pós-graduação brasileira, apresentando, assim, duas modalidades:

Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc.. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. (p. 04, 05).

Instituídos os programas de pós-graduação no Brasil, os mestrados acadêmicos foram considerados prioridades até os anos 70, por então atenderem as necessidades de formação de pessoal de alta qualificação para atuar nas áreas profissionais, nos institutos tecnológicos e nos laboratórios industriais, conforme informações trazidas no documento “Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva”²⁰. A situação se modificou após esse período, dadas as transformações tecnológicas e econômico-sociais que provocaram o “surgimento de programas de mestrado com características diferentes (...) na orientação dos currículos, na composição do corpo docente e discente, nas formas de financiamento e nos arranjos institucionais” (BRASIL 1995, p.16), programas que diferiam, portanto, dos existentes no sistema de pós-graduação do país por articularem conhecimentos científicos e práticas do mundo do trabalho, que se dirigiam à formação de profissionais de variados setores, passando a se desenvolver com sucesso no Brasil, de acordo com o documento.

Devido a esse destaque dado aos mestrados profissionais, a Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, determinou “a implantação na CAPES de procedimentos

²⁰ Elaborado pela comissão designada pelo presidente da Capes, o documento analisou “o fenômeno desses novos cursos dentro do contexto da pós-graduação no Brasil e [sugeriu] critérios diferenciados para acompanhamento e avaliação, com o objetivo de manter a qualidade e a credibilidade conquistadas pelo sistema” (1995, p.16).

apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional”, passando esses cursos a fazerem parte dos sistemas da pós-graduação no Brasil. Essa portaria, entretanto, foi revogada pela Portaria nº 80, de 11 de janeiro de 1999, que ampliou a regulamentação e legitimação dos mestrados profissionais, destacando ainda a relevância de seu caráter de terminalidade, que enfatiza o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistado na graduação.

Segundo o art. 2º, da Portaria nº 80, os MPs são assim caracterizados:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente, articulando o ensino com a aplicação profissional;
 - b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, podendo uma parcela ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis;
 - c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
 - d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo.
- (1999, p. 14)

Em razão de seu objetivo e formato, o mestrado profissional se interliga ao atendimento de necessidades do mundo do trabalho por meio da instrumentalização técnica de profissionais que se encontram em exercício nas diversas atividades do setor produtivo, como em atividades de outras áreas de interesse público, em que esses trabalhadores, por meio do conhecimento técnico-científico ou técnico-profissional apreendido em um determinado período de tempo, sejam capazes de gerenciar situações, aplicar conhecimentos ou solucionar problemas no ambiente de trabalho, com vistas a garantir resultados melhores nas suas áreas de atuação profissionais. Isso nos permite dizer que os MPs trazem em sua gênese princípios de racionalização técnica, não somente pela forma como se caracterizam, mas pelos objetivos que apresentam em sua proposta, algo que já os diferia substancialmente dos mestrados acadêmicos.

Sobre as diferenças existentes entre essas duas modalidades, Fisher (2005) e Ribeiro (2005, 2006) fazem algumas considerações que, numa época de intensas discussões sobre os MPs, não só mostraram a peculiaridade dos programas como também pareceram os colocar em espaços de atuação bem delimitados.

Segundo Fisher (2005) o mestrado profissional surge amparado por portarias e resoluções que tentam estabelecer as suas diferenças com relação aos cursos acadêmicos. Entre as diferenças existentes, a autora destaca que o mestrado profissional variaria quanto ao público-alvo, à estrutura, ao local e tempo de duração, às exigências

de dedicação do estudante e à natureza do ensino. Diferentemente do mestrado acadêmico, o mestrado profissional primária por uma investigação que pudesse ser aplicada à solução de problemas que impactassem no sistema a que se dirige. Nos cursos acadêmicos, por sua vez, a realidade seria outra: segundo Fisher (2005), haveria uma prevalência da pesquisa e da valorização da produção bibliográfica, e a prática profissional vivida como experiência real não seria apreciada, devido, entre outros fatores, ao distanciamento entre a pesquisa produzida na academia e os fenômenos do mundo do trabalho.

Ribeiro (2005), de forma sucinta, também diferencia essas duas modalidades de programa. Segundo ele, enquanto o mestrado acadêmico atuaria para formar pesquisadores, no mestrado profissional, a imersão na pesquisa formaria alguém que, “no ambiente profissional e externo à academia, saberia localizar, reconhecer, identificar e utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (RIBEIRO, 2005, p. 10,11). Nessa modalidade, conforme Ribeiro (2006) esperar-se-ia que as teorias não fossem contestadas, mas aplicadas ao trabalho profissional. Por isso, segundo o autor, para a CAPES, o mestrado profissional não poderia ser visto como uma titulação menor, pois os desafios a que estariam submetidos os MPs seriam tão altos ou mesmo maiores que o do mestrado acadêmico. O autor ainda destaca que, embora houvesse diferenças entre as modalidades, ambas compartilhavam duas características: estavam submetidas a um certo rigor que atestaria sua qualidade e, além disso, promoveriam uma mudança qualitativa no perfil e na formação do aluno.

A partir dessa perspectiva, três principais argumentos — retomados e discutidos no seminário “Para além da academia – a pós-graduação contribuindo para a sociedade” — levaram a CAPES a fomentar a implantação dos mestrados profissionais no Brasil, visando assim desenvolvimento econômico e social do país. São eles:

- a sociedade atual requer uma formação cada vez mais qualificada, mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta;
- com o aumento das titulações no País, constata-se que boa parte dos mestres e uma parte significativa dos doutores encaminham-se para um destino que não é o ensino superior;
- A Capes não tem preconceito algum contra a transferência de conhecimento científico para as empresas ou para o mercado, porém esclarece que também é relevante, para a sociedade, que o setor público e os movimentos sociais sejam alvos dessa transferência. (RIBEIRO, 2005, p. 10,11)

Deste modo, o mestrado profissional surge da necessidade de atender a demandas de mercado e do capital, o que levou as universidades a se alinharem a essas mudanças, de modo a proporcionar conhecimentos que instrumentalizassem os profissionais para o campo de trabalho. A trajetória percorrida pelos MPs no Brasil mostra um crescimento dessa modalidade na pós-graduação. Informações coletadas na CAPES revelam que em 1999 havia apenas 04 cursos; em 2003 eram 62; em 2007 foram registrados 184, chegando a 338 em 2011; em 2016 o número de MPs chegou a cerca de 600 (HETKOWSKI, 2016). Entretanto, o programa de mestrado profissional não surgiu sem resistências por parte da academia.

Segundo Guerra (2012), a educação superior no Brasil, influenciada pelo Acordo de Bolonha²¹, rompe com o modelo que a sustentava, até então, baseado no ensino, pesquisa e extensão. Referindo-se a programas na área de Serviço Social, a autora afirma que somente programas considerados de excelência continuariam a gerir seus recursos baseados nesse tripé; aos demais seria reservado o mestrado profissional, que titularia para o mercado de trabalho, aproveitando os mestres egressos nos setores produtivos. Nesse sentido, a pós-graduação estaria obedecendo à lógica mercantilista, respondendo às necessidades do capital e dos serviços oferecidos no mercado, baseada na noção de eficácia e eficiência, de acordo Guerra (2012).

No que tange à presença dos mestrados profissionais na área de Educação (MPEs), a recepção não foi diferente. André e Príncipe (2017) destacam alguns argumentos que materializaram essa desconfiança da comunidade acadêmica. Segundo elas, (2017, p. 104):

Os argumentos usados por aqueles que se opunham à criação dos mestrados profissionais em educação era que eles ameaçavam o futuro da pós-graduação *stricto sensu*, que se destinava à formação do pesquisador. Em artigo publicado na Revista Educação da PUCCAMP, Severino (2006, p. 11) considerava a proposta dos mestrados profissionais pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um grande “equivoco da política nacional de pós-graduação”, pois, em suas palavras, poderia trazer “pesadas consequências para o futuro desse nível de ensino”. E argumentava que apesar dos cuidados da CAPES no estabelecimento de critérios para recomendação, acompanhamento e avaliação desses cursos, não haveria como “[...] evitar seu impacto negativo na característica básica da pós-graduação *stricto sensu*, qual seja a pesquisa”. (SEVERINO, 2006, p. 11). O grande temor era comprometer o que se havia conquistado a duras penas nos últimos anos com a pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, a

²¹ O Protocolo de Bolonha, acordo firmado entre 29 países europeus, no ano de 1999, para padronizar o ensino superior nestes países tem trazido mudanças significativas no mundo todo, no que se refere à redução do tempo de formação e titulação e a constituição de um perfil de trabalhador funcional às demandas do mercado. (GUERRA, 2012, p. 01).

formação sistemática de pesquisadores, a geração de novos conhecimentos em atendimento às demandas da ciência e da cultura no Brasil.

Contudo, segundo as autoras, críticas e resistências aos poucos foram diminuindo e os mestrados profissionais avançaram na área educacional, o que, em nossa compreensão, significa dizer que independentemente da diminuição ou não das resistências, a CAPES avançou com sua política de implantação de MPEs. Entretanto, para André e Príncipe (2017), o avanço dos MPEs decorreu da articulação dos programas de mestrado profissional e a existência do Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), criado em 2014. Definição de metas comuns, relatórios, artigos, direcionamentos à coordenação de área da CAPES foram alguns encaminhamentos produzidos por coordenadores dos mestrados profissionais da área nesse espaço de discussão (ANDRÉ; PRÍNCIPE, 2017).

Como mostramos até aqui, os mestrados profissionais vieram para atender não apenas as áreas do setor produtivo, mas também outras áreas de interesse do Estado – marcadamente a formação de professores. Nas pesquisas realizadas por Hetkowski (2016) sobre a implantação e o avanço dos mestrados profissionais em educação no Brasil, de 2010 a 2016, estes totalizaram 38 programas, sendo que 84% encontravam-se na rede pública de ensino. Recentes, os primeiros mestrados profissionais na área da educação que passaram a configurar neste cenário datam de 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Gestão e Avaliação em Educação Pública, e de 2011, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Na formação de professores para a educação básica (ensino fundamental), a presença dos mestrados profissionais data de 2011, com o Profmat, e 2013, com o ProfLetras. Somados a esses cursos, outros programas passaram a compor o sistema de pós-graduação profissional voltado para essa área da educação básica. São eles: Profciamb, Profis, Profartes, Profhistória, Profbio, Profqui, Profilo, Profsocio e Profedfísica²². Nesse sistema, interessa-nos o ProfLetras — programa de formação continuada destinado a professores de Língua Portuguesa — sobre o qual lançamos importantes considerações no item a seguir.

²² Informação disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>.

4.2 O Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)

No nível da educação básica, contemplando o ensino fundamental, entre outros programas de mestrado profissional, temos a presença do Profmat e do ProfLetras, em consonância com a Portaria nº 209, de 26 de outubro de 2011, portaria que dispôs a aprovação e a regulamentação de mestrado profissional para qualificação de professores da rede pública da educação básica (PROEB), nas modalidades presencial e a distância.

O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), inspirando no Profmat, foi implantado em 2013, após a aprovação da Resolução nº 043/2012, que estabeleceu a sua criação em rede nacional. Este programa funciona no contexto da UAB/CAPES, tem caráter presencial, conta com instituições associadas em todas as regiões do país e os alunos recebem bolsas de estudo, as quais a partir do ano de 2018 foram reduzidas (ou suspensas) sob alegação de contenção de gastos devido a crise financeira. Sua coordenação geral está localizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ProfLetras e Profmat são dois programas que constituem políticas educacionais direcionadas à formação continuada de professores que atuam na rede pública de ensino. Parte de um conjunto mais amplo de ações governamentais, esses mestrados profissionais são considerados políticas voltadas à melhoria da qualidade no ensino básico no Brasil. A Portaria nº 209 é o documento responsável por essas políticas de formação. Sua finalidade é:

[Promover] a formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, nas áreas da Educação Básica Brasileira;

[Instituir] uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais promovidos por instituições de ensino superior públicas brasileiras de notória tradição na área de formação de professores e que sejam partícipes do Sistema Universidade Aberta do Brasil;

[Valorizar] as experiências advindas da prática do professor ao mesmo tempo que colabora, através dos trabalhos realizados, para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas que ensejam a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos;

[Criar] uma rede de reflexão sobre a realidade do Ensino Básico Público Brasileiro apontando perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola e da sociedade. (CAPES, 2018).

Essa Portaria regulariza a presença de mestrados profissionais na área da educação, que surgem nesse âmbito como uma perspectiva de mudanças, a qual estaria

intimamente relacionada à necessidade do Estado de implementar uma política de formação de professores direcionada à constituição de uma educação de “qualidade”. O ProfLetras surge assim como um dos programas que funcionaria enquanto espaço de práticas consideradas inovadoras que, por meio de uma instrumentalização teórico-prática do profissional de Letras, serviria à melhoria dos resultados educacionais no país. Por isso, uma característica notável dessa política é o seu caráter em rede, o que a diferencia dos MPEs anteriores, e inaugura uma organização nacional “em massa” de determinados grupos de trabalhadores da área da educação (professor de Língua Portuguesa) a serem instrumentalizados para agir sob “problemas” referentes ao ensino de língua materna no local de trabalho. Esse caráter de rede, no entanto, parece funcionar como eufemismo para centralização e padronização das práticas docentes, pois não há um movimento de interação entre os entes da rede, apenas entre cada ente e a coordenação central.

O ProfLetras é um programa de mestrado que tem por objetivo, conforme seu regimento²³, “capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país”. Em linhas gerais, o curso tem por finalidade proporcionar aos mestrandos discussões sobre práticas pedagógicas à luz de conhecimentos teóricos, de modo a levá-los a construir ações que os auxiliariam a intervir em sala de aula, no sentido de solucionar ou amenizar os problemas de aprendizagem (como aspectos relacionados à leitura e escrita, por exemplo) postos a partir de uma visão de gestão da educação, e assim, alterar o quadro da educação básica percebido nos indicadores avaliativos oficiais.

Para o ingresso no mestrado, o candidato deve possuir diploma em curso superior de licenciatura em Letras, com habilitação em português, ser professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental em escola de rede pública de ensino no Brasil, pertencer ao quadro permanente de servidores, e atuar em sala de aula em qualquer ano do 1º ao 9º. Além destes requisitos, os candidatos são submetidos ao Exame Nacional de Acesso, ou seja, realizam duas provas, uma objetiva e outra discursiva, na instituição que pretendem ingressar. O exame é realizado simultaneamente em todos os estados que aderem ao programa. No edital de 2016, um

²³ Ressaltamos que os documentos/dissertações do curso coletados para discussão nesta tese referem-se ao primeiro período de vigência do programa (2013-2015). Logo, nosso debate se faz a partir da investigação nessas materialidades. Porém, não descartamos fazer referência às mudanças ocorridas ao longo dos anos no referido mestrado, quando necessário.

novo requisito entrou em vigor e passou a fazer parte das exigências para permanência no curso. Segundo o edital nº 001/2016, o candidato aprovado deveria estar em sala de aula e não poderia afastar-se integralmente do exercício da docência no Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino enquanto permanecesse cursando o ProfLetras. Essa informação não estava presente nos primeiros editais do programa, o que possibilitou os professores cursistas a se afastarem integralmente de sala de aula, por meio de licença curso. Um dos argumentos em favor do afastamento seria a difícil conciliação entre as demandas do trabalho docente e do mestrado, que pouco possibilitaria aos mestrados as condições necessárias para permanência no programa.

Cada universidade atua como Instituição Associada ao programa, e é responsável não apenas pela execução do curso como também pela expedição do diploma, conferindo aos professores mestrados o título de Mestre em Letras, na área de concentração em Linguagens e Letramento, a qual conta com duas linhas de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. O mestrado profissional oferta dez disciplinas e cada Instituição Associada ministra suas aulas em dias e horários conforme necessidade local. Em 2018, algumas mudanças foram promovidas no programa quanto à carga horária e a oferta de disciplinas. A Resolução 003/2018, de 16 de Outubro de 2018, estabeleceu em seu Art. 1º que todas as disciplinas do Programa teriam carga horária de 60h; e em seu Art. 2º, que as disciplinas Fonologia Variação e Ensino, Texto e Ensino e uma disciplina optativa seriam ofertadas no primeiro semestre. Gramática, Variação e Ensino; Literatura e Ensino e uma disciplina optativa seriam ofertadas no segundo semestre.

Em Belém, a Universidade Federal do Pará participa como Instituição Associada desde a primeira turma do curso, iniciada em agosto de 2013. As aulas do programa acontecem as segundas e terças-feiras. O curso possui um regimento próprio, além de portarias que auxiliam sua administração. Nesses documentos estão especificadas as condições de acesso, permanência e funcionamento do programa de pós-graduação que acontece em rede nacional.

O ProfLetras conta com a participação de 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras. Algumas oferecem o curso em mais de uma unidade, o que totaliza 49 unidades no Brasil, segundo informações presentes no site da UFRN²⁴. Passados mais de cinco anos da implantação do curso, pesquisas sobre sua efetividade já

²⁴ [ProfLetras - Mestrado Profissional \(ufm.br\)](http://ufm.br)

começaram a aparecer, buscando responder aos objetivos propostos pelo programa no início de sua implantação. Pensando nessas discussões, fizemos um levantamento (estado da arte) que apresentamos abaixo.

Ao investigarmos as produções científicas já realizadas no e sobre o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), selecionamos três locais de busca (online), por compreendemos ser estes as referências principais para realizarmos nossa ação: Portal de periódicos CAPES, Portal SciELO e Biblioteca Digital de teses e dissertações UFPA (BDTD). Em campo específico, digitamos as palavras de busca e encontramos em cada portal as seguintes informações:

Tabela 1- Produções científicas realizadas no e sobre o ProfLetras.

Local de busca	<i>ProfLetras</i>	<i>Mestrado Profissional em Letras</i>
CAPES	35 artigos	1246 artigos
SciELO	0	2 artigos
BDTD	50 dissertações	449 dissertações/teses

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Optamos pelos trinta e cinco artigos encontrados no Portal CAPES porque acreditamos que esse número de periódicos serviu ao nosso propósito de apresentar uma noção dos estudos e dos debates que estão sendo desenvolvidos pelos sujeitos nos espaços de formação filiados ao programa²⁵, para, assim, situarmos nossa pesquisa, de modo que ela venha contribuir com as discussões em andamento no ProfLetras e em outros espaços educacionais relacionados à formação de professores. Com esse recorte, nosso estado da arte contemplou tanto produções oriundas de práticas dos mestrandos e/ou dos formadores quanto outras relativas à proposta do programa – objetivo, trabalhos finais, matriz curricular, entre outros aspectos que discutem a natureza desse mestrado profissional; ou seja, pesquisas já realizadas *no* e *sobre* o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras).

Numa primeira leitura dos resumos dos trabalhos, observamos que, dos trinta e cinco artigos coletados no Portal CAPES, somente vinte e um desenvolviam discussões de maior fôlego sobre o ProfLetras; os outros quatorze apenas faziam alusão ou

²⁵ Não optamos pelos 1246 artigos porque, devido ao volume encontrado, a quantidade excedia a um propósito que julgamos qualitativo; não optamos pelas 50 dissertações, pois tratavam somente resultado de pesquisas realizadas *no* programa. Descartamos ainda as 449 dissertações/teses, porque os resultados mostravam também pesquisas do mestrado acadêmico que não abordavam o tema ProfLetras.

mencionavam o programa de modo pontual e por esse motivo os excluímos do nosso escopo. Com essa delimitação, a organização do estado da arte ficou disposta da seguinte maneira:

Tabela 2- Artigos coletados no Portal CAPES/ Período de publicação: 2016 a 2019.

Regiões do Brasil	Quant.	Unidades do ProfLetras/distribuição de artigos						
Centro-Oeste	1	UNEMAT/Sinop (1)						
Norte	3	UFPA (2)			UNIFESSPA (1)			
Nordeste	9	UFS (1)	UEFS (2)	UFRPE (1)	UFPE (1)	UFC (1)	UFT (1)	UNEB (2)
Sudeste	1	UFMG (1)						
Sul	7	UNEP (2)		UNIOESTE (2)		UEM (1)		UEL (2)

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Conforme o conteúdo abordado, os artigos foram organizados em três grupos distintos sobre os quais fazemos as seguintes considerações.

a) Pesquisas do grupo 1: as onze pesquisas assim classificadas constituem recortes ou sínteses das dissertações apresentadas ao programa, cuja discussão esteve centrada na apresentação de práticas pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem de língua materna realizadas em sala de aula ou em outros espaços destinados a esse fim. Há também produções que abordaram práticas semelhantes que foram desenvolvidas no período em que os autores (mestrados) passaram pelo curso, entretanto, não conseguimos dizer com segurança se esses artigos pertenceram ao Trabalho de Conclusão Final do Curso (TCF) ou se foram frutos das atividades desenvolvidas em disciplinas do curso de mestrado.

Questionários, observações *in loco*, diários de campo, atividades e tarefas escritas são alguns exemplos de instrumentos de pesquisa utilizados nesses trabalhos. A análise dos artigos mostrou também que as pesquisas estiveram teoricamente fundamentadas na concepção sociointeracionista da linguagem, nas noções de letramento ou de leitura literária, assim como na perspectiva de ensino de gêneros discursivos por meio de sequências didáticas. Avanços na aprendizagem de leitura e

escrita, mudança de hábitos de leitura, interesse, participação e motivação foram alguns resultados citados pelos autores em suas proposições.

b) Pesquisas do grupo 2: classificamos seis trabalhos dessa forma, os quais são resultados de pesquisas realizadas por alunos e/ou formadores do programa acerca de ações pedagógicas no ambiente do ProfLetras. Esses sujeitos (autores da pesquisa), por meio da realização de tarefas de investigação, consideraram que vivenciaram práticas que os levaram a refletir posteriormente sobre modos do fazer pedagógico em momentos de prática docente, no espaço de formação acadêmica ou na instituição escolar.

c) Pesquisas do grupo 3: classificamos quatro pesquisas nesse grupo. Elas discutem algum aspecto da proposta do mestrado profissional baseado na análise de documentos oficiais relativos ao programa, como regimento, proposta do TCF ou outras fontes similares, como, por exemplo, textos de apresentação do programa e dissertações escritas no ProfLetras. Em geral, esses trabalhos pontuaram as limitações da modalidade profissional face às necessidades da educação básica, as restrições na concretização dos objetivos do programa a partir do tipo de pesquisa adotada, das disciplinas ofertadas, do formato do curso, entre outros.

Baseados nesse levantamento, verificamos que a maioria das pesquisas, dezessete artigos, discute as ações pedagógicas realizadas durante o curso e avalia ou mensura positivamente o impacto do ProfLetras na formação dos professores, seja por meio da afirmação de mudanças no trabalho do docente (processo de ensino e aprendizagem), seja pela afirmação do programa enquanto principal espaço de reflexão e mobilização para essas mudanças. Grande parte desses trabalhos apresenta conclusões favoráveis à implantação do programa, como ilustram as discussões que trazemos a seguir, sobre alguns artigos retirados dos três conjuntos de pesquisas mencionadas acima.

No artigo “Desenvolvendo as capacidades de linguagem na produção do gênero de história em quadrinhos (HQs)”, classificado por nós no grupo 1, Silva e Brito (2018) analisam produções textuais de doze alunos da 8ª série em um trabalho que envolveu o gênero HQ. Baseados no que chamam de Modelo Didático do Gênero (MDG), os autores propuseram sequências didáticas. As “capacidades” analisadas por meio delas foram capacidades de ação (lugar de circulação do gênero), discursivas (tipologia textual, layout) e linguístico-discursivas (pronomes, pontuação, onomatopeias, etc.) produzidas no gênero em questão. Segundo os autores, após as intervenções, houve

avanço considerável na produção textual (HQ) dos alunos pesquisados no que se refere aos aspectos discutidos, conforme verificamos no excerto abaixo:

(01)

“Sobre os resultados alcançados, foi possível verificar o avanço na produção textual dos alunos no tocante às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. No início do projeto, a recorrência de inadequações em cada uma dessas capacidades era, respectivamente, 58,33%, 100 % e 83,33 %. Após as intervenções, observamos que na T3 as recorrências das inadequações reduziram drasticamente para, respectivamente, 8,33%, 25% e 25%.” (SILVA; BRITO, 2018, p. 443)

No excerto acima, os autores mostram que os resultados alcançados “após as intervenções” foram considerados satisfatórios. Os números percentuais apresentados por eles ajudam a validar os resultados trazidos; além disso, o termo “drasticamente” vem para reforçar a conclusão apresentada. O uso de dessas estratégias quantificáveis confere “créditos” ao programa como lugar (produtivo e eficiente) que oportunizou aos mestrandos a realização de uma (nova) experiência, um provável êxito quanto à resolução dos problemas enfrentado no ensino de língua materna.

O artigo “Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor”, pertencente ao grupo 2, é apresentado como fruto da experiência de ensino com discentes do ProfLetras, turmas 3 (2016) e 4 (2017) – baseado em uma corrente de pesquisa que trabalha sobre uma didática da “implicação do sujeito leitor” (ROUXEL; LANGLADE, 2004) em aulas de Literatura. A pesquisa consistiu na análise de marcas das subjetividades desses sujeitos (professores que cursam o programa) a partir dos escritos produzidos por eles em práticas de “leitura subjetiva” da obra “Como um romance” (1993), de Daniel Pennac.

Os aspectos considerados na análise pontuam aquilo que chamou atenção do mestrando na leitura, a apropriação e ressignificação da leitura, a singularidade dos escritos produzidos. Os resultados obtidos na análise levaram a autora entender que, por um lado, esses sujeitos leitores se fizeram presentes no texto lido, mostrando suas impressões e sentimentos, comprometendo-se com a atividade proposta, e por outro, enquanto professores de Língua, tendo que lidar com o texto literário na escola, poderiam buscar meios diversos para implicar o aluno no ato de ler, tal qual vivenciaram no espaço de formação. Em suas considerações, a autora afirma que:

(02)

“(...) é importante mudar os hábitos de análises das leituras de textos literários de nossos alunos-professores para que eles possam mudar os hábitos de análises dos alunos deles na escola. Espero que essa mudança de hábito de análises favoreça mudanças positivas e implique vivamente o sujeito leitor em sua formação literária.” (XYPAS, 2018, p.178).

Este dado mostra a ênfase dada pela autora à palavra “mudança”, que possivelmente percebe o programa como espaço promotor de transformações, neste caso, alterações “nos hábitos de análises de leitura literária” (do professor e do aluno). Assim, a autora (formadora) partilha das concepções do programa de que a transformação deve ocorrer no professor, nas suas ações, nos seus “hábitos”. A função do ProfLetras seria, então, ensinar ao professor, provocar mudanças em sua prática, de modo a alterá-la “positivamente” em função das necessidades do aluno. Também fica pressuposta nas conclusões do trabalho a aposta do ProfLetras de que a difusão dos seus resultados se daria por uma espécie de contágio, pautado sempre na exemplaridade das experiências legitimadas pelo programa.

No artigo “Letramentos acadêmicos e identidades docentes em um curso de Mestrado Profissional em Letras”, enquadrado por nós no grupo 2, Lopes (2017), fundamentada nos estudos sociais do Letramento (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012) e nos estudos críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), busca compreender os posicionamentos identitários de oito cursistas do ProfLetras (quatro alunos da turma 2015 e quatro da turma 2016) a partir de análises de mudanças desses sujeitos em práticas de letramento desenvolvidas no programa. Entrevistas e notas de observação em duas disciplinas serviram à investigação no que diz respeito ao aprimoramento da formação prática, à incursão em práticas de letramento acadêmico e a mudanças nas concepções sobre o ensino da leitura e da escrita. Novas possibilidades de atuação profissional, acesso a outras concepções de letramento, mudanças tanto no trabalho em sala de aula como na participação no programa de mestrado advindas do contato de teorias foram alguns resultados apontados pela autora. Em linhas gerais, para Lopes:

(03)

“(...) o Profletras constitui uma modalidade de formação continuada que tem a função de permitir ao(â) professor(a) uma “reciclagem” do conhecimento com o estudo de teorias atualizadas e, sobretudo, provocar situações de reflexão sobre a prática pedagógica, e viabilizar novas ações em sua atuação docente, por meio de conhecimentos sobre os métodos e modos de ensinar”. (LOPES, 2017, p.503).

Para a autora o programa surge como espaço de mudança, lugar transformador que “permite/ provoca/viabiliza” o estudo de “teorias atualizadas”, lugar de “situações

de reflexão”, de construção de “novas ações”. Notamos que o professor é o “receptor” dessas ações, é ele quem aprenderá sobre “os métodos e modos de ensinar”. O programa, assim, é visto por Lopes como o espaço de referência que produz as prováveis melhorias, os “benefícios” necessários à atuação docente. Essa passagem, junto às anteriores, reforça a percepção de um alinhamento da produção acadêmica a um discurso que postula o caráter do programa enquanto formador da conduta profissional dos professores de Língua Portuguesa.

Estes trabalhos exemplificam uma parte do levantamento composta por posicionamentos favoráveis ao programa. Uma quantidade menor de trabalhos (quatro pesquisas) levanta questionamento a respeito do formato, da efetivação do programa na área da educação e de seu impacto enquanto política pública fundamentada na instrumentalização de professores de língua materna. Esses trabalhos colocam em discussão o próprio programa e não seus resultados.

Como exemplo disso, no texto “Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras”, pertencente ao grupo 3, Santos (2018) problematiza a definição dos objetivos do ProfLetras e sua relação com os princípios do Mestrado Profissional (MP), considerando as especificidades da área de educação. Tal problemática se formula a partir do questionamento sobre a adequação da pesquisa aplicada baseada na transposição de teorias para promover o desenvolvimento profissional dos docentes. Para ele, o trabalho final do ProfLetras, visto sob a ótica técnica e instrumental do MP, aproximar-se-ia de um treinamento específico, tanto para professores quanto para os alunos, com contribuições ínfimas para os professores acerca da compreensão da complexidade dos problemas que perpassam o ensino de língua portuguesa. O tipo de pesquisa mais coerente com os objetivos do programa, na opinião do autor, seria aquele que prima pela formação profissional do professor reflexivo, cuja proposta de intervenção considere o aspecto individual, o social e o contextual do processo educativo. O autor conclui que:

(05)

“Os MPs se caracterizam pelo objetivo de capacitação profissional mediante a aplicação de teorias e métodos científicos às situações de trabalho. **Tal modelo de formação pode aplicar-se a contextos em que a transposição da teoria gera produtos ou um conjunto de procedimentos, em geral padronizados. A educação, pelo contrário, jamais será uma prática controlada pela teoria científica ou até mesmo por conhecimentos advindos das experiências pregressas, sejam do próprio professor ou de outros, porque tanto os sujeitos quanto os contextos, incluindo as relações entre eles, jamais serão totalmente repetíveis**” (SANTOS, 2018, p. 210).

Segundo Santos, o modelo de formação dos MPs não é o mais adequado ao campo educacional, pois nessa área, embora teoria e prática constituam uma unidade, não há como conceber instrumentos científicos que garantam os resultados pretendidos no campo educacional quando na aplicação de teorias numa situação de intervenção, uma vez que sujeitos e contextos educacionais não se repetem, são singulares. Cada situação é diferente porque envolve fatores sócio-históricos variados que geram um produto diverso. Assim, a promoção de uma instrumentalização científica dos professores não garantiria o êxito educacional a que o ProfLetras aspira, ainda que haja a promoção de uma prática, uma crítica, um questionamento parcial.

Esse breve panorama nos auxilia a situar nossa pesquisa no conjunto de investigações enquanto um tema singular que procura acrescentar a esses trabalhos um aspecto ainda pouco discutido. Podemos indicar que os trabalhos que adotam uma postura mais crítica ao programa, em nosso levantamento, concentram-se em questionar as concepções que o embasam, mas não avançam para uma análise concreta dos seus resultados, ao passo que o tratamento dado à discussão dos seus resultados, em geral, se direciona para o elogio e o reforço das diretrizes do programa. Em nossa tese, diferentemente, buscamos confrontar questionamentos que temos com relação aos princípios regentes do programa com o tipo de pesquisa que ele vem produzindo. Investigamos a constituição de imagens discursivas sobre o professor de Língua Portuguesa no discurso de formação continuada do ProfLetras e discutimos como elas integram movimentos de racionalização técnica do trabalho docente nas dissertações produzidas no programa.

Para nós, essas imagens, subjacentes ao discurso educacional (oficial), tendem a justificar a introdução de (novas) formas de exploração do trabalho do professor no processo de ensino, de maneira a torná-lo mais “eficiente” do ponto de vista de uma produtividade educacional, tanto em termos materiais (práticas pedagógicas na escola) quanto intelectuais (escritos que sustentem um discurso institucional de formação continuada do professor da educação básica).

Sob nosso ponto de vista, o mestrado profissional, como programa situado em uma política governamental maior que envolve a formação de professores — a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica²⁶ — não deixa de apresentar características que funcionam contraditoriamente no processo de

²⁶ Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009.

trabalho docente, dadas a forma e o conteúdo do curso que se condicionam a essa política no campo educacional brasileiro, a qual podemos dizer que historicamente está estruturada em princípios de um processo de tecnização que, cada vez mais, aposta em medidas (oferta de cursos, promoção de métodos de ensino, inserção de recursos tecnológicos, etc..) para reajustar o trabalho do professor aos objetivos educacionais oficiais, sem considerar ou pouco considerando a complexidade que envolve a comunidade escolar.

Uma das características peculiares do programa é o fato de ele ser “em rede”, conforme já mencionamos, o que não é uma expressão de sentido óbvio. Esse caráter “em rede” lhe confere uma dimensão mais ampla se comparado a outros programas de mesma área, mas a integração dos entes que compõem a rede é questionável – parece que se trata mais de uma estrutura em pirâmide, na qual cada unidade se reporta apenas à coordenação central, do que uma autêntica rede em que todos os pontos tenham comunicação entre si. Com isso, vemos que o ProfLetras não difere, em essência, das políticas públicas subsidiadas pelo governo destinadas à educação, dado seu caráter centralizador, sustentado pela criação dessa rede nacional e materializado pela adoção de uma matriz curricular única no programa, em que produção e circulação de conhecimento são discutidas e selecionadas fora dos espaços de formação, em instâncias hierarquicamente superiores na estrutura organizacional do curso, marcando assim uma divisão do trabalho em um formato “piramidal”.

Outra peculiaridade do programa discutida diz respeito aos Trabalhos de Conclusão Final, o TCF. Considerando o parágrafo 3º. do art. 7º, da Portaria Normativa 17 - CAPES, de 28 de dezembro de 2009, “a pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”. Esta redação foi alterada em anos posteriores. Na atualidade, a Resolução 002/2018, de 11 de Setembro de 2018 define que “a pesquisa deverá ser de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula do Ensino Fundamental em que atua o mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa”. Ao comparar os documentos, verificamos que anteriormente não estava explícita a palavra “obrigatoriamente” quanto à natureza do projeto; a investigação abrangia problema da realidade escolar e não somente da sala de aula; bem como sua definição era mais ampla, incluindo a ideia de

uma pesquisa “interpretativa”. Como vemos, essa reformulação limita o campo de investigação do professor, restringido sua pesquisa à sala de aula e desobrigando a “intervenção” de qualquer necessidade de interpretação.

Esse modelo de trabalho de conclusão, embora se interesse pelas práticas pedagógicas do professor, fundamenta-se na premissa de que o objetivo da pesquisa é promover mudanças de prática docente para que se resolvam supostas dificuldades enfrentadas no ensino. O programa, ao compreender as problemáticas do processo de ensino e aprendizagem somente sob o ângulo didático-metodológico, desconsidera as condições em que o processo acontece e põe em dúvida a capacidade de ensinar dos professores, ao mesmo tempo em que os tornam únicos agentes responsáveis pelos problemas de aprendizagem existentes na escola (e sua suposta solução), os quais, novamente, enfatizamos: são reflexos de vários fatores sociais e não necessariamente resultados diretos de uma prática docente fragilizada, como dados estatísticos oficiais divulgam para nos fazer acreditar.

Esse modelo de pesquisa adotado no ProfLetras não fomenta reflexões e críticas sobre os entraves que dificultam o trabalho docente no âmbito pedagógico, como, por exemplo, a precariedade do espaço escolar, o número elevado de alunos por classe, as políticas educacionais, os currículos adotados nas escolas, os sistemas de avaliação e a própria precariedade da formação dos professores, que não é uma escolha pessoal, mas uma condição histórica. Do modo como está organizado, tratando os problemas de aprendizagem na escola dentro de uma perspectiva didático-metodológica, esse modelo de pesquisa isenta a estrutura de desigualdade em que se estabelece o ensino público brasileiro e as políticas que favorecem essa difícil realidade de discussões. Logo, a conjuntura social permanece sem questionamento, transforma-se o trabalho do professor na escola conforme uma vontade normativa, ou ainda, controlam-se os discursos sobre esse espaço.

Uma última característica do programa que merece nosso destaque, por ser um de seus objetivos concretos, é a expectativa de que os docentes funcionem como “agentes multiplicadores” que devem promover práticas diferenciadas de ensino na sua área, além de incentivar ações coletivas na escola onde atuam. O compromisso assumido por esse professor na prática pedagógica cotidiana é que mobilizará a escola, alunos e os demais docentes. Se o resultado esperado dessa “aliança” for medido por indicadores externos, já seria possível visualizarmos efeitos tidos como satisfatórios. Utilizamos, para tal exemplificação, o relatório “PROFMAT: Avaliação de possíveis

impactos”²⁷. Este relatório é uma complementação dos estudos “Profmat: Alguns resultados e reflexões”. Vejamos dois trechos do documento:

Um dos destaques observados durante a análise realizada no estudo anterior, Profmat: Alguns resultados e reflexões, referiu-se ao **envolvimento dos egressos do Programa no estímulo e preparação de seus alunos** para a participação na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep). (...) **Para 92% dos diretores que responderam à pesquisa, houve maior incentivo dos professores para participação de seus alunos na Obmep (...). Esses dados indicam que os egressos do Profmat têm buscado incentivar seus alunos e conseguido com êxito tornar o ensino da matemática mais interessante.** (p.19)

Além dos professores com mestrado em Matemática pelo Profmat provocarem mudanças no ambiente da sala de aula utilizando o conhecimento adquirido e acarretarem um impacto positivo para a relação aluno/professor, os diretores pontuaram que o domínio e a competência assimilados por esses professores impactaram indicadores externos e internos. Das respostas recebidas pelos diretores, 39% responderam que o conhecimento repassado para os alunos impactou diretamente outros indicadores (...). **Os indicadores externos mais influenciados e que representam 66% das respostas fornecidas são: Ideb, Enem, AAP, Idesp e Saesp.** (p.22)

Os excertos acima buscam mostrar o resultado do trabalho dos egressos do Profmat nas escolas, cuja atuação foi medida estatisticamente pelos indicadores internos e externos de rendimento de aprendizagem, como o “Ideb, Enem, AAP, Idesp e Saesp”, que figuraram de algum modo como “reflexo positivo” da atuação de egressos.

Ao que parece, o objetivo principal do relatório foi mostrar que a articulação da teoria às práticas cotidianas de trabalho, “sozinha”, foi capaz de resolver problemas da ordem de aprendizagem, gerando a melhoria do ensino de Matemática nas escolas em que os egressos trabalham. A partir daí, compreendemos que é isso que se espera de outros programas nesse formato, incluindo o ProfLetras. Entretanto, o efeito de melhoria das ações não é apresentado como advindo de uma crescente organização coletiva dos professores, mas como tendo surgido por um suposto efeito da reprodução de modelos didáticos, ações de espelhamentos que “contagiaram” indivíduo a indivíduo no local de trabalho e conseqüentemente mudariam para “melhor” o ensino, algo comprovado por meio de afirmações feitas pelos diretores das escolas, que refletem,

²⁷ Usamos o relatório do Profmat por não ter encontrado disponível no site do ProfLetras algum documento oficial que discutisse os resultados do ensino de língua materna a partir do retorno dos egressos do curso à escola de origem. E pelo fato de o ProfLetras ser um programa “inspirado” no Profmat, e ambos atuarem dentro da mesma política de ensino, julgamos que o relatório do curso pudesse servir ao nosso propósito.

portanto, sua opinião ou o seu interesse em produzir uma determinada imagem de sua própria gestão.

Dentro desta perspectiva, vemos que os relatórios caminham em direção a resultados numéricos que sustentam o discurso do Estado sobre a promoção de uma educação de qualidade a partir da implementação de um novo modelo de formação continuada, o mestrado profissional para o professor da educação básica. Seu objetivo foi apresentar a eficiência e a produtividade do trabalho dos professores de Matemática formados pelo Profmat, que deveria refletir nos indicadores de qualidade regionais e nacionais e reafirmados nas respostas dos diretores das escolas.

Essa situação reforça nossos argumentos quanto à existência da difusão de um trabalho de ordem “piramidal”, uma vez que a forma como estão divididas e organizadas as atividades dentro da estrutura educacional sinaliza os modos e a função como cada trabalhador deve “operar” no local de trabalho: os diretores fiscalizam o trabalho dos professores egressos no processo de ensino, estes preparam e estimulam os alunos para participação em eventos educacionais, os quais, por sua vez, participam de provas, processos seletivos, olimpíadas etc.. e elevam à escola ao topo de rankings educacionais. Esta conferência de resultados estaria a cargo da gestão escolar, incumbida de responder perguntas para formulação de relatórios e apresentar os índices “positivos” de suas escolas. Tudo isso serviria ao controle da classe dirigente sobre a eficiência do programa de mestrado, bem como sobre o desempenho do processo de trabalho desenvolvido pelo professor egresso na escola básica.

Esses resultados, considerados satisfatórios, põem em destaque os conhecimentos adquiridos no programa de mestrado, e levam a supor que sem eles o professor não melhoraria sua prática - que continuaria defasada, tradicional, responsável pelos baixos índices de aprendizagem, etc.. - o que nos remete à construção de discursos e imagens acerca do que é ser professor (de Matemática, no exemplo em tela) na educação básica na conjuntura atual, discussão que pode ser estendida aos demais grupos, entre os quais, o de professor de Língua Portuguesa. As imagens e discursos constituídos acerca desse profissional serão analisados nos textos de apresentação do ProfLetras, a fim de discutir de que modo essas materialidades linguísticas nos revelam também indícios para pensarmos sobre possíveis transformações no processo de ensino de língua materna e, por conseguinte, no trabalho do professor.

4.3 As imagens do professor de Língua Portuguesa no discurso de formação continuada (ProfLetras)

Nesta sessão apresentamos nossa primeira análise, a partir dos textos de apresentação do programa. Baseados nas categorias pecheutianas: I_A (A), I_A (B) e I_A (R), buscamos identificar que imagens são produzidas sobre o professor de Língua Portuguesa nos discursos que emanam dessas materialidades institucionais que definem e regulam o programa. Lembramos que nosso *corpus* também se constitui de mais dois recortes: as introduções e os projetos de ensino das dissertações do ProfLetras-UFGA, apresentados e analisados nos capítulos cinco e seis desta tese, respectivamente.

4.3.1 Textos de apresentação do ProfLetras

Nesse primeiro recorte nos ocupamos em reunir textos que trazem uma apresentação do ProfLetras. Os textos foram retirados do site do ProfLetras/UFGA do ProfLetras/UFGA e da CAPES, totalizando três. Selecionamos esses sites pela relação que estabelecem com o programa dentro de uma estrutura e organização acadêmica — a CAPES por ser a agência de fomento, a UFGA por abrigar a coordenação geral, sede do programa, e a UFGA, instituição associada ao programa, *lócus* para esta pesquisa de doutorado. No que se refere aos textos coletados, a escolha se deu por consideramos que eles servem à apresentação do programa, tanto a possíveis alunos como a comunidade acadêmica em geral.

Os textos pesquisados apresentam informações gerais sobre o programa, tais como sua natureza, os participantes e as parcerias envolvidas, os coordenadores responsáveis, o objetivo do curso, entre outros. Essas informações, as quais constam nos primeiros parágrafos dos textos de apresentação, fazem parte do regimento do programa e do edital de seleção do curso. As demais informações agregadas a essas, em uma primeira busca nos documentos do curso, são conteúdos que não apareceram mencionados em tais materiais.

Os textos dos sites da UFGA e da UFGA, por serem mais curtos, estão apresentados na íntegra, o que não ocorreu com o texto do site da CAPES, devido a sua

extensão. Apenas parte de seu conteúdo, aquele que não foi encontrado nos documentos acima mencionados, está exposto mais adiante.

No site da UFRN, o texto postado, ao qual denominamos de texto 01, constitui-se de uma breve apresentação sobre o curso. O conteúdo faz referência principalmente às informações presentes nos documentos do programa, conforme trechos em negrito no texto abaixo:

Texto 01

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – **PROFLETRAS** - é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**, tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade. O PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.**

O ingresso no curso se dá através do Exame Nacional de Acesso ao PROFLETRAS, que se constitui de prova com questões objetivas e discursivas e que atenda aos requisitos previstos em edital.

Fonte: <http://www.PROFLETRAS.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.WJUkxmIizIU>

O texto do site da UFPA, nomeado de texto 02, além de parte das informações que constam no site da UFRN, traz também dados relacionados ao programa na instituição, como o número de alunos mestrandos e de professores envolvidos na primeira turma do curso, turma de 2013, e a demanda de inscritos para esta seleção na UFPA. O texto aborda ainda a relevância do programa para o ensino no país e, particularmente, para o ensino fundamental no estado do Pará. É o que mostram os excertos destacados em negrito:

Texto 02

O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), cuja coordenação geral está sediada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/Natal), **é um Programa de Pós-Graduação stricto sensu (nota 4)**, criado em 2013, que tem como finalidade a **“capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país” (trecho do Regimento do Programa)**. A UFPA é uma das **49 unidades** que integram o conjunto de Instituições Associadas do Programa (IAPs), tendo atualmente **35 alunos matriculados e 14 professores Doutores envolvidos**. A UFPA é a Instituição que vem apresentando a maior demanda do Programa em todo o Brasil, tendo obtido em 2013 o **recorde de 857 candidatos inscritos para 26 vagas**.

O PROFLETRAS é um programa de indução da CAPES de grande relevância para melhorar, efetivamente, a qualidade do Ensino Fundamental no Brasil e, conseqüentemente (como este é o nível escolar mais problemático da educação brasileira), contribuir para alterar positivamente os índices da educação em nosso país. No Pará (e na região amazônica, como um todo), a relevância desse Programa adquire uma dimensão ainda maior, haja vista estarmos entre as regiões com os piores índices da educação básica no Brasil, de acordo com os últimos resultados do IDEB.

Fonte: <http://PROFLETRAS.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>

O texto presente no site da CAPES, chamado de texto 03, é o único que traz a data da postagem e a data de atualização; nos outros dois textos dos sites não há menção ao período da postagem. Este texto não apenas faz uma apresentação do curso, como os outros, mas se aprofunda nas informações. O texto está dividido em sete itens: apresentação (as mesmas que constam nos dois primeiros textos), curso (público-alvo do curso), objetivos (dez objetivos do curso), carga horária e disciplina (duração do curso e quantidade de disciplinas), área de concentração e linhas de pesquisa (apresentação da área de concentração e sua descrição, bem como a descrição das duas linhas de pesquisa), seleção e vagas (critérios de seleção e quantidade de vagas) e sistema UAB (proposta do sistema e público a quem se destina). Para exemplificação foram selecionados somente os trechos sobre objetivos do programa e explicações sobre o sistema UAB, uma vez que essas informações não foram encontradas em outros documentos do programa. As demais podem ser recuperadas nos textos dos sites já mencionados e nos documentos do curso.

Texto 03

Objetivos

A **capacitação de docentes em nível de mestrado profissional, por meio do PROFLETRAS**, tem como objetivos:

o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada **curva ascendente quanto à proficiência** desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;

o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental;

o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da **internet**;

o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

O PROFLETRAS busca também concretizar os seguintes objetivos:

qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em **ambiente online e offline**;

instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de **competências linguísticas** dos alunos, seja no que tange aos **quadros de desenvolvimento atípicos** que os alunos apresentem;

indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes **digitais e não digitais**;

salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de **forma que os docentes saibam trabalhar** peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos **textos**;

aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;

instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, **quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição**.

Com esses objetivos e considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o PROFLETRAS busca **formar professores** de língua portuguesa voltados **para a inovação na sala de aula**, ao mesmo tempo que, de forma **crítica e responsável**, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes

contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará **responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo**, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

(...)

UAB

Criada em 2005, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para **camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária**, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, **mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação**, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Hoje, o Sistema é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/PROFLETRAS>

4.3.2 As imagens do professor de Língua Portuguesa no discurso institucional do ProfLetras

Nesse primeiro momento de nossa análise, selecionamos três textos — retirados do site do ProfLetras/UFRN, do ProfLetras/UFPA e da CAPES — que descrevem o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) — programa de formação continuada para professores de língua materna da educação pública, mantido pelo Estado. Esses três textos são tomados por nós como superfícies linguísticas, nas quais a constituição de imagens do professor de português permite refletir sobre os discursos em que se assentam as práticas de formação continuada do ProfLetras.

Os dizeres publicizados não apenas apresentam e descrevem o curso, de modo a esclarecer as bases que alicerçam o programa, mas funcionam ainda como ato de divulgação e de convencimento do público (universal ou específico), a quem a leitura dos textos possa alcançar, porque buscam criar um efeito de sentido que visa à adesão de tal público. Dentro dessa perspectiva, acreditamos que o discurso produzido nessas materialidades mostra diferentes imagens de professor, as quais podem aparecer nas posições de A, B ou R, conforme quem ou para quem se enuncia, e ainda sobre o que se enuncia. Essas posições discursivas em que se constituem as imagens de professor correspondem a formações imaginárias e fazem parte de postulados teóricos discutidos por Michel Pêcheux (1993) que, nesta tese, compõem o arcabouço teórico exposto no terceiro capítulo, do qual lançamos mão nessa análise.

Nos textos do ProfLetras é possível dizer que a UFRN, a UFPA e CAPES são sede nacional, núcleo local e agência de fomento, respectivamente, responsáveis pela

apresentação e descrição do programa. Logo, enquanto fonte da enunciação, essas figuras institucionais, ao lado do ProfLetras, ocupam a posição de um sujeito em A, ao qual denominamos de sujeito institucional, sujeito que produz um dizer direcionado ao sujeito em B, a respeito de R.

Nesta posição o sujeito institucional assume o lugar de quem possui a autoridade e o saber necessário para tratar sobre o ensino de língua materna, já que é tomado como referência no assunto para falar de questões acerca da docência e da formação do professor, nas quais estão implicadas imagens do profissional de Letras, seja na posição de sujeito em B (aqueles que deverão seguir as orientações prescritas pelo sujeito em A) ou na de R (exemplo daquilo que deve ou não ser seguido).

Analisamos as imagens constituídas sobre o professor nos dizeres de que trata a proposta do ProfLetras, tendo em vista a emergência de um discurso institucional que constrói a ideia de formação de professores a partir de um processo de *desqualificação* e *requalificação* de saberes profissionais — promovendo uma espécie de oposição entre um perfil desejado e um perfil rejeitado desse professor — que vai ao encontro do processo de racionalização do trabalho no campo da educação.

Nos dados em questão, consideramos que o sujeito institucional, ao enunciar o objetivo geral, já nos possibilita discutir algumas questões acerca do referente R no discurso institucional do ProfLetras. Vejamos o excerto que apresenta o objetivo geral do curso:

(01)

“O PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País”. (Texto 01/UFRN)

No trecho “capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental”, o sujeito institucional aciona um conjunto de imagens do professor que aparece, a princípio, na posição de R, “aquilo de que se fala”, mas que pode se refletir também na posição B, “a quem se fala”, se entendermos que o discurso pressupõe uma identificação de seu público a essa imagem do professor. Trata-se, portanto, de uma interpelação indireta.

Esse enunciado parece afirmar que o programa se dirige a um público que não exerce (ou não poderia exercer) a docência, embora, ao mesmo tempo, reconheça-o como sendo composto por “professores de Língua Portuguesa”. Sabemos que o

profissional a quem se dirige esse discurso já está legalmente investido na profissão e exercendo suas funções. A questão que se coloca, portanto, é como esse enunciado pode “fazer sentido” – por que não se percebe tal afirmação como contraditória? Esse efeito de sentido causado pelo termo “capacitação” nos conduz a acreditar que o profissional não está suficientemente capacitado para exercer seu ofício de professor e, por isso, o programa busca capacitá-lo para exercício mais competente da sua profissão. A partir desse enunciado, é possível verificarmos a construção de uma imagem de professor desatualizado, que precisaria ingressar no mestrado para melhorar sua prática e, no limite, para garantir o direito de continuar exercendo a docência.

O termo “capacitação” é motivo para controvérsias quando temos essa palavra relativa a “tornar-se capaz, habilitar-se”, *capacitação* “ato ou efeito de capacitar-se” relacionada somente a um grupo de profissionais da educação, os professores (de Língua Portuguesa) – e não as equipes pedagógicas ou a direção escolar, e nem mesmo ao corpo docente enquanto entidade coletiva, e por que não aos trabalhadores que atuam dentro dos próprios órgãos do governo? O efeito criado é, portanto, o de um questionamento da capacitação individual de cada professor – o que nos leva a interpretar “esse grupo” apenas como uma multiplicidade de indivíduos e não como um corpo coletivo, uma vez que o programa executa a seleção de um certo número de profissionais da área de língua para passarem por esse processo de formação, tornando-os “aptos a desenvolverem o ensino de português”. Isso nos conduz a pensar, novamente, que esses profissionais são tomados como os únicos responsáveis pelos problemas no ensino de português, que precisam ter o trabalho reorientado, direcionado. Mais ainda, a própria ideia de “capacidade para o trabalho” é concebida como uma capacidade individual e não como resultado da articulação de um trabalho coletivo, da escola ou do sistema de ensino que concebe o processo educacional tendo por base a plena aprendizagem do aluno para fins científicos, trabalhistas, democráticos, entre outras finalidades.

Em acréscimo a essa discussão, implicitamente, podemos vislumbrar que a adesão do professor – sujeito em B, parte de um auditório geral – a esse discurso, sustentado pelo sujeito em A, implicaria a aceitação da necessidade de uma mudança, da transformação de suas ações docentes, da forma do seu trabalho, pois se compreende que a melhoria do ensino em Língua Portuguesa resultaria de mudanças na prática docente, da adoção de outros métodos, da busca por novas estratégias pedagógicas, etc.,

que estariam no programa de formação. Ideia que pode ser reiterada no trecho que segue:

(02)

“O PROFLETRAS é um programa de indução da CAPES de grande relevância para melhorar, efetivamente, a qualidade do Ensino Fundamental no Brasil e, conseqüentemente (como este é o nível escolar mais problemático da educação brasileira), contribuir para alterar positivamente os índices da educação em nosso país. No Pará (e na região amazônica, como um todo), a relevância desse Programa adquire uma dimensão ainda maior, haja vista estarmos entre as regiões com os piores índices da educação básica no Brasil, de acordo com os últimos resultados do IDEB”. (Texto 02/UFPA)

Nesse enunciado produz-se uma relação favorável entre formação continuada e melhorias na educação básica, uma vez que se julga que o programa será o responsável por “melhorar a qualidade do ensino e contribuir para os índices da educação”. Mais ainda, o advérbio “efetivamente”, que funciona como modalizador, dá a entender que a educação que se tem na atualidade não está funcionando como deveria, ou seja, não produz efeitos esperados, e somente a implantação do programa ProfLetras daria condição, de modo concreto e eficaz, à melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

O sujeito institucional, ao se referir aos baixos índices do ensino na região Norte, assume um tom sutilmente acusatório, elevando ao mesmo tempo a importância do programa de formação que, via capacitação, tenta intervir na atuação desses professores que estariam conduzindo (mal) a situação de ensino de português nas salas de aulas dessa região.

Percebemos que a realidade educacional enunciada pelo sujeito institucional produz uma imagem desfavorável do ensino fundamental, pois apresenta uma situação de precariedade da educação na região que, implicitamente, teria a ver com um profissional que não estaria apto para exercer suas atividades docentes, cujas práticas possivelmente não acompanhariam as demandas do ensino, o que implicaria (negativamente) os índices educacionais. Há, com isso, o surgimento de uma imagem fragilizada do professor de português — que passa a se unir a imagem de desatualização do profissional anteriormente mencionada, reiterando assim a importância do ingresso do professor no programa de formação continuada.

Podemos dizer que o discurso desse sujeito institucional é, portanto, eivado de um tom “eufemístico” — é um discurso de crítica ou mesmo de acusação ao professor, mas atenuado por uma série de recursos “retóricos”. As imagens do professor fragilizado, pouco capacitado e desatualizado aparecem de forma velada nos excertos

(01) e (02), onde não há a menção explícita a um trabalho (ruim) desenvolvido pelo professor, entretanto, afirma-se a necessidade de “melhorar” a qualidade do ensino no país, apontam-se os índices educacionais indesejáveis e a existência de um ensino problemático, além de se enfatizar a excelência do curso ProfLetras. O jogo verbal entre termos como “capacitação”, “melhoria de ensino”, “trabalho do professor” e “índices educacionais” gera efeitos de sentido que nos levam a pensar que há uma desqualificação profissional, os saberes e os conhecimentos dessa categoria de professores não seriam suficientemente bons e que os resultados fracos da avaliação da qualidade do ensino deveriam ser entendidos como somatória simples do mau desempenho individual dos professores e não, por exemplo, como resultado de problemas estruturais.

Paralela a essas imagens do professor, está a imagem do programa, cujas características, descritas na sua apresentação, constroem um retrato positivo do curso de formação enquanto referente R. Vejamos como isso funciona no seguinte trecho:

(03)

“O Programa de Mestrado Profissional em Letras – **PROFLETRAS** - é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade**”. (01/UFRN)

Por meio desse enunciado destaca-se a abrangência do programa, uma vez que ele é oferecido em “rede nacional” e está em “cinco regiões brasileiras”. O fato de todas as regiões participarem do programa cria a ideia de unidade territorial e de equidade, pois não há área geográfica fora do programa. Assim, esses dizeres geram um efeito de sentido que remete a uma realidade de aceitação das instituições participantes à política implantada pelo Estado, sugerindo, portanto, que todas as universidades partilham do mesmo propósito, o que confere um status de legitimação ao programa de formação continuada.

O enunciado abaixo, além de reforçar o status de legitimidade do curso, também produz um sentido que tem a ver com a confiabilidade, a afirmação da qualidade do próprio programa em relação a outros cursos de formação continuada de professores.

(04)

“**O PROFLETRAS (...)** é um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (nota 4), criado em 2013, que tem como finalidade a “capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da

docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país” (...) **A UFPA é uma das 49 unidades** que integram o conjunto de Instituições Associadas do Programa (IAPs), tendo atualmente 35 alunos matriculados e **14 professores Doutores envolvidos**. A UFPA é a Instituição que vem apresentando a maior demanda do Programa em todo o Brasil, tendo obtido em 2013 o **recorde de 857 candidatos inscritos para 26 vagas**”. (02/UFPA)

De início, o termo “Pós-Graduação *stricto sensu* (nota 4)” é um dado que enfatiza a credibilidade do programa junto aos órgãos governamentais e dá confiança aqueles professores que possivelmente buscariam ao curso, pois esse conceito (nota 4) reafirmaria o caráter ideal do programa para as necessidades do ensino de língua e, por conseguinte, para os problemas enfrentados pelo professor. O bom desempenho do ProfLetras em sua avaliação contrasta com o mau desempenho genericamente atribuído às escolas de ensino fundamental e, indiretamente, aos professores que nelas atuam. A nota revela ainda que não se trata de mais um curso de formação, mas de um programa (mestrado) que foi submetido à avaliação, obteve um desempenho acima do mínimo requerido para acreditação (nota 3), e que atende aos padrões de exigências educacionais oficiais, o que validaria sua implantação nacional em unidades de ensino superior do país.

Além disso, há a declaração de que o programa (UFPA) conta com a presença de “professores Doutores” no seu quadro de formadores, professores considerados de um nível de conhecimento elevado na “hierarquia” acadêmica, informação que contribui para compreensão da alta demanda (857 candidatos) para a quantidade de vagas ofertadas. Trata-se, portanto, de uma afirmação da qualidade individual dos docentes do programa, apresentada como atestado da qualidade geral do curso, dentro da mesma lógica segundo a qual a baixa qualidade do ensino básico seria, por sua vez, reflexo direto da má qualificação dos professores enquanto atores individuais. Todos esses enunciados repercutem de modo positivo no discurso de formação continuada — uma vez que o programa aparece como uma oportunidade considerada singular de aperfeiçoamento profissional ao professor de português — ao mesmo tempo em que reforçam a própria crítica que fazem ao professor do ensino fundamental.

A discussão feita até aqui nos permite dizer que os sentidos que emergem dos enunciados analisados constroem uma imagem de valorização e importância do programa de formação continuada, bem como do sujeito institucional que assume esses enunciados; em contrapartida, à medida que essa imagem (positiva) é consolidada, os sentidos construídos acerca do ensino e do professor da educação básica se relacionam à ideia de carência, de falta, de problema. Em outras palavras, a complementaridade que

se observa entre esses referentes (ProfLetras e professor) está dentro de uma relação de suplência (algo que vem para suprir alguma necessidade de outro). É possível dizer ainda que esses enunciados funcionam exercendo pressão para que o sujeito em B adira à imagem de professor construída em R e adote o discurso institucional – primeiro, aceitando que é a ele mesmo que os dizeres se dirigem, e em seguida, aceitando que de fato sua prática precisa ser mudada. Ou seja, é a ele que o programa se destina, é para ele que o programa foi criado. Haveria, portanto, uma correspondência perfeita entre a demanda (por melhoria no ensino) e a oferta (de um curso de pós-graduação de abrangência nacional, voltado especificamente para esse fim).

O discurso de formação construído em torno dessas imagens (deficitárias) do professor e do ensino – ainda na posição de R – é reproduzido também no texto 03/CAPES. Percebemos isso a partir da quantidade de objetivos descritos no texto que servem à orientação desse professor. Essa gama de objetivos indica que o docente ainda precisaria desenvolver uma série de habilidades para sua atividade docente, colocando em xeque seu preparo e mesmo sua prerrogativa de exercer a profissão autonomamente. Ou seja, o profissional ainda não estaria “suficientemente” qualificado para o nível de ensino pelo qual é responsável. Vejamos o que diz o documento da CAPES com relação aos objetivos do ProfLetras:

(05)

qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline;

(06)

instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;

(07)

indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;

(08)

salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;

(09)

aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;

(10)

instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando **conveniente e relevante**, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

Nos propósitos elencados acima, compreendemos que ao lado da palavra “capacitar”, os termos “instrumentalizar e qualificar” passam a fazer parte de um mesmo paradigma, o qual é utilizado para designar aquilo que supostamente falta ao professor; isso significa dizer que o profissional estaria destituído de condições favoráveis para exercer suas atividades, logo, caberia ao programa orientá-lo, transformá-lo. Por sua vez, verificamos que o termo “indicar” funcionaria quase como um “aconselhamento”, apontando o “caminho a ser seguido”, ou seja, “meios adequados para trabalhar”. Além disso, essa expressão introduz, sutilmente, a ideia de que “qualificar ou instrumentalizar” corresponderia a corrigir os rumos, colocar na direção certa esse docente. É interessante observarmos, portanto, que há uma imagem do docente sempre como paciente das ações do curso, não como agente responsável pelas ações. É como se ele mesmo (o professor) não fosse fazer nada, se partirmos da análise de que os termos “mestrando/professores/docentes” ocupam a função de objeto dos verbos “instrumentalizar e qualificar”.

Os objetivos listados na proposta não indicam apenas aquilo que está ausente no professor, mas também funcionam como prescrições ao trabalho desse profissional, que determinam aquilo que deve fazer parte de suas atividades pedagógicas. O programa assim surge como um espaço para prescrições (pedagógicas), sejam relacionadas à aquisição de saberes docentes como, por exemplo, o aprofundamento dos conhecimentos “dos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem”; sejam relacionadas à confecção de produto pedagógico, no que tange à elaboração de “material didático inovador com auxílio de recursos tecnológicos”, sejam ainda relacionadas ao modo de condução da prática em “classes heterogêneas”.

O discurso pela mudança “pedagógica” aparece fundado no princípio de uma mudança subjetiva do professor — sua capacitação, seu modo de ver e pensar a educação como motor para a transformação dos indicadores mensuráveis externamente. E o curso, por sua vez, surge como espaço para essa modificação, cabendo a ele “qualificar”; “instrumentalizar”, “indicar os meios adequados” para trabalhar, “aprofundar os conhecimentos dos docentes”, transformando, portanto, o trabalho desse profissional,

fazendo emergir a imagem de um professor ideal para a educação, que, de posse de metodologias “corretas”, solucionaria os problemas de ensino e aprendizagem destinados a ele.

Entretanto, é possível dizer que, conforme o jogo de imagens subjacente ao discurso institucional, a capacidade de discussão ou de reflexão sobre o trabalho e os conhecimentos que envolvem a prática profissional não cabem a esse professor idealizado e sim ao programa, ou melhor, ao Estado. O professor então seria aquele que executa, que aplica conhecimentos, realiza as ações pensadas e decididas por outro e em outro lugar. Temos, aqui, o professor assumindo a figura de um trabalhador técnico que, na visão do programa, seria um profissional transformador, moderno, eficiente, cujo exercício estaria voltado às demandas educacionais de um Brasil contemporâneo, as quais ele precisaria responder. A renovação do professor consiste numa requalificação técnica. Por isso, ele é acionado pelo curso a realizar mudanças em seu trabalho a partir do desenvolvimento de:

(11)

“múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline”;

(12)

“[trabalho com] diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais”;

(13)

“um trabalho com peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo (...) os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos”;

(14)

“um aprofundamento dos conhecimentos dos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem”;

(15)

“elaboração de material didático inovador com auxílio de recursos tecnológicos modernos”.

Percebemos assim que os processos de *desqualificação* e *requalificação* profissional são investidos do sentido de inovação a partir desse jogo de imagens implicado no discurso de formação do ProfLetras, em que o sujeito institucional (posição de A) alinha sua imagem a imagem (positiva) do programa, que prescreve conhecimentos e conteúdos considerados atualizados e que orientam o modo de fazer do

profissional de Letras na educação básica, ao mesmo tempo em que, por meio da descrição do curso, faz emergir imagens do professor (referente R) como um profissional pouco capacitado, fragilizado e de práticas desatualizadas, responsável pelos fracos resultados no ensino. Desse modo, interpela-se um possível professor (sujeito em B) que deve mudar a prática, assumir responsabilidades e seguir as orientações e diretrizes do programa, que estabelece uma outra metodologia de ensino, visando alcançar um professor ideal, transformador, criativo, mas que na verdade atuaria como um trabalhador técnico que gerencia saberes em sala de aulas, visando à consolidação de sua pesquisa-ação — cerne das dissertações produzidas no programa de formação, das quais selecionamos dois recortes que compõem a discussão aqui levantada, dando sequência aos nossos debates no capítulo seguinte.

5 IMAGENS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS DISSERTAÇÕES DO PROFLETRAS

Neste capítulo nos iniciamos a segunda parte da análise dos dados da pesquisa, referente às dissertações do ProfLetras. Escolhemos trabalhar com essas dissertações porque elas podem ser consideradas pesquisas que materializam discursos no campo da educação e representam uma visão oriunda de estudos legitimados pela universidade que, na conjuntura atual, versam sobre o que seria mais “novo” no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na educação pública brasileira. Além disso, o recorte que fizemos constitui uma amostra das primeiras produções do programa, em que podemos analisar o início da apropriação do discurso do ProfLetras pelos sujeitos, além de discursos e imagens constituídos sobre o professor de português nessas produções acadêmicas.

A princípio, fazemos uma apresentação geral do material coletado — expondo os temas que compuseram as pesquisas, a quantidade de dissertações defendidas, as localidades em que projetos de ensino foram aplicados, entre outros aspectos que nos auxiliaram em uma visão panorâmica das produções coletadas. Em seguida, apresentamos o segundo recorte que fizemos para a composição do *corpus* de nossa análise, que consistiu na seleção das introduções das dissertações do ProfLetras — UFPA, defendidas entre os anos de 2015 e 2016, cuja escolha se deu em virtude da função que exercem de legitimar a tomada da palavra pelo autor da proposta. Descrevemos sua organização e sua finalidade no conjunto do texto da dissertação. Posteriormente, procedemos à análise dessas materialidades, investigando, neste capítulo, as imagens de professor de Língua Portuguesa que subjazem aos textos de introdução às dissertações, considerando que estes constituem o lugar de enunciação dos discursos dos sujeitos da pesquisa e possibilitam a sustentação das práticas adotadas no curso de formação (inclusive a prática da própria escrita). No capítulo seguinte, analisamos as propostas de ensino e os resultados apresentados nessas dissertações, buscando entender como as imagens discursivas do professor sustentam as propostas indicadas para a sala de aula por meio da pesquisa.

O jogo de imagens constituído nestas materialidades (as introduções das dissertações) nos permite discutir as formações imaginárias aí implicadas, conforme pressupostos teóricos debatidos por Pêcheux (1993), sob a perspectiva do sujeito que

atua na tentativa de legitimação de seu lugar como autor (sujeito em A), ou seja, como aquele que pode escrever o texto, aquele que toma a palavra escrita e faz emergir um “dizer verdadeiro” ao desenvolver o percurso de sua dissertação. Assim, analisamos os discursos e imagens produzidas nas introduções das dissertações sob três eixos: como o professor aparece na posição A, “Quem sou eu para lhe falar assim?”; como ele aparece na posição B, “Quem ele é para que eu lhe fale assim?” e como aparece enquanto imagem R, “De que lhe falo assim?”.

5.1 As dissertações (ProfLetras/UFPA)

O ProfLetras/UFPA disponibilizou vinte e seis vagas para a primeira seleção do programa em 2013, e todas foram preenchidas. Destas vagas, vinte e um mestrandos finalizaram o curso com as defesas das dissertações, que aconteceram entre julho de 2015 e abril de 2016. Até o momento da coleta de nossos dados, obtidos em agosto de 2017, dezenove mestrandos (quatro professores e quinze professoras) haviam entregado a versão final do trabalho e recebido título de mestre(a) em Letras, faltando dois professores realizarem esse procedimento para finalizar a conclusão da turma 2013. Para essa análise dispomos, portanto, de dezoito dissertações, haja vista que a dissertação de nossa autoria não faz parte desse *corpus*, conforme discutimos na justificativa de nossa tese.

5.1.1 Apresentação geral das dissertações

Dos trabalhos coletados, selecionamos os recortes que acreditamos nos fornecer informações gerais sobre o teor de cada pesquisa e, mais especificamente, dados sobre a construção de imagens acerca do professor. Assim, fizemos a seleção e a leitura do resumo, da introdução, da proposta de ensino e da conclusão das dezoito dissertações. Com base nessa primeira exploração do *corpus*, destacamos como objeto de análise as introduções e os projetos de ensino, por acreditar que nessas partes o mestrando, ao tomar a palavra, (re) produz discursos que forneceriam indícios de práticas pedagógicas

que advogam em favor de uma “transformação” na atividade deste profissional. Consideramos, assim, que tais materialidades seriam um campo frutífero para nossas discussões.

A fim de apresentar o *corpus* que pesquisamos, organizamos no quadro abaixo uma síntese dessas propostas, as quais seguem a ordem alfabética do nome dos autores (aqui substituídos pelas siglas D01, D02 etc..).

Quadro 04- Apresentação das pesquisas das dissertações.

IDENTIFICAÇÃO	PESQUISAS DAS DISSERTAÇÕES
D01	Proposta de intervenção, baseada em sequências didáticas, que visa aumentar os níveis de letramento nas práticas de leitura e escrita dos alunos do 9º ano.
D02	Proposta de ensino constituída de atividades com poemas e contos de escritores paraense dos séculos XIX e XX, com a finalidade de diminuir as dificuldades de leitura dos alunos do EJA.
D03	Proposta de ensino baseada no gênero poema, com o intuito de resgatar a importância deste gênero junto aos alunos do 8º/9º ano, no processo de ensino e aprendizagem em sala.
D04	Elaboração de proposta didática que visa trabalhar atividades de escrita que melhorem os problemas apresentados pelos alunos de 8º e 9º anos.
D05	Projeto de leitura desenvolvido por meio do gênero poema com os alunos do 7º ano, objetivando despertar o interesse dos alunos pela leitura literária.
D06	Projeto de ensino que visa propor um caderno de atividades, relacionado à junção e segmentação de palavras, que contribua para a redução dos problemas de escrita dos alunos do 6º ano.
D07	Proposta de ensino que busca intervir nos problemas de escrita, como alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação, encontrados nos textos dos alunos do 6º ano.
D08	Projeto baseado na concepção dos gêneros textuais, a proposta visa à reformulação das atividades de leitura, de escrita e de análise linguística, do primeiro módulo de ensino usado pelos alunos do EJA.
D09	Proposta de leitura baseada em contos literários, destinada aos alunos do 7º ano.
D10	Construção de um caderno pedagógico, com propostas sobre o uso da modalização em vários gêneros textuais, direcionado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.
D11	Elaboração e realização de atividades de ensino pautadas no uso da conotação e de metáfora, destinadas aos alunos da EJA.
D12	Proposta de ensino a partir do gênero HQ (adaptação de textos literários), com objetivo de contribuir para o processo de formação leitora dos alunos do 9º ano, no que se refere à leitura de textos literários.
D13	Projeto embasado na leitura de duas obras de Ana Maria

	Machado, com o intuito de incentivar o letramento literário e a formação do leitor do 7º ano.
D14	Proposta de ensino voltada à produção de textos de base narrativa, a fim de contribuir para o desenvolvimento da produção textual do aluno de 8º ano, quanto à organização e escolhas linguísticas.
D15	Proposta de uso do procedimento WQ (Wh-Questions) para produção do gênero crônica trabalhado com os alunos, no contexto do desenvolvimento da Olimpíada de Língua Portuguesa.
D16	Elaboração de uma proposta de intervenção, por meio de sequência didática, objetivando o trabalho de dificuldades dos alunos do EJA quanto ao uso dos recursos discursivo-argumentativos.
D17	Proposta baseada no letramento literário, através da leitura de textos do livro da escritora Clarice Lispector, com vista a proporcionar o contato inicial dos alunos do 9º ano com o texto literário.
D18	Proposta desenvolvida a partir do gênero textual Anúncio Publicitário, na perspectiva de trabalhar aspectos da persuasão e argumentação na produção textual dos alunos do EJA, para intervenção na realidade socioambiental do espaço escolar.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Após a exposição, verificamos que há três pesquisas referentes a aspectos da área da sociolinguística, sete pesquisas relacionadas a estudos literários, duas que tratam de aspectos de análise linguística e seis relacionadas à leitura e/ou produção textual, todas a partir de algum(ns) tipos e/ou gêneros textuais.

Essas pesquisas foram realizadas tendo como *locus* escolas da rede municipal e escolas da rede estadual de ensino, situadas em diferentes localidades de dois estados da região Norte. No estado do Pará, os municípios contemplados foram Ananindeua, Belém, Castanhal, na região metropolitana; Soure, na região do Marajó; Altamira, Tucuruí, e Uruará, no interior do Pará; no estado do Maranhão houve pesquisas em São José de Ribamar e São Luís. Das propostas de ensino elaboradas, sete foram executadas em espaço de sala de aula com os alunos e tiveram seus resultados discutidos nas dissertações, e onze foram indicadas como “sugestão de trabalho” para as séries pesquisadas, sendo que em seis destas houve aplicação de atividades diagnósticas ou propostas piloto que embasaram os projetos finais de ensino propostos nas dissertações. Somente cinco propostas não chegaram a ter nenhum desenvolvimento em sala.

5.1.2 Seleção das introduções

Escolhemos trabalhar com a introdução das dissertações porque se trata de uma parte do texto que o autor geralmente fala de si e apresenta argumentos para construir um “lugar de fala”, para “autenticar-se” como tal, pontuando aspectos considerados relevantes — problema, justificativa, hipóteses, referenciais teóricos, entre outros —, que podem indicar a posição assumida no processo discursivo em que se inscreve. Nesta análise, não utilizamos todas as introduções, mas consideraremos aquelas cujos excertos constituem-se amostras representativas de aspectos encontrados nas investigações, tais como críticas à prática docente e a realidade de ensino, apresentação de dados oficiais educacionais, de diretrizes e orientações de propostas pedagógicas para a escola, processo de aprendizagem dos alunos baseados em diferentes concepções de ensino de língua materna etc. No capítulo seguinte, a análise das dissertações encontra continuação na discussão dos projetos de ensino, o quadro teórico e as atividades pedagógicas relatadas nas propostas.

5.2 O sujeito na posição A: Quem sou eu para lhe falar assim?

Baseados em nosso *corpus*, observamos que o autor da dissertação, constituído como sujeito na posição A, isto é, aquele que numa dada formação discursiva está autorizado a dizer o que tem a dizer, aparece como sujeito determinado por duas tendências: a) o apagamento da própria subjetividade, por meio de recursos que visam à impessoalidade do discurso; e b) a dissociação entre a imagem do professor como sujeito em A e do professor em R, o professor sobre o qual se fala no discurso. Ambas as tendências são complementares e nos parecem fundamentais para sustentar a posição de autor visada em A. Vejamos no trecho abaixo como funciona esse apagamento do sujeito enquanto enunciador do discurso em educação:

(01)

“Dessa forma, **motiva essa pesquisa tanto a realidade** em que se encontram os alunos, em especial, os alunos de uma escola pública no município de [nome do município], **como à necessidade de fomentar nessa escola** reflexões sobre a prática pedagógica adotada pela maioria dos professores. **Depreende-se** da realidade observada nessa escola, que a **carência sobre o assunto** [uso de modalizadores] em questão, **não se manifesta só nos alunos, mas também nos professores. Percebe-se que a falta de conhecimento dos professores de teorias sobre a linguagem (língua) mais recentes**, que podem contribuir para o ensino-aprendizagem, como **também a ausência de materiais pedagógicos que contemplem o ensino da gramática reflexiva**, são fatores que se conjugam para os problemas no

ensino. Observou-se que o ensino, de uma forma geral, ainda está associado à aprendizagem de regras gramaticais descontextualizadas e dissociadas do funcionamento real da língua.” (D10, 2015, p. 10)

Neste trecho, a impessoalidade se constrói por meio de dois mecanismos principais. Primeiro, o uso de formas impessoais dos verbos – “depreende-se”, “percebe-se”, “observou-se” – no lugar de suas contrapartidas pessoais – “depreendo” ou “depreendemos” etc.. – é um recurso que visa ao apagamento do sujeito, criando o efeito de que as avaliações sobre a escola, o ensino e o professor expressas nessa passagem se engendrariam por si mesmas. É como se elas existissem por si só e não fossem fruto da ação de indivíduos concretos ou, ainda, produto de um posicionamento de um sujeito material, de seu ponto de vista. Por meio dessa forma de enunciar, o sujeito se coloca na escrita como um não-professor, não se representando como parte constituinte desse grupo – fazendo falar uma “voz” incorpórea que discorre sobre o professor e a prática docente.

Em segundo lugar, podemos observar a ocorrência sistemática de termos abstratos como tópico frasal – por exemplo, “a carência se manifesta nos alunos e professores” em vez de “os alunos e professores carecem de (...)”, ou “a realidade e a necessidade motivam a pesquisa” e não “os alunos me motivam a pesquisar”, e assim por diante. A princípio, isso parece ter mais a ver com a construção de R, mas podemos dizer também que afeta a imagem do sujeito em A por contribuir para o tom geral de um discurso impessoal e abstrato. Assim no plano do sujeito em A, trata-se de impessoalização (efeito de um discurso que fala “por si mesmo”); no plano de R, trata-se de abstração (efeito de um discurso que fala diretamente dos fenômenos e não dos atores). São efeitos complementares para a construção de algo que pode ser entendido como um discurso acadêmico – afinal, espera-se da escrita científica exatamente impessoalidade e abstração – mas, por outro lado, esses efeitos apontam para o apagamento do professor como autor da pesquisa, origem das problematizações levantadas nos trabalhos e agente das ações realizadas em prol dos resultados visados.

Em uma terceira observação, temos o sujeito que enuncia filiado a uma formação discursiva – na qual, uma vez inscrito, é possível fazer a crítica ao professor e às práticas observadas, elencando como possíveis motivos de problemas que afetam o ensino a ausência de determinados elementos que compõem esse ensino. Essa ausência (conhecimento sobre modalizadores, teorias mais recentes sobre a linguagem, materiais pedagógicos de cunho reflexivo) produz uma imagem da realidade do ensino [IA(R)].

Observamos ainda que o posicionamento do sujeito sinaliza uma possível solução para os problemas elencados, que pode ser interpretada como o conhecimento recente e de materiais que contemplem o ensino da “gramática reflexiva”. Palavras como “carência” e “ausência”, portanto, pressupõem também “presença”.

A formação discursiva na qual o sujeito em A enuncia faz entender que a presença de tais elementos produziria, por sua vez, uma realidade diferente do ensino mencionado, indo ao encontro da concepção de ensino de língua que, segundo se pode inferir, é sustentada no discurso em questão, aproximando o sujeito na posição A cada vez mais dos discursos que sustentam as concepções teóricas que circulam no espaço do programa de formação, alinhando-se, ou melhor, respondendo ao discurso institucional do ProfLetras, sustentado nos dizeres sobre o programa, conforme discussão realizada na primeira análise, item 4.3.2.

O sujeito em A, ao produzir enunciados, também se apoia em documentos oficiais sobre resultados do ensino básico para validar suas palavras enquanto verdade, construindo-se discursivamente na posição de enunciador que tem autoridade para tratar o assunto. Esta outra forma de dizer também tende a promover seu apagamento em favor de um modo de enunciação impessoal. Os dados abaixo nos dizem isso:

(02)

“Toda essa preocupação [qualidade de ensino no Brasil] se dá em função dos **altos índices de analfabetismo que ainda assolam o país e, dos recentes dados dos sistemas de avaliação promovidos no Brasil, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), cujo último resultado indica que o país teve uma pequena melhora nos índices, mas ainda ocupa uma das últimas posições** quando se trata de proficiência em leitura. (...) **Os resultados [do SAEB] confirmam o que já havia sido expresso na última pesquisa do PISA (2012), que mesmo o Brasil tendo obtido avanços no nível de proficiência em leitura dos seus alunos, os índices ainda são baixos se comparados a outros países como, Chile, Uruguai e México.**” (D01, 2015, p.13,14)

(03)

“**Nossa pesquisa surge, então, num contexto sócio-histórico de provável crise na leitura e na escrita, apontada nos diversos indicadores nacionais e internacionais. Segundo dados do Indicador de Analfabetismo Funcional realizado em 2011, embora se tenha avançado no Brasil, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, não se conseguiram ainda progressos visíveis** no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada.” (D07, 2015, p.14)

Nos trechos 02 e 03, os enunciadores apresentam sua discussão acerca da qualidade de ensino no Brasil baseados em dados sobre a situação do Brasil nos indicadores educacionais nacionais e internacionais — “PISA e SAEB, Indicador de Analfabetismo Funcional” e a comparação da situação do Brasil com a de outros países

latino-americanos, como “Chile, Uruguai e México”. A construção de uma imagem da situação da educação brasileira a partir dessas informações é uma estratégia argumentativa que não somente sustenta a posição de um sujeito como conhecedor do assunto, que possui referências consideradas seguras para consolidar aquilo sobre o que se fala, “a crise educacional”, como também faz surgir o efeito de que os dados falariam “por si só”, ou seja, mais uma vez a impessoalidade, a qual contribui para o apagamento do sujeito.

Esse movimento de apagamento é um modo de o sujeito em A se separar do professor que é objeto das avaliações, incorporando o resultado delas (avaliações) ao discurso e, com isso, mostrando a própria posição A, de onde fala, como posição de um ente avaliador e não avaliado. Além disso, o ato de separação é necessário para legitimar a própria posição A como uma posição que não está comprometida com as “carências” apontadas. Quem fala em A não fala de dentro desses problemas.

Percebemos também que a ocorrência de termos abstratos como tópico persiste nesses dados. Em 02, por exemplo, o agente da ação enunciada no primeiro período é “(essa) preocupação” e não “preocupamo-nos”. No trecho 03, embora o sujeito se inclua na pesquisa por meio do pronome possessivo “nossa” na oração “nossa pesquisa surge”, essa inserção também privilegia a topicalização de um elemento abstrato em detrimento da “concretização”, assumindo o mesmo funcionamento que essa/tal/a “pesquisa surge”. Logo, esse pronome não possui a força de uma coletividade, de um grupo de professores que promove os estudos, mas sim, reforça uma forma de introduzir ou de sugerir a presença de outro corpo social, o dos avaliadores, por exemplo, que poderia ser também ressaltada por expressões “toda essa preocupação”, “último resultado indica”.

A construção desses enunciados diminui a responsabilidade desses sujeitos sobre o dizer, uma vez que, ao mesmo tempo em que apagam as marcas da própria subjetividade na enunciação, fazem falar uma voz terceira, a dos dados oficiais, provenientes de pesquisas tidas como importantes no cenário educacional do país – a utilização desses dados gera um efeito de sentido que promove a legitimação dos dizeres desses sujeitos como se tratasse de um “dizer em si”, uma voz difusa e coletiva, em alguns casos, identificável como voz institucional mais do que individual, ao mesmo tempo em que pouco compromete os autores diretamente com esse dizer, pois os (maus) resultados pertencem aos dados oficiais – isto é, a discursos “sem sujeito”, no sentido de que resultariam da aplicação automática de parâmetros tomados como referência de um

ensino, e não (supostamente) de uma concepção de educação, de ensino, de critérios adotados para obtenção de resultados. Esse apagamento da possibilidade de identificação do sujeito em A à imagem do professor é providencial para apresentar a própria posição A como lugar de enunciação externo ao problema apontado – pressuposto para a constituição de um discurso “científico” que se mostrará, mais à frente, nas propostas de “intervenção”, também normativo, diretivo e, em muitos casos, isento da necessidade de sustentação empírica (a maior parte dos mestrados não realizou as atividades que propôs ou cumpriu apenas a etapa diagnóstica).

Ainda como parte desse efeito de apagamento do sujeito em A, críticas ao professor e ao ensino são reforçadas por argumentos de autores da área da linguagem ou de documentos legais que orientam os currículos e as práticas educacionais em sala de aula. Conforme excertos que seguem:

(04)

“Vale ressaltar que o material ora em uso na escola já se direciona para esse campo, principalmente pelo fato de trazer à tona o **conceito de gêneros textuais, embora ainda concentre seus conteúdos nos aspectos descritivos da língua, em que o texto serve apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser o objeto de estudo. Antunes (2003, p. 109) destaca em suas palavras: ‘e com esse procedimento fica a ilusão de que se estão explorando questões textuais, mas, na verdade, apenas mudamos o modo de situar a questão’**”. (D08, 2015, p. 14)

(05)

“**De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), para que o aluno se torne competente em Língua Portuguesa, é necessário o domínio de habilidades que o capacite a viver em sociedade, atuando de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação que vão da compreensão e participação em um diálogo ou conversa à produção de textos escritos, dos diferentes gêneros que circulam socialmente. São inegavelmente importantes essas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, obviamente, devem ser seguidas. Porém, desses diferentes gêneros que circulam socialmente, um tem sido pouco aproveitado na sala de aula: o poema. Geralmente quando se trabalha esse gênero em sala de aula, incorre-se num velho erro: focar apenas em seus aspectos formais, ou seja, estudam-se conceitos de estrofe, verso, rima, ou detém-se tão somente aos estudos de questões gramaticais ou ortográficas.**” (D03, 2016, p.07)

Vemos nos trechos 04 e 05 que a maneira que os enunciadores usam para reforçar seus argumentos sobre o ensino é valer-se da visão de um estudioso no assunto ou da utilização de diretrizes oficiais para fortalecer aquilo que dizem. Ao usar a citação de *Antunes (2003, p. 109)* ou se referir os “PCN de português”, esses enunciadores introduzem a voz de autoridade do outro aos seus dizeres, na tentativa de validar o que foi enunciado, criando por extensão um “status de verdade” as suas afirmações, legitimando, portanto, sua posição no discurso.

No trecho 04 é possível verificamos que essa legitimação da posição do sujeito surge de uma provável mistura de vozes, em que a citação de Antunes é encaixada no texto de tal forma que dá a impressão que as palavras da autora são um complemento ou mesmo uma continuação das palavras do “autor”. Notemos que a organização do trecho “o texto serve apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser o objeto de estudo (...) ‘e com esse procedimento fica a ilusão de que se estão explorando questões textuais, mas, na verdade, apenas mudamos o modo de situar a questão”” faz parecer que ele pertence a ambos, as duas vozes falam em uníssono aí. No período seguinte, a frase atribuída a Antunes começa até com uma conjunção de ligação, como se fosse, sintaticamente e logicamente, um “arremate” das palavras do autor. Na prática, empiricamente, tudo o que está dito pertence a Antunes, mas o modo de citar cria, ficcionalmente, uma distribuição de responsabilidades entre autor de D08 e Antunes.

Os enunciadores na posição de sujeitos em A, ao expressarem dessa forma, mostram-se de acordo com os escritos oficiais do Estado — sejam escritos que se referem à imagem que se faz do ensino (texto serve apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser o objeto de estudo, quando se trabalha esse gênero em sala de aula, incorre-se num velho erro: focar apenas em seus aspectos formais); sejam escritos que prescrevem como deve ser o ensino (São inegavelmente importantes essas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, obviamente, devem ser seguidas). Esses sujeitos alinham-se, portanto, ao discurso que depõe contra o professor de língua materna, e reproduzem o discurso de que o ensino deve seguir as diretrizes e concepções consideradas atuais, baseadas no estudo dos gêneros, nas habilidades descritas nos PCN etc. Assumindo esse ponto de vista, os enunciadores parecem ressaltar sua importância diante da comunidade acadêmica, mas também parecem se “perder” dentro da voz “oficial”, diluindo-se no discurso institucional, o que dificulta a criação de uma imagem de si como sujeito que sabe das “coisas”.

Esse movimento de se apagar enquanto sujeito de um discurso pode ser entendido como uma forma de proteger sua imagem, haja vista que o professor de português é que está no centro dessa discussão, e o sujeito em A, agora, na posição de autoridade que fala sobre o tema, não quer ter sua imagem vinculada à imagem do professor sobre o qual se fala (sujeito em R) ou para quem se fala (sujeito em B) — essa assimetria entre o sujeito que fala e o sujeito a quem se fala ficará mais clara na análise dos projetos de “intervenção” no capítulo seguinte, em especial na análise de D04. Podemos dizer também que o apagamento do sujeito sinaliza que a posição de autor está

interditada ao professor; quem fala desse lugar não é o professor ou, em outras palavras, para falar dessa posição é preciso apagar da fala tudo o que poderia vincular essa fala ao lugar de fala do professor. Logo, quem enuncia não é o “professor”, é essa voz meio neutra em que se misturam legislação, autoridades intelectuais da área e o grande discurso do senso comum. Essa seria uma das condições para se manter na posição de autor. Vejamos como esse processo se estende nos dados da pesquisa, ao analisarmos o excerto abaixo:

(06)

“O interesse pela investigação em torno dos problemas de escrita de alunos do 6.º e 8.º anos do ensino fundamental, em uma escola localizada em território remanescente de quilombo, surgiu devido a um expressivo incômodo percebido quanto aos problemas de escrita nos textos de alunos, somadas às dificuldades que os professores de língua portuguesa têm para reduzir esses problemas ortográficos.” (D06, 2016, p. 14)

Aqui, podemos observar as duas tendências que identificamos no início desta seção. A impessoalização do discurso aparece em termos como o “interesse” e um “expressivo incômodo”, que tendem ao apagamento do sujeito, e a dissociação do sujeito em A da imagem do professor, por sua vez, aparece em termos “como uma escola”, “dificuldades que os professores de língua portuguesa têm” (...). Dentro dessa perspectiva, inferimos que o discurso se constitui por meio da imagem de uma investigação que caminharia por conta própria, como se causas e efeitos, motivações e tomadas de decisão sobre os prováveis problemas de ensino fossem entes com vida própria, como não pertencentes ao ponto de vista de um sujeito, de suas concepções etc. Assim, sua imagem aqui é marcada pela ausência de um sujeito “individual”, de toda e qualquer ideia de “vontade”, de iniciativa ou de ação individual. Tudo o que acontece é relatado como sendo resultado de uma necessidade, de uma obrigatoriedade – não de uma decisão ou de um convencimento – há apenas uma espécie de “sujeito institucional”, que é como se fosse aquele sujeito institucional dos documentos oficiais que “falasse” pelo outro e/ou no outro (sujeito da pesquisa).

Percebemos que esse sujeito também se coloca numa posição de destaque, diferenciando sua posição da posição dos demais professores por ter “interesse investigativo”, “sentimento expressivo de incômodo”, “percepção sobre os problemas apresentados por alunos”, enquanto os professores (designados como um objeto em R) são caracterizados por ele como profissionais que possuem dificuldades em resolver assuntos relativos ao próprio trabalho. Essa diferenciação do sujeito da pesquisa em

relação ao outro o faz assumir a figura do *bom sujeito* que, inscrito no discurso do programa, alinhado ao sujeito universal, reconhece no ProfLetras (lugar do conhecimento) as orientações a sua pesquisa que por natureza deve prescrever diretrizes à formação continuada do professor, visando sua requalificação dentro de um cenário de racionalização do trabalho, cuja ênfase está na produção ou adoção de conjuntos de procedimentos ou habilidades para o (novo) ensino de língua materna.

Outro aspecto do jogo de imagens implicado na enunciação desse discurso aparece no próximo dado. Vamos ver com ele funciona:

(07)

“[a proposta de intervenção] **surgiu a partir das nossas inquietações, enquanto pesquisador e professor, com atuação na educação básica, há mais de duas décadas, e que, de repente, nos vimos confrontados pelos estudos teóricos** com os quais tivemos contato **durante o curso de mestrado**, uma vez que essas **teorias mostraram que as práticas de ensino da leitura literária, que desenvolvíamos** em sala de aula das escolas da rede de ensino do sistema escolar paraense, **não nos ajudavam na formação leitora de nossos alunos e ainda reforçavam o afastamento deles da leitura de textos literários.**” (D05, 2015, p.12)

Quando escreve a proposta, o sujeito já não é mais o mesmo, ocupa a posição de pesquisador (antes da posição de professor), daí já marca sua importância no discurso acadêmico, dando ênfase ao lugar de enunciação, o qual possibilita seu dizer baseado nos estudos linguísticos tidos como atuais e que circulam no programa de formação de professores. Neste excerto, a imagem do professor aparece como a de um sujeito que enuncia a partir de uma relação entre duas imagens, a do sujeito de hoje (posição A) e a do sujeito de antes (um “sujeito-R”, do qual se fala). É como se ele enunciasse respondendo a indagações do tipo, Quem sou eu? (pesquisador e professor/ confrontado pelos estudos teóricos) Quem eu era? (as práticas de ensino da leitura literária, que desenvolvíamos (...) não nos ajudavam). Em suma: o “professor” aqui aparece, mas como uma subjetividade já ultrapassada pela do “pesquisador”.

Dentro dessa situação, o sujeito do discurso dá uma espécie de “testemunho acadêmico”, constituindo-se como um sujeito que estava “perdido”, mas que foi “salvo”, e narra sua experiência, a qual o despertou para a tomada de consciência quanto a suas ações profissionais. Dessa forma, o sujeito na posição A constitui-se um exemplo, um modelo de profissional, assumindo a figura do *bom sujeito*, aquele que se identifica com a forma-sujeito e se inscreve na formação discursiva dominante, o discurso que trata da formação continuada do professor de língua materna.

Observemos ainda que o sujeito, à medida que utiliza os verbos “vimos, tivemos e desenvolvíamos”, na primeira pessoa do plural da forma pretérita, inclui-se entre os professores, vendo-se como membro da classe, pertencente aquele coletivo. Porém, essa inserção tem um propósito: “confessar” suas (más) ações docentes na escola — falar de como era a sua prática, pouco colaborativa na aprendizagem dos alunos, reforçando o afastamento dos alunos nas aulas —, o que, por sua vez, funciona como procedimento de autenticação das imagens do ensino (R) construídas nesse discurso. O sujeito se assume como parte do problema, critica-se, “reconhece seus erros” — presta testemunho, portanto, de um “mau sujeito”, (PÊCHEUX, 2014), aquele que concebia o ensino de língua de modo tradicional que afastava os alunos do conhecimento, mas que agora, na posição A, muda sua prática graças ao programa. Notemos assim que esses “pecados” confessados servem tanto à exaltação da figura do programa e à legitimação do lugar de enunciação do sujeito da pesquisa, quanto à autenticação, ao fortalecimento e à credibilidade de sua imagem, bem como à construção de uma imagem negativa do professor, fragilizado, desatualizado, reforçando as imagens “deficitárias” do ensino e da escola que, a seguir, serão usadas para justificar a posição normativa/diretiva da pesquisa.

Nessa relação que envolve as modalidades de identificação e a contra-identificação do sujeito podemos inferir que a escola é o lugar de defasagem, onde se faz “coisas erradas” que afastam os alunos de uma aprendizagem efetiva. Enquanto o mestrado é o lugar de sabedoria, de conhecimento, da ciência, representado pelo termo “estudos teóricos”, além de espaço de confronto, do encontro entre as concepções teóricas em que assentam o ensino de Língua Portuguesa. O discurso do sujeito em A, então, constrói-se sobre essa narrativa de uma “travessia” que é, essencialmente, a inversão da polaridade subjetiva da própria formação discursiva dentro da qual o discurso é produzido.

Ainda tratando da dissociação entre a imagem do professor na posição em A e a imagem do professor em R, temos o seguinte excerto:

(08)

“Esse caderno (caderno pedagógico) foi produzido fundamentado tanto nos pressupostos da gramática funcionalista, como na teoria da argumentatividade e nos estudos sobre Gênero, ou seja, procurou conjugar as teorias descritas na pesquisa com as atividades práticas de ensino. Assim, buscou-se tanto contribuir para o enfrentamento de deficiências dos alunos, como oferecer ao professor leitor desta pesquisa um modelo de atividades baseado no que preceituam os estudos recentes acerca dos pressupostos que devem orientar o ensino da língua”. (D10, 2015, p.11, 12)

Sob a perspectiva da relação “teoria e prática”, o enunciador aparece como aquele sujeito atualizado, engajado em pesquisas, comprometido com a formação profissional, apto a prescrever orientações sobre a prática docente ao professor (leitor), provavelmente consumidor de sua pesquisa (sujeito em B). Estruturas como: “esse caderno (caderno pedagógico) foi produzido”, “procurou conjugar”, “buscou-se tanto contribuir (...) como oferecer”, “pressupostos que devem orientar o ensino da língua” fazem emergir a imagem do professor leitor, a quem é dirigido, pelo menos no plano do explícito, um modelo de atividade, um saber a ser reproduzido. Embora haja menção explícita ao professor como destinatário, esse discurso não se dirige apenas a ele, mas também, ao sujeito institucional, ao programa, uma vez que não há ao destinatário (professor) uma interpelação direta (você), mas ele mencionado em terceira pessoa – marca de “R”, aquilo de que se fala. Podemos dizer que esse modo de enunciação marcaria a divisão do sujeito, não do sujeito enunciador, mas do enunciatário, o público a quem o discurso é dirigido.

Sobre o modelo prescrito não há críticas a serem tecidas; pelo contrário, a proposta é baseada em teorias científicas da linguagem – “pressupostos da gramática funcionalista, como na teoria da argumentatividade e nos estudos sobre gênero”, cujas contribuições estão pautadas em estudos considerados recentes e orientados no programa. Podemos dizer, então, que o sujeito da pesquisa aparece no discurso como o sujeito do conhecimento, aquele que direciona o projeto a um professor que não é seu semelhante, pois não faz parte do grupo de mestrado e que, por isso, deve receber orientações sobre o trabalho docente em língua materna.

Observamos, portanto, que a construção de um lugar de autoria para esse sujeito da pesquisa envolve um complexo desdobramento imaginário, pois no momento em que toma a palavra, esse sujeito já não é mais “o professor” (que aparece plasmado em “R”, um personagem do qual se fala), mas o autor de uma proposta pedagógica, encarnando ora uma voz difusa que se confunde com o discurso institucional, ora a imagem de um especialista, um pesquisador, um orientador que, ao enunciar, constrói sua imagem positiva a partir do que enuncia, sem deixar também de construir uma imagem negativa do professor em resposta à interpelação do programa, conforme estamos verificando ao longo das análises aqui realizadas.

5.3 O sujeito na posição B: Quem ele é para que eu lhe fale assim?

O sujeito na posição B é aquele para quem o enunciador, na posição em A, enuncia; é o auditório a quem o sujeito diz o que diz, mostrando-se sujeito do conhecimento autorizado a tomar a palavra sobre o processo de ensino em Língua Portuguesa. Nesta análise apresentamos um excerto em que é possível discutirmos a imagem do sujeito em B construída pelo sujeito em A ao enunciar algumas prescrições sobre práticas de ensino em língua materna:

(09)

“Para se reverter esse quadro [práticas inadequadas do ensino de literatura], novas práticas de leitura literária devem ser desenvolvidas na escola, levando em conta um planejamento coletivo e participativo de todos os seus membros, uma metodologia que leve o aluno a ser conquistado pela qualidade do texto. **Isso requer que o professor seja o autor de sua aula, capaz de construir material didático adequado e metodologias consistentes para atingir os objetivos da leitura literária.** Na ausência de biblioteca escolar, **que ele realize levantamento de obras literárias de qualidade para montar seu próprio acervo bibliográfico, devendo também observar a organização do tempo escolar e o ordenamento de espaços adequados e ações leitoras sistemáticas** para priorizar aquelas em que os alunos possam ser despertados para o gosto e a importância do ato de ler.” (D13, 2015, p.12, 13).

Nesse dado, o enunciador, ao discutir sobre processos de ensino de leitura literária, visa à modificação do quadro (realidade) na sala de aula de seu aparente destinatário (o professor) com a inserção de novas práticas. Sua função neste momento é de um orientador que diz como realizar o trabalho docente em sala. As prescrições elencadas à construção de tais práticas são responsáveis por inserir essa outra forma de trabalho ao fazer pedagógico do professor.

As recomendações apontadas no texto não apenas direcionam ou destacam formas de construir um caminho de trabalho; mostram também a construção de uma imagem afirmativa daquele que as recomenda (sujeito em A), alguém que detém o conhecimento e diz como fazer aqueles que desconhecem. Neste excerto, “práticas inadequadas” e “novas práticas” relacionam-se de modo excludente, pois para que uma prática ocupe o espaço escolar, deve-se mudar (reverter) a prática anterior, ou seja, direcionar e conduzir o fazer pedagógico do professor. Esses direcionamentos do sujeito em A em busca da “obediência” do professor são muito semelhantes ao discurso institucional, às diretrizes do sujeito institucional que, nos documentos do programa, ocupavam a posição A. Naquele caso, o sujeito institucional se direcionava a um enunciatário, identificado como professor, possível candidato ao ProfLetras; no caso em

análise agora, seria seguro dizer que o discurso do autor da dissertação se dirige também a um professor?

Um primeiro fato a se observar é que o professor, aqui, é mencionado de forma explícita, mas na terceira pessoa, como parte de “R”, isto é, aquilo de que se fala por meio do discurso. Assim, uma frase como “isso requer que o professor seja o autor de sua aula” certamente diz algo sobre o professor – mas é ao professor que ela diz isso? Vejamos outro exemplo:

(10)

“as atividades apresentadas pelos professores aos alunos não devem se concentrar, por exemplo, apenas nas chamadas “redações escolares”, mas devem contemplar a diversidade de gêneros textuais que encontramos no nosso dia-a-dia a fim de que os discentes possam fazer as suas escolhas linguísticas e saibam interagir nas mais diversas situações comunicativas.” (D19, 2015, p. 12)

Na construção desse enunciado, o jogo verbal produzido pelas escolhas linguísticas do sujeito em A revela a existência de discursos que sustentam concepções de ensino diferentes. A velha dicotomia entre o ensino tradicional e o ensino contemporâneo que constitui a imagem do professor de Língua Portuguesa é assim representada: de um lado há um ensino que retoma uma concepção de língua considerada tradicional – observada pelo uso da expressão “redações escolares”, que remete a textos sem função social fora da própria escola, em que os alunos escrevem para o professor, o qual tem por objetivo a correção de aspectos gramaticais, etc. – e de outro, contradizendo esse discurso, emerge um termo diferente, em consonância com uma concepção de ensino interacionista, segundo a qual o trabalho com a “diversidade de gêneros textuais” visaria ao funcionamento real da língua, estando assim associado a teorias linguísticas “modernas”. Dessa forma, o sujeito vincula-se ao discurso institucional, ao discurso do Estado, por meio de sua dissertação, a qual segue o âmbito da prescrição, tendo em vista a ideia de *requalificação* de saberes do professor em que se baseia o programa.

Novamente, porém, observamos que o professor, que é objeto da normatização operada por esse discurso, surge explicitamente como uma referência em terceira pessoa – ele é o objeto do discurso. Podemos inferir que, constituído dessa forma, o texto estaria se dirigindo a um público de professores, mas, nesse caso, temos que admitir que se trata de uma interpelação indireta, que evita a segunda pessoa. Por que um discurso que se dirige ao professor, como dizem as próprias diretrizes do programa, engendraria

o surgimento de um texto no qual esse direcionamento tem que ser ocultado pelo uso da terceira pessoa? Uma resposta possível seria a de que a interpelação indireta visa a amenizar o efeito prescritivo do próprio discurso, que se tornaria severo demais se se materializasse, por exemplo, no uso do imperativo (“professor, contemple a diversidade dos gêneros textuais em sua aula...”), o que remeteria a proposta do ProfLetras a tantos outros cursos de formação, cuja base se sustenta na modelização de práticas pedagógicas inseridas na qualificação do profissional em educação.

Baseado no processo de *requalificação profissional*, no dado que segue, o sujeito em A constrói sua imagem como agente que determina e controla o dizer sobre o ensino de língua materna à medida que designa as ações trabalho do professor, que neste caso, é o ensino do texto literário, conforme indicado no trecho a seguir:

(11)

“O texto literário é também um campo de possibilidades que desafia cada leitor individualmente. **Cabe ao professor, portanto, a tarefa de criar na sala de aula as condições para o desenvolvimento de atividades que possibilitem ao aluno ter um bom diálogo com o texto, como também interrogá-lo e explorá-lo. Por isso, ao iniciar com as adaptações é necessário avaliá-las previamente para ver até que ponto elas são mais adequadas para determinadas séries. A maior atenção se volta para a importância que esses professores mediadores de leitura aprendam primeiro e saibam trabalhar com adaptações literárias** para que os alunos procurem a obra original posteriormente e se tornem leitores dela.” (D12, 2015, p. 10)

Neste excerto, observamos que as tarefas de “criar”, “avaliar”, “aprender” e “saber trabalhar” designadas pelo enunciador se referem à ordem da execução, da aplicação de ações, o que nos leva a inferir que a imagem que o enunciador constrói do professor é de um aprendiz que precisa desenvolver habilidades para o trabalho com adaptações literárias, o que justificaria as ações do sujeito que prescreve. Notemos que existe um “passo a passo” para que o trabalho, o ensino do texto literário, alcance o objetivo. Ao fazer isso, o sujeito na posição em A tenta mostrar ao sujeito institucional que sabe como fazer o trabalho, colocando-se numa posição de quem conhece metodologias e pode dizer como realizar a ação docente.

O enunciador (sujeito em A) funciona assim como agente que controla diretamente as ações do professor e, indiretamente, as ações do aluno, por meio da prescrição de tarefas. Desse modo, o lugar em que se posiciona o sujeito em A é muito semelhante ao que ocupa o sujeito institucional, que discursaria sobre o processo de ensino de fora para dentro do espaço escolar. Outra vez, vemos também o efeito de

prescrição indireta materializado pela referência ao professor em terceira pessoa, aqui um pouco mais intenso pelo surgimento da modalidade deôntica “cabe ao professor”.

No excerto abaixo também podemos observar a prescrição de métodos que funcionariam na realidade de sala de aula, agora em forma de proposta de intervenção. Embora mudem um pouco o tom dos dizeres, os enunciados não deixam de ser modos de prescrever e de intervir no trabalho docente, como certificamos na passagem seguinte:

(12)

“(...) sugerimos algumas propostas de intervenção que, considerando as análises dos textos dos alunos, buscam sanar ou amenizar os problemas apontados [na escrita], considerando os distintos gêneros textuais que, segundo Dolz (2010), devem guiar as atividades interventivas a fim de garantir efetiva integração dos conhecimentos à produção textual dos alunos.” (D04, 2015, p. 18)

O sujeito, ao usar o verbo “sugerimos”, parece fazer uma recomendação ou dar um conselho, mas esse termo suavizado não muda o objetivo de suas ações, que aparece mais adiante, no próprio termo “intervenção”, ou ainda por meio do verbo “sanar”, em que se destacaria um caráter de “cura”, de “tratamento”, ou uma tentativa de atenuar os problemas de escrita, mencionados pelo sujeito “interventor”, que designa uma solução a partir do uso de uma abordagem previamente indicada. Sua imagem é assim a de quem interfere no ensino a partir da defesa de argumentos de um ensino da ordem interacionista, situado novamente no uso dos gêneros textuais, orientado por Dolz (2010), que é quem determina como devem ser as atividades.

Nessas recomendações, a existência de uma prescrição não é originária no sujeito da enunciação (sujeito em A), mas é norteada por um autor, Dolz (2010). É esse autor que, sobrepondo-se momentaneamente ao sujeito na posição A, diz como as atividades prescritas devem ser. Essa relação funcionaria como uma forma de modalização, não impondo ações, mas mostrando que o sujeito que enuncia é alguém que conhece estudos teóricos recentes, que podem funcionar na resolução dos problemas em sala. Desse modo, o enunciador constrói sua imagem como um sujeito referência de conhecimento, especialista nas abordagens recentes da língua, que designa as diretrizes e as orientações para a promoção um ensino em língua materna.

Observemos, no entanto, que um verbo como “sugerir” pode ou não funcionar de modo performativo. Para se ter uma pista de como se constitui o sujeito que ocupa a posição B neste discurso, vale a pena indagar se, neste caso, o discurso pode ser

entendido como o próprio ato de sugerir, direcionado ao professor de quem se fala, direta ou indiretamente, ou se o verbo apenas designa uma outra parte do texto de que faz parte, a saber, a proposta que se encontra mais adiante, no caso, o projeto de intervenção, em que podemos visualizar de modo mais profundo as prescrições ao trabalho docente.

De modo semelhante, temos o excerto abaixo:

(13)

“Partindo dessa inquietação [observação do baixo desempenho e das dificuldades dos alunos nas atividades de leitura e produção textual] e, sendo este um trabalho de caráter interventivo, buscou-se, neste estudo, a realização de ações que pudessem amenizar tal realidade, pois acredita-se que qualquer tipo de ação que vise avanços para a educação brasileira deva partir da própria escola, de seus professores, uma vez que são eles que conhecem a realidade de seus alunos, de sua comunidade e, por conseguinte, podem trilhar os melhores caminhos para reverter o quadro em que se encontram.” (D01, 2015, p. 16).

De novo neste excerto verificamos que o sujeito da escrita suaviza o caráter negativo do comentário sobre a escola, chamando de “inquietação” os problemas no ensino, ou seja, apresenta a situação como algo que incomoda, que deveria ser discutido, mas para que uma intervenção pedagógica já bastaria, conforme destacado no trecho “realização de ações que pudessem amenizar tal realidade”. O problema aqui é tomado como “inquietação”, e a intervenção, como “amenização da realidade”. No discurso do sujeito tudo funciona como se fosse questão de resolução “simples”: a constatação de um problema acarreta uma passagem imediata à intervenção. Reforçamos mais uma vez, neste dado, a construção dessa voz abstrata, cujo termo inquietação aparece como se fosse a voz da pesquisa e não do pesquisador, a voz de um indivíduo, titular de uma experiência, a qual resulta de suas escolhas, concepções, visões de mundo etc.. Novamente é como se a pesquisa falasse por si mesma, existisse por conta própria. Não é o sujeito que se inquieta, mas é uma inquietação que leva à pesquisa e, conseqüentemente, a intervenção.

Aqui a imagem do professor é destacada por meio de uma valorização: “escola e professores conhecem a realidade de seus alunos, de sua comunidade e, são eles que podem trilhar os melhores caminhos”. Porém, apesar de sua importância na realidade educacional, o professor e a escola não são incluídos na concepção do trabalho de intervenção, uma vez que não são mencionados nessa realização – e como temos visto, não são incluídos na própria enunciação, pois surgem novamente na posição “R”. O verbo “buscou-se” em sua forma impessoal demonstra isso, ao ocultar os atores que

conceberiam o trabalho – trata-se apenas do autor da dissertação, ou haveria o reconhecimento da participação dos professores e da equipe escolar onde a pesquisa se deu?

Constatamos, por meio desta discussão, que a necessidade do sujeito em se mostrar em A como alguém que conhece autores e documentos da área, que fala de um lugar de saber, é uma forma de legitimar-se para poder tomar a palavra. Mas essa forma de legitimação pressupõe tomar a palavra ante a quem? É possível dizer que desse modo se constrói um lugar de “autoridade” para se falar diretamente ao professor que está nas escolas, suposto beneficiário das propostas elaboradas no trabalho?

Pensamos que esse modo de enunciação se trata, antes disso, da construção de um sujeito em A que se autoriza a falar “dentro” do próprio programa, “para” o programa, a partir de uma imagem que ele tem da posição A que está relacionada à imagem que tem da posição B como sendo a imagem do próprio programa e de como o programa o vê enquanto professor e mestrando.

Portanto, a princípio, consideramos que não é a um professor que as prescrições anunciadas na introdução das dissertações se dirigem; elas se dirigem ao ProfLetras, como forma de demonstrar que aquele que escreve a dissertação incorporou as premissas do próprio programa por meio do qual lhe é cedido o direito à (re)produção da palavra. Se há algum direcionamento desse discurso ao professor em sala de aula, ele é secundário.

Consideramos, portanto, que o objetivo (principal) desse discurso não é intervir diretamente nas ações do professor, mas estabelecer uma “verdade” no campo dos discursos sobre o ensino da língua. O que nos conduz a supor que, embora se concretize como um dispositivo de controle do trabalho dos professores (visando à implementação de práticas), o ProfLetras funciona antes de tudo como um dispositivo de controle do próprio discurso, visando ao controle dos modos de enunciação sobre a escola – o uso de um certo vocabulário, de certas modalidades de enunciação, como por exemplo “o professor deve, cabe ao professor, etc..” – (re)produzindo e legitimando um lugar de autoridade reservado a certos autores e atores educacionais, entre os quais não caberia a palavra ao professor.

Destacamos que a negação da palavra ao professor nesse discurso é dupla: ela se dá pelo apagamento do professor na posição A, em favor de uma enunciação “abstrata”; e de seu apagamento na posição B, como enunciatário direto do discurso. Conforme vimos, o professor não surge explicitamente como destinatário do discurso prescritivo

das dissertações do ProfLetras, mas na posição de referente R, portanto, como um elemento ausente da cena da enunciação. Logo, a ele não é dado lugar ou direito de resposta, negando-se, na concepção do próprio discurso, qualquer espaço para uma possível contra-enunciação. O sujeito em A se dirige indiretamente ao professor, não o enxergando enquanto partícipe da interlocução, mas enquanto massa, uma espécie de auditório geral que não possui abertura para responder ao sujeito do discurso sobre o ensino. Esse auditório geral é também, por assim dizer, um elemento acabado, concluso – ele não comparece ao discurso produzido em A como alguém que ainda possa ter uma contrapalavra ao que se diz sobre ele, mas como objeto inerte de uma avaliação e de uma intervenção. Sua imagem é, assim, a de alguém inferiorizado, que está, hierarquicamente, abaixo daquele que possui a palavra, neste caso, o autor da pesquisa em educação.

Por fim, destacamos que, ao dizer o que diz, o enunciador apoia a concepção de ensino da qual os gêneros textuais fazem parte, vinculando-se ao discurso institucional (oficial) de ensino da Língua Portuguesa na educação básica. Desse modo, o autor da pesquisa, funcionando como sujeito do discurso institucional, interpelado pela formação ideológica e discursiva na qual o programa se constitui, adentra o universo acadêmico por meio de uma operação linguística, materializada em sua dissertação – a qual está circunscrita em um cenário de prescrições, orientações e determinações ao trabalho do professor de português, dentro de uma dinâmica discursiva que envolve, de maneira concomitante, o processo de *desqualificação* e *requalificação* profissional do professor, no qual as imagens do professor são fundamentais ao desenvolvimento de uma concepção de formação continuada.

5.4 O referente R: De que lhe falo assim?

O professor, quando aparece na posição de referente R, surge como algo de que se fala, ora servindo de modelo que deve ser seguido, ora como aquilo do que se deve distanciar ou que precisa ser transformado para chegar ao ideal de profissional. Nessa posição, sua imagem é construída quase sempre de forma negativa, associando-se a ele os problemas existentes em sala de aula e no ensino como um todo. Entretanto, essa associação é feita pelo enunciador expondo outros elementos que fazem parte da

situação pedagógica em que está inserido o professor do qual se fala. Vejamos como isso aparece no excerto abaixo:

(14)

“No ensino fundamental, **as práticas escolares usuais de abordagem dos textos**, sejam eles literários ou não-literários, **que circulam por meio dos livros didáticos de Língua Portuguesa, são sempre as mesmas: servem apenas de suporte para as atividades de um ensino taxonômico da disciplina. Não vão além dessas atividades.** Quando saem desse âmbito e adentram pelo viés da aula de leitura, **não ultrapassam a mera e assistemática abordagem, do ler por ler e da interpretação superficial dos textos ou das obras (...)**”. (D05, 2015, p. 12)

Nessa primeira situação, o professor é ocultado em R. No trecho acima, não se fala explicitamente do “professor”, mas a expressão “as práticas escolares usuais” funciona como uma espécie de eufemismo, pois se sabe que, se existem práticas, existe um professor que é o agente usual dessas práticas. Vejamos tudo o que este excerto diz sobre “as práticas escolares usuais”: a) elas estão restritas aos textos que circulam nos livros didáticos; b) elas servem apenas para um ensino taxonômico; c) elas não apresentam objetivos definidos ou são superficiais.

Do ponto de vista textual, o sujeito de todos os verbos mencionados no trecho 14 sempre é “as práticas”, mas há momentos em que se torna quase obrigatório supor um sujeito que corresponda a um agente animado, o professor. Por exemplo, “as práticas escolares usuais não ultrapassam a interpretação superficial dos textos” – é difícil imaginar que uma “prática” possa interpretar, superficialmente ou não, um texto: a inferência de que se fala aí de uma pessoa é praticamente obrigatória. Essa forma de ocultação ou abrandamento da referência ao professor, quando se trata de responsabilizá-lo pelos problemas do ensino (que, por sua vez, justificam a posição do próprio autor), repetem-se em outros momentos de nosso *corpus*. Analisemos este outro trecho:

(15)

“Cosson (2014, p. 22) afirma: [...] que (...) **no ensino fundamental predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Tais práticas ainda persistem no cotidiano escolar, porém são inadequadas porque não ampliam a visão de mundo do leitor e reduzem o texto literário a mero objeto pedagógico, além de não acrescentar reflexões sobre o processo criativo.**” (D13, 2015, p. 12)

Desta vez, o responsável das ações, representado por um agente da passiva, é, inicialmente, o livro didático. A esse material são imputadas as ações realizadas em sala

de aula: interpretações usando textos incompletos e as atividades extraclasses, bem como os objetivos dessas ações: recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Esse agente (livro didático) remete a um agente que seria o professor do ensino fundamental, que, embora não seja mencionado, é co-responsabilizado, de forma indireta, por tais acontecimentos. Verificamos que a ocultação do professor se dá por uma estratégia de designação: substitui-se a designação do agente pela designação do ato; troca-se um substantivo concreto por um substantivo abstrato. Evidentemente, ao nomear o ato, a existência de um ator sempre deve ser inferida.

Parece importante observar que essa ocultação que se faz do professor da escola básica está correlacionada ao apagamento do sujeito na posição A, conforme discutimos na seção 5.2. Ali vimos que este enunciador não constrói uma imagem de si como pesquisador individual, mas antes se dilui em discurso institucional, não apresentando uma corporalidade ou uma individualidade claramente especificadas nesta posição. Ao enunciar sobre o professor na posição R, assim como na posição em A, fala-se muito mais de ações que de atores. Ao se criticar esse profissional, por exemplo, criticam-se elementos abstratos, censuram-se situações, procedimentos, dando a ênfase aos processos, enquanto os atores são considerados elementos complementares, implícitos, que não teriam gerência nas questões educacionais. Além de amenizar o peso da crítica aos professores, tornando-a mais aceitável mesmo na ausência de dados concretos que a subsidiem, a que finalidade poderia servir essa tendência à formulação abstrata? Acreditamos que essa forma de enunciação revela um traço de uma formação ideológica, que encontra na política neoliberal sua melhor expressão, uma vez que esta, pautada na racionalização técnica, concebe os indivíduos como secundários em relação aos processos e aos instrumentos que implementam essa visão na área educacional. Esta visão também ajuda a sustentar a proposição igualmente abstrata de “cadernos pedagógicos” e outras atividades didáticas não realizadas efetivamente como parte da pesquisa, ou seja, apresentadas também como um conjunto de ações impessoais, abstratas, que garantiriam por si sós um melhor resultado, como veremos mais à frente, no capítulo 6.

Ao fazer esse movimento, o sujeito da enunciação tenta suavizar a forma como a crítica aparece, num jogo que vela e revela, em que, ao falar e apresentar as ações consideradas criticáveis, não cita o autor destas ações (como que se abstém de circunstanciá-las), mas utiliza um elemento de sua prática, remetendo-nos ao professor de língua materna. Essa forma de crítica “in absentia” fornece sempre um álibi ao

enunciador, que pode sair-se de qualquer contestação dizendo “não é a você que me refiro” ou “estou dizendo de forma geral, claro que há exceções, etc..”, ao mesmo tempo em que preserva a própria crítica em uma posição praticamente inatingível, já que não se apoia sobre qualquer coordenada empírica localizável.

A menção à imagem do professor, referente R, às críticas a ele tecidas, também pode ficar a cargo da abordagem sobre as dificuldades dos alunos na escola. Trata-se não de uma estratégia de “abstratização”, mas de metonímia. É por meio delas que se infere uma responsabilização do professor, conforme evidenciamos abaixo:

(16)

“Estudos sobre a realidade dos alunos do ensino fundamental, nas várias modalidades, incluindo-se a Educação de Jovens e Adultos1 (EJA), indicam que os alunos, ao concluírem essa etapa de ensino, não desenvolveram as competências e habilidades linguísticas de escrita necessárias à representação daquilo que desejam expressar. A constatação desse fato é, ao mesmo tempo, surpreendente e preocupante. Surpreendente, porque os alunos, desde os primeiros anos de idade, realizam cotidianamente diversas tarefas usando essa modalidade de linguagem; e preocupante por constituir-se prova de que a escola tem falhado em seu objetivo primeiro: o de possibilitar que esses alunos cheguem ao Ensino Médio com tais habilidades desenvolvidas.” (D16, 2015, p. 10)

Aqui, é por meio das discussões sobre dificuldades dos alunos que se descobre o professor. Na descrição do cenário há uma clara mensagem de que os “alunos não aprendem porque a escola não cumpre tarefas”, “falha em seu objetivo”; a escola é assim personificada pelo sujeito como “alguém” em falta com suas obrigações. Diante disso, podemos pensar que essa escola que falha é o lugar de trabalho do professor, ele é quem trabalha com o aluno que tem a dificuldade, então, na verdade, para o sujeito que enuncia, a falha é do professor que não consegue propor estratégias que conduzam os alunos ao desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas de escrita, “verdade” que vem à tona a partir de uma constatação “surpreendente”, pois se trata de uma habilidade que os alunos já deveriam ter aprendido, uma vez que estão em contato desde os primeiros anos de idade.

Na visão do enunciador sobre o referente R, se a escola (professores) não dá conta, não cumpre seu objetivo, é preciso reorganizá-la, transformá-la e resolver a situação. A imagem do professor é assim construída como algo “preocupante”, devido aos resultados que produz. Outra vez o sujeito critica o profissional — que provavelmente “não sou eu” (sujeito em A), mas “ele” (referente R) um ente de contornos vagos que nunca participa da própria enunciação, nunca está presente como voz que fala e responde ao que se diz dele — e argumenta de forma a responsabilizar,

novamente, as pesquisas (estudos sobre a realidade dos alunos) pela crítica, pois afirma que são elas que trazem à tona essa situação.

Além dessa estratégia discursiva para referenciar a figura do professor há também um momento em que não se pode ocultar sobre aquilo que se fala; é inevitável que o professor, objeto das críticas, apareça no discurso de maneira clara, sem deixar dúvidas sobre aquilo que se discute e que se quer transformar. Vejamos isso nos trechos que seguem:

(17)

“Esta realidade [baixos níveis de alfabetismo] apresenta professores graduados, alguns com especializações em suas áreas de atuação, mas que desconhecem os estudos atuais que tangem a educação brasileira e, acabam reproduzindo em suas aulas o que viram enquanto alunos, não da graduação, mas de educação básica mesmo. O que isso acarreta? Uma educação deficitária, de baixo rendimento discente, que não supre as necessidades dos alunos e nem de seus professores, uma vez que se pauta no mero repasse de regras metalinguísticas e não contextualizadas ao ensino, o que acaba deixando o aluno muito aquém de suas possibilidades.” (D01, 2015, p. 16)

(18)

“De posse dessas informações [Sistemas Nacional de Avaliação], pode-se observar que algumas mudanças na prática pedagógica do professor que não tem alcançado o desenvolvimento das competências essenciais de leitura e escrita dos seus alunos se faz necessária; embora não dê para dizer que o resultado do SAEB reflita apenas as consequências da prática do professor, pois existem outras questões que também influenciam o desempenho do aluno, como a gestão do sistema educacional, o funcionamento das matrículas, as condições da escola, os salários, o desinteresse dos alunos, entre outras. Mas nos limitaremos apenas à prática do professor visando às contribuições que ele pode oferecer para minimizar essa situação.” (D14, 2015, p.11)

Vejamos que no excerto 17, o sujeito, ao tecer suas considerações sobre o professor e a situação do ensino de português, traz um quadro negativo do ensino, e há a imagem de um professor que também é representado de maneira negativa. Um é parâmetro para a existência do outro, na lógica argumentativa criada pelo sujeito. Professores são desatualizados em suas práticas, reproduzem um ensino que receberam quando alunos do ensino básico. Isso nos leva a crer na existência de um ciclo, que vem do ensino básico e retorna a ele, um ensino não somente reprodutivista, como também de caráter tradicional, por “mero repasse de regras metalinguísticas e não contextualizadas ao ensino”, refletindo assim uma “educação deficitária e de baixo rendimento discente”. Para o enunciador, portanto, o ensino é aquilo que é o professor.

Ao mesmo tempo em que o sujeito em A critica o professor, isenta a universidade desse processo de reprodução, porque, segundo ele, os professores não aprenderam na graduação, e sim na escola básica. Essa afirmação, contudo, também

implica mostrar as problemáticas do processo de formação do professor, pois a instituição, ao ser responsável pela formação do professor, não teria conseguido apresentar a eles “exemplos melhores” que os herdados dos níveis de ensino anteriores, modificando a prática desses profissionais. Percebemos, porém, que o sujeito não dirige suas críticas a essa instituição (a universidade), uma vez que enuncia de dentro dela e para ela, e porque criticar o professor da escola básica a partir da universidade faria parte do “rito” para se manter no lugar do qual agora enuncia. Assim, os discursos desse sujeito reproduzem outros discursos, já incorporados por ele no espaço de formação, o lugar acadêmico, universitário.

Notamos que no trecho 18 o professor é mencionado explicitamente, mas os outros fatores incluídos na crítica aparecem de forma abstrata – há menção à gestão, não aos gestores; à matrícula, mas não a direção que cuida da matrícula, etc.. O excerto 18 também traz críticas à prática docente e, ainda que o sujeito sinalize diversos fatores que influenciariam negativamente a qualidade do ensino (a gestão do sistema educacional, o funcionamento das matrículas, as condições da escola, os salários, o desinteresse dos alunos, entre outras), ele analisa somente a prática do professor, retirando da discussão em pauta a problemática da estrutura em que se assenta o ensino, e aumentando a responsabilidade, portanto, do profissional docente.

É interessante observar que esse abandono de uma discussão mais ampla sobre os resultados do ensino é enunciado explicitamente, sem qualquer justificativa, o que demonstra que a prescrição direcionada ao trabalho do professor é uma “decisão tomada” na formação discursiva em que se enuncia. Não há necessidade de argumentar sobre a escolha da prática do professor como foco da “intervenção” – em lugar de uma análise conjuntural ou da exploração de outros fatores que pudessem concorrer para a produção dos resultados negativos sobre os quais se fala, por exemplo. Essa diretriz está materializada no regulamento do programa, como vimos antes no item 4.3.1, e não há marcas de um tensionamento individual dos pesquisadores frente a ela. Ou seja, a “intervenção” ao fazer do professor é tomada como algo naturalizado, apresentado como se fosse o único caminho possível, o que nos leva a supor que os argumentos que fazem uma associação direta entre problemas educacionais e intervenção no trabalho do professor já estão embutidos no discurso como um pressuposto, como “matéria-prima” disponível para a produção de discursos educacionais que afetam os efeitos de sentido produzidos em uma situação discursiva dada. Assim, o que é dito em outro lugar sobre o

tema também significa nas palavras do sujeito, que produz discursos sobre o universo educacional atravessado por outros discursos.

Há ainda um outro elemento. A frequência com que se justifica a necessidade de “intervenção” escolar em resultados de avaliações sinaliza uma vez mais o afinamento deste discurso com um funcionamento institucional e com um saber de ordem técnico-administrativa (como vimos em 4.3.2). Observemos que “o bom ensino” de Língua Portuguesa, para o sujeito da enunciação (na posição A), não é pautado em teorias da linguagem – como viemos mostrando em momentos anteriores – mas está relacionado aos resultados do SAEB. Logo, muda-se o professor para mudar o resultado de uma avaliação, e não necessariamente para alcançar uma aprendizagem efetiva e necessária aos alunos. Essas competências, se existem, só existem na medida em que se traduzem em estatísticas oficiais. Mais uma vez, controlar o discurso sobre o ensino (seu resultado), e não as práticas em si, parece ser o objetivo principal do Estado, em resposta ao discurso neoliberal que atinge também os postos de trabalho na área da educação.

Das análises empreendidas até aqui foi possível discutirmos as imagens do professor no discurso de formação continuada nas três posições previstas no esquema de Pêcheux (1993). Na posição “A”, o professor surge como autor do texto, algumas vezes como um especialista que discute acerca do ensino de língua, outras vezes como uma voz difusa em que faz ecoar o discurso institucional, baseado em documentos oficiais do Estado que advogam a favor de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa, cujo conceito de qualidade está em consonância com os estudos teóricos em voga, materializado por um conjunto de recomendações atribuídas a prática profissional. Mas quem é o destinatário desse discurso de saber, com seu caráter prescritivo?

Embora a resposta mais óbvia seja o próprio professor que é objeto das prescrições, a posição “B” foi de difícil designação, pois o professor não é o destinatário explícito do discurso produzido em A, mas o sujeito que figura no centro de situações em que críticas ou prescrições ao seu trabalho docente foram postas em discussão sempre na sua ausência. De um modo geral, o discurso dirige-se a um sujeito institucional, ao próprio programa, na figura empírica da universidade, do orientador, dos avaliadores etc., dentro do qual a tomada da palavra do sujeito em A se tornou uma possibilidade.

Finalmente, na posição “R”, a figura do professor emerge como objeto das discussões acerca do ensino de língua materna, geralmente como imagem rechaçada,

cujas ações pedagógicas em hipótese alguma deveriam ser seguidas no ensino de língua materna. A construção dessas imagens está em conjunção com um processo de *desqualificação* profissional do professor, cabendo assim ao ProfLetras *requalificar* esse professor, dentro de um programa de formação que funciona concretizado por meio da inserção de orientações técnicas ao trabalho em educação, segundo a produção e manutenção de certos conhecimentos que tentam controlar discursos, saberes e práticas que circulam na escola básica e que fazem parte do trabalho do professor de Língua Portuguesa, conforme passamos a discutir no último capítulo de nossa tese.

6 INTERVENÇÃO E ENSINO: A RACIONALIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo apresentamos o terceiro e último conjunto de dados que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, os projetos de ensino das dissertações do ProfLetras – turma 2013, os quais analisamos a fim de compreender como tais propostas, sustentando-se no jogo de imagens analisado anteriormente, promovem, por sua forma e por seu conteúdo, um processo de racionalização do trabalho do professor de português – que (re)orienta a educação neste início do século XXI, determinando as políticas e os espaços de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, – ao mesmo tempo em que produzem discursos e imagens sobre e para o trabalho destes profissionais.

Amparados nas ideias de Apple (1989, 1995) sobre as transformações promovidas no trabalho do professor, discutimos em que medida os projetos presentes nessas dissertações podem indicar um direcionamento ao funcionamento de um tipo específico de conhecimento – o conhecimento técnico/administrativo – que incidiria no reordenamento do saber pedagógico do professor de português, embora as abordagens teórico-metodológicas adotadas em sua constituição possam se declarar opostas ao caráter tecnicista de ensino. Assumindo tal perspectiva, esta seção se inicia com a exposição dos procedimentos de seleção dos projetos de ensino, em que justificamos o recorte escolhido para análise, os objetivos pretendidos e os projetos selecionados para discussão; posteriormente, seguimos a uma análise panorâmica dos projetos de ensino, em que abordamos a estrutura geral das propostas, suas partes constituintes e o funcionamento discursivo dessa organização; na sequência apresentamos uma análise mais específica dos projetos D04, D14 e D17 – sobre as noções teóricas neles existentes, discutindo como essas teorias traduzem-se em conhecimento técnico, e por fim realizamos uma análise das atividades didáticas relatadas nesses três projetos, para verificar de que modos as ações pedagógicas mencionadas mobilizam a introdução do conhecimento técnico/administrativo no trabalho do professor, bem como funcionam enquanto signo (de caráter reitor) que se traduz em um conjunto de práticas escriturárias que promovem um movimento de racionalização e atuam na (re)produção de discursos e imagens sobre educação em uma cidade letrada “contemporânea”.

6.1 Seleção dos projetos de ensino

Selecionamos os projetos de ensino como recorte de análise por considerarmos que eles são o cerne da dissertação do ProfLetras. Seu objetivo é de caráter obrigatoriamente “intervencionista” e, conforme atualizado pela Resolução 002/2018, de 11 de setembro de 2018, seu conteúdo deve “ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula do Ensino Fundamental em que atua o mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa”. Isso nos conduz a pensar que o conhecimento técnico/administrativo ganha uma materialidade muito própria na ideia de intervenção dos projetos. Primeiro, porque o regulamento do programa prevê a elaboração de uma ação pedagógica focada somente nos “problemas” da sala de aula (entendidos como falhas e não como questões de investigação), e mais ainda, nos “problemas” da sala conduzida pelo próprio professor – o que nos permite observar que há um movimento de individualização da “falta” que é analisado como se fosse responsabilidade pessoal de cada sujeito professor. Segundo, por restringir a pesquisa à execução de um projeto de intervenção ou à criação de um material didático em detrimento de outros tipos de investigação possíveis, como estudos referentes a políticas educacionais na escola, por exemplo. A pesquisa, portanto, visa à produção de exemplos de conduta e instruções para a aula, funcionando, assim, como instrumento de controle do trabalho do professor de Língua Portuguesa do ensino básico.

Embora nossa seleção se constitua de dezoito dissertações, cujos projetos estão apresentados a seguir, selecionamos para uma análise pormenorizada as propostas D04, D14 e D17, pois julgamos que estes projetos contemplam de modo representativo amostras de aspectos observados nos trabalhos coletados, como justificativa, público-alvo, base teórica, as sequências de atividades, resultados, etc..

6.2 Análise panorâmica dos projetos de ensino

O ProfLetras utiliza o termo “Trabalho de Conclusão Final” (TCF) para se referir ao trabalho entregue e defendido pelo mestrando. Esta nomenclatura abrange

tanto a elaboração de dissertação quanto a produção de material didático (vídeo, software, caderno pedagógico, entre outros), sendo que a dissertação é o único formato de TCF encontrado em nosso *corpus*. Apesar da tendência encontrada em nossos dados, o fato de o programa não se referir ao produto da pesquisa com o termo “dissertação” já denota um processo de diferenciação da pesquisa produzida no mestrado profissional em relação àquela que caracterizaria o mestrado acadêmico.

Os projetos de ensino, comumente chamados de “propostas de intervenção” nas dissertações, assumem os princípios teórico-metodológicos difundidos pela pesquisa-ação, embora a Resolução 001/2014 não tenha definido à época o tipo de pesquisa a ser realizada nas dissertações. Contudo, essa resolução aponta para a realização de uma “pesquisa interpretativa e interventiva que desenvolva uma proposta de enfrentamento do problema da realidade escolar/sala de aula do mestrando no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental”. Desse modo, as dissertações afirmam sua atuação nesta concepção metodológica.

O quadro abaixo sintetiza a estrutura dos dezoito projetos das dissertações coletadas no ProfLetras/ UFPA, referentes às defesas da primeira turma do programa, ocorridas entre os anos de 2015 e 2016; mostra ainda, as três dissertações selecionadas para análise, destacadas em cor cinza.

Quadro 05 - Síntese da estrutura dos projetos de ensino das dissertações.

Projeto/ Dissertação	Objeto de ensino	Gênero	Procedimentos de ensino	Perspectivas teóricas assumidas	Autores de referência	Público alvo	Aplicação
D01	Artigo de opinião sobre meio ambiente/ Seminário sobre meio ambiente.	Artigo de opinião/ Seminário.	Sequência didática	Concepção Interacionista da linguagem.	Bronckart (1999), Bakhtin (1979); Soares (2003, 2012 e 2013), (PCN), Schneuwly e Dolz (2004).	Professores/ Alunos	“Sim”
D02	Interpretação e compreensão textual e vocabulário	Poema/conto.	Atividades de leitura. (Sequência didática)	Letramento literário.	Antonio Candido, Carlos Ceia, Wolfgang Iser, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva e Rildo Cosson, Claudemir Belintane e Claudia Riolfi.	Alunos	Sim
D03	Leitura e compreensão de poemas. Características do poema/vocabulário.	Poemas.	Sequência didática (Leitura).	Letramento literário.	Cosson (2014), Gebara (2002), Candido (1995), Kleiman (2004), Koch (2012), PCN entre outros.	Alunos	Não
D04	Retextualização Conjugação e concordância verbal. Ortografia/ Argumentação, coesão e progressão textual no Artigo de opinião.	Causos/ Artigo de opinião.	Sequência didática (Retextualização e reescrita).	Sociolinguística.	Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008); Cagliari (2009); Soares (2002, 2004, 2005); Costa Val (1999, 2006); PCN (1998),) Schneuwly e Dolz (2004), entre outros.	Professores/ Alunos	Não
D05	Leitura e compreensão do poema. Vocabulário.	Poemas.	Sequência didática (Leitura)	Letramento literário.	Rildo Cosson (2012), Soares (2011), Ceia (2002), Candido	Alunos	Sim

					(1995), Paz (1982).		
D06	Retextualização para corrigir problemas de junção e segmentação.	Relato de memória, música, trava-língua, tirinha.	Caderno de atividades/Escreita. (Sequência didática)	Sociolinguística.	Bortoni- Ricardo (2004), Callou (1999), Mollica (1998), Mortatti (1994), Fayol (2014).	Alunos	“Sim”
D07	Correção de problemas de alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hiposegmentação.	Ditado, tirinhas, relato pessoal, fábula.	Caderno de atividades/Escreita. (Sequência didática)	Sociolinguística	Bortoni-Ricardo (2003, 2004), Cagliari (2009), Faraco (2012), Lemle (2003), Marcuschi (1997, 2007, 2010), Mollica (1998, 2013), PCN.	Professores/ Alunos	“Sim”
D08	História da língua portuguesa; a língua e a comunicação; linguagem verbal e não verbal; linguagem formal e informal; língua oral e língua escrita; a expressividade da frase e a pontuação; o alfabeto e fenômenos como dígrafo, sílaba, encontros vocálicos, encontros consonantais e acentuação gráfica.	Poema, texto expositivo, carta, canção, cartaz e HQ.	Caderno pedagógico (módulo I) (Sequência didática)	Concepção interacionista da linguagem.	Alves (2008), Gadotti e Romão (2011), Capucho (2012); PCN (1998); Antunes (2003, 2009), Bentes (2011), Marcuschi (2011), Mussalim (2004), Rojo (2000) Schneuwly e Dolz (2004).	Alunos	“Sim”
D09	Leitura e compreensão do conto. Características do gênero e vocabulário.	Conto.	Oficinas de Leitura. (Sequência didática)	Letramento literário.	Solé (1998), Souza e Giroto (2011), Cosson (2012: 2014) Dalvi (2013), Moisés (2006), PCN (1998) e outros.	Alunos	Sim
D10	Leitura e produção de textos argumentativos. Modalizadores.	Artigo de opinião, tirinhas, reportagem, notícia, anúncio publicitário.	Caderno pedagógico. (Sequência didática)	Gramática funcionalista (teoria da argumentatividade).	Neves (1997, 2002,2004), Travaglia (2004, 2009, 2013), Koch (1996, 2000,2002), Dolz e Schneuwly (2004),	Professores/Alunos	Não

					Castilho e Castilho (1993), PCN (1998) entre outros.		
D11	Produção textual a partir do trabalho com expressões conotativas e metafóricas em textos variados.	Ditos populares, provérbios, conto.	Atividades de ensino/Escreita. (Sequência didática)	Concepção interacionista da linguagem.	Ilari (2002); Cegalla (2002) e Martins e Zilberknop (2001); Lakoff e Johnson (1998 [1980]); e Perelman e Olbrechts-tyteca (2005); Geraldi (1996; 2010; 2011; 2013).	Alunos	Sim
D12	Características de textos literários adaptados para HQ e produção quadrinho autoral.	Conto/HQ.	Sequência didática (Leitura).	Letramento literário.	Bosi (1980), Cosson (2006), Costa (2013) e Vergueiro (2006; 2013), Schneuwly e Dolz (2004).	Alunos	“Sim”
D13	Compreensão e leitura do conto. Produção de diário da leitura sobre o texto.	Conto.	Caderno de atividades. (Sequência didática)	Letramento literário.	Regina Zilberman (1996 e 2014), PCN (1998), Ezequiel Theodoro da Silva (2011), Marisa Lajolo (2001 e 2004), Ana Maria Machado (2001 e 2002), Vítor Aguiar e Silva (1998-1999), Rildo Cosson (2014) e de Magda Soares (2011), entre outros autores.	Alunos	Sim
D14	Produção textual de base narrativa.	Conto	Sequência didática.	Linguística Textual	(Cardoso, 2001; Koch, 2011, 2015); (Dolz, 2010; Antunes, 2009); Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), PCN.	Professores/Alunos	“Sim”

D15	Crônica.	Crônica	Sequência didática	Concepção interacionista da linguagem.	Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), Schneuwly e Dolz (2004).	Alunos	Não
D16	Produção de textos argumentativos (argumentação).	Carta argumentativa Carta ao leitor.	Conjunto de atividades de leitura e escrita. (Sequência didática)	Concepção sociointeracionista da linguagem.	PCN (1998), Labov (2008), a partir dos estudos de Elias (2014), Bagno (2002); Bakhtin (1981, 2011), Bazerman (2011), Marcuschi (2008); Koch (2002, 2010), Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros.	Alunos	Não
D17	Leitura e compreensão textual. Descrição, vocabulário, sumarização. Produção textual.	Conto.	Sequência didática (Leitura).	Letramento literário	Cosson (2014), Giroto e Souza (2011).	Alunos	Sim
D18	Anúncio publicitário, linguagens verbal e não verbal; Argumentação e persuasão; Noções de Educação Ambiental.	Anúncio Publicitário.	Sequência de atividades (Leitura e escrita).	Concepção sociointeracionista da linguagem.	PCN (1998), Marcuschi (2008), Travaglia (2011), Schneuwly, Dolz e Haller (2004).	Alunos	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Para compreendermos de forma global as informações dispostas neste quadro, orientamos a discussão nesta parte da análise em torno de cinco tópicos, os quais nos auxiliam, nesta parte de nossa tese, a construir nosso ponto de vista sobre a incidência de um conhecimento técnico/administrativo nas pesquisas do ProfLetras, o que, por sua vez, materializa a prescrição de práticas pedagógicas que visam ao controle do trabalho do professor de língua materna. Abordamos de início as perspectivas teóricas em que se inserem as pesquisas, bem como a estrutura pedagógica que as compõe para entendermos o campo de atuação em que se situam. Em segundo lugar, verificamos os objetos de ensino que constituem essa estrutura e o que eles revelam sobre o currículo da escola e os discursos aí produzidos. No terceiro tópico, realizamos um levantamento das principais referências bibliográficas citadas nas pesquisas e discutimos a função desse referencial no conjunto das pesquisas elaboradas. Posteriormente, no quarto tópico, apresentamos a quantidade de projetos executados e os participantes envolvidos, assim como suas implicações em um cenário tecnicista que recobre o ensino de língua materna. Ao final, no quinto tópico, realizamos uma síntese sobre o funcionamento discursivo decorrente da reunião desses componentes nas propostas.

A primeira observação que fazemos a partir da leitura do quadro acima está relacionada às concepções teóricas assumidas pelas pesquisas. De antemão podemos dizer que elas revelam uma inscrição teórica em diferentes linhas, como a Linguística textual, Sociolinguística, Gramática funcionalista e a “Literatura” em sentido amplo. No entanto, é interessante observar que todas essas disciplinas aparecem atreladas à perspectiva de ensino do gênero textual, característica que se faz perceptível na escolha recorrente das sequências didáticas (SD) como procedimento de ensino padrão para propor atividades de leitura e/ou de escrita. Muitas dessas atividades seguem um modelo baseado em autores como *Schnewly e Dolz* ou *Rildo Cosson*; este último, algumas vezes, aparece ao lado de *Giroto e Souza*. Essa construção nos mostra que, embora transitando por áreas diversas, essas pesquisas realizam um movimento de convergência em torno de uma única proposta de ensino e aprendizagem de língua materna, ou mais especificamente, de um modelo predominante de construção dos procedimentos didáticos de ensino. Dessa forma, cada linha teórica contribui para a investigação como um “ponto de partida”, oferecendo elementos próprios de suas áreas, como por exemplo, leitura de textos do campo da Literatura, tratamento de aspectos relativos à junção e segmentação de vocábulos decorrentes de investigações no campo da Sociolinguística, elementos argumentativos que se encontram em estudos da

Gramática funcionalista, etc., mas o “ponto de chegada”, especialmente no que diz respeito à construção do projeto de ensino, é um modelo de pesquisa já fortemente influenciado por uma concepção técnica que se manifesta por meio de um conjunto de instruções ou por etapas procedimentais que determinam as ações de ensino de língua materna.

O segundo ponto que nos interessa diz respeito aos objetos de ensino trabalhados nos projetos. Em alguns deles, percebemos que estes coincidem com a escolha de um determinado gênero, ou seja, o objetivo é levar o aluno a reconhecer, identificar características e (re)produzir textos nesse gênero. D01, D12, D14, D15, D16 e D19 são exemplos de propostas que visaram, como resultado de sua intervenção, à produção de textos nos gêneros em questão. Em outros projetos, reconhece-se a escolha por textos de um mesmo gênero ou semelhantes, mas com a finalidade de se trabalhar diferentes objetos de ensino, como verificamos em D04, em que o “causo” serviu ao estudo da retextualização, da conjugação e da concordância verbal, e da ortografia, e o artigo de opinião serviu ao estudo da argumentação, da coesão e da progressão textual. De modo semelhante, percebemos que em D06, D07, D08, D10 e D11 os objetos de ensino explorados não eram correlatos a um gênero específico, mas consistiam em diferentes tópicos de ensino de língua materna, como por exemplo, problemas de junção e separação de palavras, linguagem verbal e não verbal, pontuação, estudo de modalizadores, entre outros. Os projetos D02, D03, D05, D09, D13 e D17, em geral, trataram de questões de leitura, em que o objetivo principal foi proporcionar o estudo acerca da compreensão de textos — perguntas de recuperação de informações explícitas, inferências, associações com os conhecimentos ou a vida do aluno, informações complementares sobre autor, contexto, obra, significação de palavras (vocabulário), etc. Desses projetos, dois apresentaram ainda um estudo sobre características do gênero (D03 e D09), e dois trabalharam a produção de diário sobre o texto e estratégias de leitura, respectivamente (D13 e D17).

Os diferentes objetos de ensino aí levantados nos mostram que a convergência de que falamos antes, manifesta no plano das declarações explícitas sobre a metodologia, é atravessada por outros movimentos que nem sempre chegam à superfície do dizer. Esse fato de diferentes objetos de ensino figurarem no centro de “sequências didáticas” nos revela que esse termo não corresponde a um modo unívoco de organização dos procedimentos de ensino na aula, visto que a “sequência didática”, enquanto procedimento descrito na literatura da área, trataria de “um conjunto de

atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, cuja finalidade é proporcionar ao aluno o domínio de determinado gênero” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Nos projetos acima averiguamos atividades nomeadas como “sequências” que adotam objetos de ensino que não o estudo de um gênero propriamente dito. O que se observa então é a *aparência* de um movimento convergente, que poderia causar a impressão de que as dissertações estão “alinhadas” a uma perspectiva, mas ao mesmo tempo a existência de um corpo de propostas heteróclitas, influenciadas por conjuntos de conhecimentos que não são assumidos abertamente como ponto de partida. Isto sugere uma certa “obrigatoriedade” de o autor referenciar certas propostas ou autores — por entender que elas têm força de lei (já que estão em documentos do Estado) — mesmo se diferenciando pedagogicamente do que eles propõem, e talvez um efeito de interdição que impeça ou dificulte assumir outras posturas.

O terceiro tópico que merece destaque nesta análise tem a ver com as referências bibliográficas das dissertações do nosso *corpus*, as quais são expressas pelos autores como principais referências adotadas na elaboração das propostas de ensino. Ao fazermos essa verificação, algumas citações bibliográficas apareceram de modo mais recorrente, entre as quais estiveram os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa (PCNLP), que aparecem citados por dez dissertações; a coletânea Gêneros orais e escritos na escola, organizada por Schneuwly e Dolz, citado em nove dissertações e o livro Letramento literário: teoria e prática, de Rildo Cosson, mencionado em sete dissertações. Outras referências apareceram em ocorrência menor, como Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Koch; Antonio Candido e Bortoni-Ricardo; Mikhail Bakhtin, Irandé Antunes, Jean-Paul Bronckart, Maria Cecília Mollica, por exemplo.

Esse quadro nos faz levantar a hipótese de que o que ocorre é o desaparecimento das disciplinas “de base”, um apagamento da origem dos conhecimentos, e sua substituição por leituras de obras já inscritas no campo do ensino, nas quais os conhecimentos disciplinares aparecem na forma de propostas para o trabalho do professor, ou, nas palavras de um desses autores, obras “não para especialistas, mas para professores” (COSSON, 2012, p.11). A bibliografia não deixa de refletir, assim, o movimento de formação dos “especialistas intermediários”, uma classe dirigente que gerencia o trabalho do professor — colocando-se entre ele (professor) e os nomes que têm verdadeira “autoridade” — a quem Apple (1989) nomearia de *experts*. No caso aqui

apreciado, os “especialistas em ensino” auxiliariam na separação entre o lugar onde se concebe o conhecimento e o lugar onde se executa o trabalho docente, por meio de uma reorganização dos saberes, das divisões dos papéis exercidos e da organização do processo de trabalho.

Nesse levantamento, desperta nosso interesse de imediato que a referência mais citada na abordagem dos trabalhos seja os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Isso acontece, provavelmente, pelo fato de os PCN serem as diretrizes de orientação para o ensino básico vigentes à época. Além disso, trata-se de um documento de divulgação científica que reúne um conjunto de referências teóricas escolhidas para serem postuladas como universais e que funcionariam de maneira “harmônica” no ensino de língua no Brasil – baseado na perspectiva sócio-interacionista, fundamentado no projeto do gênero discursivo/textual, na aquisição de competências e habilidades do português, no trabalho com a variação linguística, o ensino da língua baseado em projetos, etc.. É, portanto, um documento que engloba diferentes perspectivas num movimento convergente, semelhante ao que observamos no quadro teórico das dissertações – partindo de “lugares” diferentes para chegar a uma pedagogia única. O PCN, nesse sentido, seria o documento que propõe conectar “todas” as teorias ao campo do ensino, fazendo crer que o resultado dessa junção em nada altera os saberes teóricos envolvidos, e que essa “diversidade teórica” seria de todo modo positiva ao trabalho do professor. Entretanto, esse mesmo documento recobre o desmembramento de um processo de construção de conhecimento que é complexo e que exige discussão teórica mais ampla que envolveria o professor.

Referência que também é bastante mencionada nos projetos diz respeito aos escritos extraídos da coletânea “Gêneros orais e escritos na escola” (2004), a qual conta com a organização e participação de Schneuwly e Dolz e colaboradores – cuja introdução aos estudos dos “gêneros” nas atividades de ensino na escola e à adoção da proposta “sequência didática” como procedimento para realização desse estudo são assuntos recorrentes na composição das propostas de ensino. Essa proposta metodológica (sequência didática) predomina em grande parte dos trabalhos, pelo menos em termos do que é nomeado explicitamente, e parece ter influência sobre as posições de outros autores, como a *sequência básica* de Rildo Cosson, por exemplo.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), as sequências são um conjunto de atividades organizadas em torno de um determinado gênero, e compõem-se de a) apresentação da situação, que seria o momento em que os alunos assumem tarefas e

observam o gênero a ser executado, b) a produção inicial, que seria o momento de obtenção de informações para a busca de soluções sobre os problemas surgidos durante a primeira produção, c) os módulos, que trabalhariam cada problema e forneceriam aos alunos os instrumentos necessários para superá-los, e d) a produção final, que seria o momento de o aluno por em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos, ou seja, todo o vocabulário e as regras apreendidas sobre o gênero estudado. Percebemos nesse esquema a determinação de tarefas em cada fase, além de repertório verbal que explicita esse procedimento – um vocabulário que evoca a visão tecnicista do ensino, marcado por termos como “assumem tarefas”, “modelos a ser executado”, “obtenção de informações”, “busca de soluções”, “módulos”, “problema surgidos” “instrumentos”, etc. – cuja função seria promover a operacionalização do ensino de língua materna, que é, na verdade, a instrumentalização do professor, que precisaria aprender a operar esse mecanismo pedagógico para atuar em sala de aula. Talvez, por isso, o termo “sequência didática” figure como um dos referenciais fundamentais para o cumprimento dos objetivos do programa de mestrado – porque opera uma função política antes de tudo, a de concretizar o projeto de um procedimento único, infinitamente repetível, para se ensinar todo e qualquer objeto de ensino, por todo e qualquer professor, seja qual for seu contexto de trabalho ou suas convicções. Nesse sentido, podemos pensar que falar em “sequências didáticas”, mesmo que se referindo a procedimentos na prática muito diferentes, opera numa lógica semelhante à da repetição de um *slogan*, o que, para Apple (1995), é a capacidade de um termo, uma expressão reunir um certo número de interesses, muitas vezes contraditórios, em torno de si, num mesmo campo de discussão. No caso aqui discutido, o processo de ensino promovido funcionaria como uma espécie de *slogan*, uma vez que possui a capacidade de reunir sob seu *guarda-chuva* grupos e indivíduos distintos como, por exemplo, representantes das diretrizes oficiais de ensino, especialistas da área da linguagem, membros da universidade, atores da comunidade escolar, em busca da realização de seus objetivos, sem revelar sua natureza e sentidos, muitas vezes controversos, mas fazendo crer que se trata da busca por objetivos de sentido único e sempre benéfico ao processo de ensino e aprendizagem na área de língua materna.

Em termos de frequência de citação, a referência a Schneuwly e Dolz aparece seguida pela citação aos estudos de Rildo Cosson, autor que está no campo do ensino de literatura. A referência a Cosson surge como uma das mais disseminadas nas pesquisas do programa. Supomos que essa ocorrência pode ser significativa para compreender os

movimentos discursivos que se (re) produzem a partir da inserção de termos retirados dos discursos de prestígio — sequência, etapa, letramento, práticas sociais, interpretação, etc.. — em literaturas de comentário, de aplicação de teorias, como é a de Cosson, que parece reunir muitas dessas expressões para favorecer a implantação de um procedimento único de ensino da literatura, “traduzindo” para a linguagem tecnicista das “sequências didáticas” alguns elementos da tradição dos estudos literários no Brasil.

Considerando que a obra citada, “Letramento literário: teoria e prática” é, segundo o autor, “o resultado de vários anos de leitura, pesquisa, práticas em sua sala de aula e de colegas, de alunos e de alunos de alunos, não foi escrito para especialistas, mas para professores que desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos” (COSSON, 2012, p.11), podemos dizer que o professor é tomado como um não especialista, alguém que precisa consumir saberes que vêm de um “campo de especialidade” incumbido por elaborar (tecnicamente) saberes para professor. Com isso, nega-se o conhecimento profissional desse docente, retira-se dele os saberes fundamentais que constituem sua profissão, além de afastá-lo do papel de produzir pontes entre o saber disciplinar propriamente dito (a crítica literária, por exemplo); e o ensino, ou seja, habilidades importantes ao processo de trabalho dos professores são retiradas e alocadas em outro lugar.

A eleição recorrente dessas referências nas pesquisas mostra o resultado de um grande trabalho que, sem deixar de ter um caráter administrativo, no sentido de organizar as partes envolvidas, é a expressão de movimento de fundo teórico e também político; primeiro, porque reúne conhecimentos e saberes diferentes para a formação de uma unidade curricular, em que fazem parte autores presentes na bibliografia oficial do governo, e outros que, mesmo tendo direcionamentos teóricos não tão afinados com o discurso do Estado, encontram pontos de intercessão nas propostas do gênero, da sequência didática, do projeto, nos PCN, etc.; segundo, porque reflete a influência de grupos que constituem a universidade na tomada de decisão do Estado sobre os conhecimentos que fundamentam a base profissional dos trabalhadores em educação (os professores).

Esse trabalho de “amalgamar” teorias e conhecimentos promove o desaparecimento das diferenças, das polêmicas entre as correntes teóricas, descartando uma série de questões específicas de cada estudo, dando lugar a simplificação, que busca pontos de convergência destes estudos que possam se juntar na sustentação de um discurso oficial para o qual a unidade e a homogeneidade são fundamentais na emersão

do conhecimento técnico/administrativo que pode ser visto já no modo de estruturação do projeto de ensino. Esse processo pode ser compreendido pelo que Fairchild (2017) chama “ecumenismo teórico”, um movimento de homogeneização dos discursos inscritos no campo educacional que encontra continuidade na sua tradução em um discurso técnico/administrativo, cujo objetivo é converter visões teóricas em dispositivos para administrar uma rede ampla de trabalhadores, como por exemplo, os PCN – usados como dispositivo de normatização para seleção e triagem de livros didáticos, para elaboração de descritores usados em avaliações de larga escala ou elaboração de instrumentos de cadernetas de classe e relatórios preenchidos por professores.

O quarto ponto que merece nossa observação sobre o quadro 05, refere-se à execução ou não dos projetos apresentados pelos autores das dissertações. Conforme mencionado no item 5.1.1 desta tese, nem todos os projetos chegaram a ser desenvolvidos em sala de aula. Do conjunto das dezoito pesquisas, somente sete foram aplicadas em sala e tiveram seus resultados discutidos nas dissertações; cinco não foram realizadas em sala, e em seis casos, houve aplicação de atividades diagnósticas ou propostas “piloto” que embasaram os projetos finais – por isso o “sim” aparece entre aspas no quadro. Quanto ao público-alvo dos projetos, treze deles endereçam-se a alunos e, os outros cinco, a alunos e professores. Essa inclusão de professores entre o público-alvo reforça a ideia de que as propostas serviram à replicação de um modelo de ensino nas escolas, tendo os autores da pesquisa como os agentes multiplicadores da proposta de ensino legitimada pelo Estado. Também prenuncia a criação de uma função específica para o professor pós-graduado, que é a de atuar como formador de seus pares, disseminando instruções que, como vemos, são em sua maioria baseadas nas orientações oficiais e não necessariamente em sua experiência na sala de aula, o que nos faz entender que o que o elege como formador dos pares é mais a sua proximidade com a universidade e as propostas oficiais que aí circulam que a reputação que constrói no “chão da escola”, durante seus anos de trabalho.

Percebemos ainda que os projetos de ensino, ao serem circunscritos nos princípios metodológicos da pesquisa-ação, passam a pressupor uma inserção da comunidade em que se realiza a pesquisa (uma comunidade escolar), contudo, ao olharmos para o quadro, vemos motivos para discordar – por exemplo, há dissertações cujo autor nem foi a campo, como é o caso de D03, D04, D10, D15 e D16. Esse resultado diverge do conceito desse tipo de proposição teórico-metodológica. Segundo

perspectivas de Lewin (1944), apud Ludke e André (1986) o processo de pesquisa-ação possui como traços essenciais a análise, a coleta de dados e a conceituação dos problemas, planejamento da ação, a execução e a nova coleta de dados para avaliá-la, e a repetição desse ciclo de atividades. Dentro dessa orientação, também pode ser “caracterizado como o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões” (COREY, 1953, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.31). Thiollent (1986), sobre a concepção de pesquisa-ação, afirma que ela está orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. De acordo com o autor, esse tipo de investigação diz respeito a:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14).

Nas considerações realizadas por esses autores, notamos que a pesquisa-ação tem por natureza uma função ativa na relação que estabelece com o problema investigado, ou seja, a modificação da realidade está pautada nas ações coletivas desenvolvidas durante a fase do planejamento, que por sua vez é parte importante da investigação, que é cíclica, porque se preocupa em verificar a execução das ações para avaliar as decisões, os objetivos, e outros fatores que compõem essa pesquisa, retomando momentos anteriores. Nos projetos de ensino não podemos afirmar que essa natureza seja constatada, uma vez que as intervenções propostas foram executadas uma única vez (não há caráter cíclico), ou não chegaram a ser realizadas (a transformação pretendida não é encarada como parte da pesquisa, mas como uma consequência posterior a ela), e outras foram aplicadas como um “experimento” ou diagnose para o projeto final. Verificamos ainda que o sentido de coletividade ou cooperação não prevalece em sua constituição: muitos professores da escola não participaram dessa confecção, alunos apenas receberam uma proposta já pronta, o que caracteriza a separação entre autores e executores da prática pedagógica, aproximando os projetos cada vez mais de um processo de tecnização, em que é possível perceber que cada ator já tem um lugar e uma função a ocupar nesse sistema.

Estruturalmente, esses projetos ratificam o caráter em rede do programa, cuja organização centralizadora ganha forma a partir da recorrência de determinados

elementos, compreendidos como pontos de convergência teórica que tentam dar uma dimensão de unidade à proposta do programa. Contudo, essa característica nos permite discutir a padronização metodológica nos projetos de ensino, que inicia na referenciação à proposta de gêneros como perspectiva oficial no tratamento de objetos de ensino de Língua Portuguesa (mesmo que alguns trabalhos adotem uma perspectiva divergente); passa pela “adesão” à metodologia de sequências didáticas (ou uma similar) enquanto procedimento didático padrão de tratamento desse objeto (gênero), determinando o cumprimento de etapas do ensino de língua materna; encontra sustentação em referências teóricas promotoras do discurso institucional do Estado; e se encerra em um conjunto de pesquisas que servem tanto ao testemunho de uma “nova” prática de ensino de língua materna quanto à modelização de atividades nesse campo.

Com isso, observamos que a adoção deste modelo de pesquisa já encaminha as investigações para um sistema previamente determinado (quanto à forma e ao conteúdo), estruturado a partir de uma somatória de elementos que se repetem e, portanto, padronizam-se a cada proposta de ensino elaborada, atendendo assim ao Estado, preocupado em construir resultados (uma literatura de base acadêmica) que atuariam na legitimação de um discurso de formação de professores da educação básica, pautado no processo de *requalificação* profissional no sentido discutido por Apple — que seria a adoção de novos conhecimentos, habilidades, metodologias, técnicas de ensino, etc.; mas que em nosso entendimento, em consonância com o autor, não aconteceria fora de um movimento de *desqualificação* do professor, uma vez que atende a uma perspectiva técnica do ensino que prescreve um conjunto de instruções à prática docente, retirando assim a autonomia do profissional e aumentando o controle no que diz respeito à concepção da aula, do saber e do dizer produzidos.

Para aprofundarmos essa discussão, analisamos a seguir as propostas D04, D14 e D17. Em conformidade com o que foi dito anteriormente, julgamos estes projetos representativos do *corpus* selecionado, uma vez que neles observamos aspectos discutidos acima. Ou seja, são amostras de projetos que, embora partam de diferentes inscrições teóricas como a Linguística textual, Sociolinguística, Gramática funcionalista e a Literatura, estruturam-se baseados em um padrão de ensino, cujas referências adotadas — os PCN, a menção ao estudo do gênero e procedimento de sequência didática, a referência à literatura de Rildo Cosson, por exemplo, — reiteram a predominância desse paradigma. Além do mais, são projetos que exemplificam diferentes objetos de ensino mencionados — tais como elementos de gramática

(tradicional), de leitura e de produção de texto —, bem como evidenciam o público envolvido e apresentam as respostas possíveis quanto a sua aplicação em sala de aula. Em outras palavras, os projetos D04, D14 e D17 destacam a diversidade encontrada no *corpus*.

6.3 Conversão de conceitos teóricos em saberes técnicos nos projetos de ensino

A metodologia das pesquisas é de suma importância para nossa análise, uma vez que ela é responsável por delinear o projeto. É o momento em que o autor da pesquisa delimita as etapas de elaboração, os conceitos, as ideias e todas as explicações que julga necessárias para justificar suas escolhas, declarando sua adesão a determinados autores, referências que darão sustento às atividades propostas. Por isso, para chegarmos à compreensão do projeto propriamente dito e entender os discursos e imagens que aí são (re)produzidos, começamos o caminho pela seção metodológica das dissertações do *corpus*.

Encontramos nessa seção informações e discussão, basicamente, sobre os seguintes elementos: os sujeitos envolvidos, o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os resultados das análises diagnósticas e, ao final, o “projeto de intervenção” — uma espécie de planejamento que se constitui geralmente em dois momentos: considerações teóricas que o fundamentam e as ações didáticas realizadas ou a realizar. Alguns autores ainda apresentam e discutem os resultados e, após, realizam as considerações finais da dissertação. O “projeto de intervenção” é o objeto de discussão nesta seção, sobre o qual nos interessa investigar: a) em quais noções teórico-metodológicas se funda; e b) como essas teorias traduzem-se em conhecimento técnico/administrativo.

Conforme mencionado no início do capítulo, analisamos os projetos das dissertações D04, D14 e D17, os quais são discutidos respectivamente nos subitens 6.3.1, 6.3.2 e 6.3.3. Fazemos a discussão de cada subitem a partir de uma apresentação sucinta do objetivo, da justificativa, das noções teóricas e das referências bibliográficas que subsidiam as propostas, e prosseguimos com o debate dos tópicos que constituem cada projeto, analisando os conceitos, concepções e demais conhecimentos que podem

nos auxiliar na reflexão sobre os discursos promovidos pelo autor a partir de sua adesão a determinado arcabouço teórico.

6.3.1 Concepções teóricas no projeto D04

A dissertação codificada como D04 resulta de um trabalho realizado com os alunos do 8º e 9º anos, que buscou descrever aquilo que a autora percebe como “as principais dificuldades apresentadas por eles (em itens previamente selecionados: ortografia, sintaxe, coesão e coerência textuais)” (D04, 2015, p. 16) em suas produções escritas, a fim de propor atividades que “visem à melhoria e ao aperfeiçoamento da escrita nesta etapa de ensino” (D04, 2015, p. 16). A justificativa apresentada para essa proposição decorre do fato de:

estarmos presentes em sala de aula e convivermos diariamente com as dificuldades de escrita apresentadas por nossos alunos e, considerando ainda as reclamações dos demais colegas de área a respeito dessa habilidade (ou inabilidade) dos alunos (...) Observamos também a carência de trabalhos que reflitam sobre essas dificuldades nesta etapa final do ensino, visto que há um grande número de estudos, nas áreas de alfabetização, leitura e escrita, voltados para os anos iniciais. Por essa razão, acredita-se que os resultados dessa pesquisa serão também relevantes para a literatura acadêmica, para o ensino de forma geral e ainda para aprimorar nossa prática em sala de aula. (D04, 2015, p.14, 15)

O percurso metodológico realizado pela autora consiste em breves considerações acerca de fatores que influenciariam o suposto problema de escrita dos alunos e a necessidade de tratá-los à luz de conhecimentos teóricos, conforme estudos em Bagno (2003), Travaglia (2013) e Faraco (2014); e segue com a apresentação de uma proposta de intervenção, em que se destaca o *corpus* coletado para a realização do projeto — a seleção de 1006 ocorrências de “erros” de escrita retirados da análise de 160 redações, que trataram de texto narrativo e texto argumentativo —, bem como descreve o procedimento que subsidia seu trabalho, ou seja, noções teóricas sobre sequência didática, amparada pelos estudos de Dolz (2010), Fayol (2014) e Schneuwly e Dolz (2004). Essa forma de organização estabelecida no trabalho já esboça uma divisão dos papéis que aprofundaremos mais a frente em D04, que determina quais conhecimentos

terão como função descrever o problema (Linguística) e quais conhecimentos terão como função apresentar a resolução (Didática das línguas) para esses problemas.

Em suas considerações iniciais, a autora ressalta que vários linguistas já apresentaram ações para lidar com as dificuldades de escrita dos alunos, porém, elas persistiriam em sala de aula. Conforme D04, há fatores que contribuem para isso, entre os quais está, segundo Bagno (2003), a falta de preparação dos professores em trabalhar ensinamentos da linguística em sala de aula. A autora infere daí a necessidade de o professor adotar um comportamento de “pesquisador”, “buscando abordagens epistemológicas e sistêmicas para compreender o andamento do processo de aprendizagem de sua clientela e para agir de acordo com suas necessidades”. (D04, 2015, p.91). Nessa passagem observamos o tratamento dispensado à figura do professor de Língua Portuguesa: a imagem docente construída pela autora se distancia da imagem de professor enquanto pesquisador, haja vista que o professor é tomado como alguém que presta um serviço para uma “clientela” e que deve agir em conformidade com isso. Outro fator apontado pela autora seria a existência, ainda hoje, de um ensino voltado para a gramática em um sentido metalinguístico, algo que, segundo ela, precisaria ser revisto e fundamentado em um conhecimento linguístico, o qual contribuiria para a eficiência do letramento no campo da produção escrita, de acordo com estudos de Travaglia (2013). Por fim, baseada em Faraco (2014), a autora de D04 destaca a adequação quanto ao nível de letramento em leitura ofertado na escola, que precisa ser fomentado com projetos. Fica evidente, assim, que a afirmação do professor como “pesquisador” na verdade recobre a afirmação de que o professor não teria ainda os conhecimentos necessários para executar a contento suas funções, e que estes estariam em uma literatura científica que é, no entanto, uma literatura já de divulgação científica.

Vale destacar que os fatores elencados pela autora para explicar os problemas de aprendizagem dos alunos remetem ao trabalho do professor e da escola, como se neles tivessem origem, fazendo surgir um efeito de que o problema decorreria de escolhas ou faltas individuais, e não de políticas mais amplas, de currículos ou de avaliações adotadas no processo de ensino. Por isso, na perspectiva que orienta a autora, novas metodologias ou técnicas precisam ser assumidas nesses espaços concretos, e isso começaria pela elaboração da ação de intervenção promovida.

Observamos ainda que seu dizer produz um sentido de que a Linguística deve fornecer a base para o trabalho do professor, o qual deve reproduzir o que os linguistas orientam. Nesta proposta, os linguistas são convocados a falar do problema, ao que

parece, genericamente, por meio da tomada da palavra da autora, que se une a essa voz oficial para tratar dos assuntos do ensino de língua. Isso nos faz retornar a um movimento discursivo bem recorrente na análise do capítulo 5 – a construção de uma imagem do autor que ora surge como um especialista e ora se mostra uma voz que fala no texto, misturando-se ao discurso institucional, seja respondendo a ele, seja incorporando sua oficialidade. Tudo isso acontece, é claro, sem deixar de construir uma imagem negativa do professor, de exclusão de sua palavra nesse processo de concepção do ensino de Língua Portuguesa. Cria-se assim o efeito de que a solução do problema circunscrito estaria na própria adesão do professor ao conhecimento da Linguística, como se a construção de uma educação de base científica fosse questão de vontades pessoais e não um projeto de sociedade.

Na sequência, a autora sistematiza a estrutura de sua proposta de ação analisando os problemas encontrados nos textos de seus alunos, e passa a basear-se nos pressupostos teóricos de Dolz (2010), que propõe fazer o levantamento hierarquizado dos problemas recorrentes de aprendizagem, considerando-os dentro dos respectivos tipos e gêneros produzidos ou a produzir. Nesta parte de sua proposta, portanto, ela busca nos didáticos e não nos linguistas uma forma de solução para o problema de ensino. Com isso, a autora reproduz um movimento mais amplo pelo qual a produção da Linguística, diga-se de passagem representada por autores brasileiros, vai cedendo espaço nesse campo de atuação, sendo substituída em tudo ou quase tudo pelas propostas que emergem do campo da didática, representadas por autores estrangeiros.

Vejamos três excertos que ilustram alguns “erros” cometidos por alunos que originaram a construção do *corpus* em D04. Ressaltamos que estes trechos resultam, segundo a autora, da análise de “160 redações, oitenta do 8º ano e oitenta do 9º ano, sendo divididas, ainda, em dois tipos textuais: Narrativo e Argumentativo; e em três gêneros: Relato pessoal (40), história (40) e texto de opinião (80)” (D04, 2015, p.60), em que se contabilizou um total de 1006 ocorrências de “erros” de escrita, classificados hierarquicamente em interferência da fala, ortografia, concordância nominal, concordância verbal e coesão.

(01)

Aspectos ortográficos

Quadro 4 – “Erros” por interferência da fala

Tipos de erros	Exemplos de ocorrências nos textos dos alunos
Omissão do r em infinitivos verbais	“passia”, “fica”, “expressa”, “consequi”, “sabe”,

	“esforçá”, “vende”, etc..
Troca de e por i e opor u	“chegandu”, “acabadu”, “gemios”, “sussegado”, “custumi”, “muleque”, “sabi”, “intendo”, etc..

(...)

Aspectos sintáticos

São exemplos de emprego da regra variável de concordância de natureza fonológica, os seguintes casos:

Exemplos extraídos de textos de alunos do 9º ano:

“os alunos não **presta** atenção...”

“os professores **passa** o trabalho...”

Exemplos extraídos de textos de alunos do 8º ano:

“os pais não **sabe**...”

“meus amigos **sabe**...”

(...)

A coesão e a coerência

São exemplos desse tipo de ocorrência nos textos analisados:

1- “Uma vez minha mãe me levou para um zoológico (...) **depois ela me levou** para ver os jacarés (...)

depois ela me levou para ver os macacos (...)” (8º ano)

2- “Uma pessoa muito especial para mim é a minha mãe. **Minha mãe** desde que eu nasci (...) **minha mãe** era adolescente (...)” (8º ano)

3- “ (...) **Mas com tudo isso** muitos não realizam seus sonhos (...) **Mas com tudo isso** alguns ainda conseguem realizá-los (...)” (9º ano)

(...)

(D04, 2015, p.69 - 72)

A partir dessas análises, seguindo as orientações do autor Dolz (2010), a autora lista os problemas encontrados em textos narrativos: repetição dos organizadores lógicos, emprego dos verbos, problemas ortográficos e interferência da oralidade na escrita; em seguida, enumera aqueles obtidos em textos argumentativos: adequação à situação de comunicação, organização dos argumentos e coesão sequencial e grafia de palavras mais recorrentes nesse tipo de texto. A autora de D04 ainda destaca algumas sugestões apresentadas por Dolz para o trabalho com essas variáveis, conforme destacado abaixo.

(02)

“a) Nos textos do tipo narrativo:

Repetição dos organizadores lógicos: o professor poderia retirar os organizadores de um texto, dispô-los em uma lista para que os alunos completem as lacunas, pode-se também discutir a importância da pontuação nesta fase da organização do texto.

b) Nos textos do tipo argumentativo:

Organização dos argumentos e coesão sequencial: o professor pode promover discussões que possibilitem o surgimento de novos argumentos e, anotando-os, hierarquizar a forma como vão se apresentar no texto. O professor poderá, por exemplo, lançar um tema para que o aluno apresente o máximo de argumentos possíveis, em seguida este deverá escolher os três que achar mais importantes para compor o seu texto. Para a organização desses argumentos, o professor pode propor uma lista de organizadores lógico-argumentativos para que os alunos possam utilizar em seu texto (ex: Primeiramente, finalmente, por outro lado...)”

(D04, 2015, p.92, 93)

Observamos que os direcionamentos ao trabalho do professor quanto ao modo de coleta do *corpus* a partir do qual foi proposto o projeto de intervenção – seguindo-se os passos de um protocolo proposto por Dolz (as ações de coleta, análise, seleção e agrupamento adotadas pela autora) – compõem a organização da divisão de papéis quanto ao processo de trabalho docente. Os estudos linguísticos teorizam sobre os problemas, preconizando as “convicções” consideradas mais adequadas para o professor, mas essas convicções não chegam sequer até a descrição dos dados, que, embora consistam em material linguístico, semelhante ao que foi inúmeras vezes descrito e discutido por linguistas no Brasil, é creditada exclusivamente aos protocolos estabelecidos por Dolz, que agem sobre o tratamento dos dados. Confirmamos até aqui a hipótese de que o fazer do professor está sendo controlado, a princípio, por esse conjunto de conhecimentos pré-estabelecidos; bem como se fortalece a hipótese de que as prescrições dos autores do campo de uma pedagogia única, fortemente influenciada pela literatura estrangeira, são as que prevalecem, fazendo com que o confronto de perspectivas teóricas seja substituído por uma sutil repartição das funções. Ao final, há uma substituição quase total das referências (Bagno, Tavaglia, Faraco) por aquelas (Dolz) que ditam os procedimentos a serem efetuados pelo professor. Fica demonstrada ainda a ausência de uma contribuição própria da pesquisadora para os procedimentos, sobretudo ao buscar em Dolz sugestões sobre como resolver os problemas constatados – o que significa dizer, baseado nos preceitos de Apple (1989), que independente da conclusão a que se chegue ao fim das investigações, o resultado sobre as problemáticas educacionais analisadas encontraria ressonância em uma ação previamente decidida em outro lugar, distante de seu espaço, ao mesmo tempo em que auxiliaria na produção de certos tipos de conhecimentos, cujo objetivo seria legitimar formas de exploração do trabalho do professor na escola.

As ações sugeridas em cada tópico acima como solução para os problemas de ensino da escrita, embora se digam distantes de uma abordagem tradicional, aproximam-se dessa concepção, já que podem ser compreendidas como atividades de preenchimento de lacunas, aula expositiva (dialogada) sobre pontuação, aula expositiva (dialogada) para levantamento e escolha de argumentos e confecção de lista de conectivos. Entretanto, por estarem dentro de um conhecimento referendado pelo Estado, sob o status de oficialidade, são apresentadas por meio de termos que remetem a abordagens teóricas de maior “quilate” acadêmico, e assim passam a servir como peça de promoção dessas perspectivas – mesmo que atestem uma recusa ao menos parcial

destas, por parte da própria pesquisadora. Esta, por sua vez, embora não aderindo de todo à proposta que declara, recebe as vantagens de associar seu trabalho ao discurso institucional, criando o efeito de que estaria aumentando a “eficiência” de seu ensino.

Além dessas formas de atuação no tratamento das dificuldades dos alunos, a autora elenca outras sugestões de Dolz (2010) como a) a leitura e releitura dos textos produzidos, em grupo ou individualmente, b) a discussão de problemas textuais em grupo e a reescrita coletiva, c) o isolamento de problemas de escrita para serem trabalhadas em exercícios pontuais de “sistematização e automatização”, para trabalhar essas dificuldades selecionadas. Ainda baseada em Dolz, a autora alega que “o caráter estanque, fracionado e decomposto dessas atividades não assegura uma coordenação com o conjunto dos componentes que devem ser considerados para a produção de um texto” (D04, 2015, p.90). Essas afirmações, segundo ela, encontram ressonância nos estudos de Fayol (2014) sobre a necessidade de o aluno aprender a produzir textos. Segundo a autora, para Fayol “a aprendizagem da escrita não se dá somente com a exposição a um ‘corpus’, ou seja, não basta ter o contato com textos para aprender a produzi-los, é preciso instrução e intervenção direta do professor” (D04, 2015, p.93). Entendemos que essas posições, embora possam ser consideradas razoáveis, apresentam a nosso ver dois problemas: primeiro, descrevem procedimentos e cuidados que pertencem ao “*métier*” do professor, assentados numa longa experiência escolar (tratar isoladamente os aspectos nos quais os alunos apresentam maior dificuldade, buscar coerência e sequencialidade entre os tópicos de ensino etc..) como se fossem elaboração autoral; segundo, contribuem para o efeito de sentido geral segundo o qual os resultados de aprendizagem dependeriam única e exclusivamente de uma boa execução, pelo professor, dos procedimentos “corretos”, agora enunciados por outros, considerados “especialistas” únicos a conceber o ensino, excluindo do escopo das reflexões quaisquer outros fatores ou indivíduos, fazendo emergir daí o processo de separação entre *concepção* e *execução*, do qual trata Apple (1989), princípio considerado importante pelo movimento tecnicista do ensino. Com essa explanação, a autora, ainda baseada Fayol (2014), introduz a proposta dos dispositivos elaborados por Schneuwly e Dolz (2004): as sequências didáticas.

Essa proposta das sequências didáticas, conforme Schneuwly e Dolz (2004), tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a partir da criação de contextos de produção reais, em que se propõem também diferentes atividades de análise linguística em função dos

gêneros a serem produzidos. Para a autora, repetindo a afirmação de Schneuwly e Dolz, “uma sequência didática, com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecerem, interagirem e produzirem o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos que são recorrentes, bem como os que divergem do padrão do gênero proposto” (D04, 2015, p. 92, 93). Ao dizer que é a “sequência” e não o professor que auxilia o aluno, a autora colabora para a construção de uma imagem segundo a qual o procedimento importa mais que os sujeitos envolvidos na relação de ensino, o que, por sua vez, coloca a “correta execução” do procedimento como única variável em jogo na análise dos resultados da aula. Aqui, novamente, percebemos a atuação da visão técnica no campo do ensino, compreendendo os indivíduos como secundários ou como meros acessórios em relação aos processos, aos instrumentos e às situações de ensino e aprendizagem implantadas.

Como já foi visto no item 6.2, a sequência didática funciona como um conjunto de ferramentas cuja função é prescrever o percurso do trabalho do professor considerando ser esta a “solução” para os problemas de ensino encontrados em sala de aula. No caso aqui analisado, a autora da dissertação, ao delinear sua proposta, adere a essa visão educacional, que propõe uma nítida distribuição de papéis para atuação no processo de ensino, em que alguns teóricos entram como suporte à justificativa dos problemas vivenciados pelo professor em sala e outros estabelecem os procedimentos a serem adotados na resolução do problema. A autora, por sua vez, tem a função de organizar essas participações na sua proposta e endereçar ao professor, executor das ações pedagógicas, trabalhador técnico que fará funcionar essa estrutura concretamente – ou assim se faz crer.

Esse funcionamento é incongruente com a perspectiva metodológica adotada nas propostas do programa, a pesquisa-ação, porque o caráter coletivo da construção desse tipo de investigação desaparece: não há cooperação na constituição do projeto, o que existe é uma função previamente determinada a cada participante, dentro de uma hierarquia em que uma orientação teórica prevalece, sem necessariamente modificar as dificuldades encontradas no ensino. Esse funcionamento, que é de natureza técnico/administrativa, ao fim visa dirigir as ações do professor, à medida que limita seu trabalho a várias ações fragmentadas e simplificadas, algo que se distancia da complexidade do seu exercício que engloba habilidades importantes que auxiliam na tomada de decisão e construção da aula durante o trabalho de ensino de língua materna.

6.3.2 Concepções teóricas no projeto D14

Em D14 a autora elabora uma proposta de ensino voltada à produção de textos “da ordem do narrar”, no que diz respeito à composição estrutural e alguns mecanismos de textualização. Segundo a autora

Os professores de modo geral reclamam que as composições dos alunos são curtas, insuficientemente informativas; falta domínio satisfatório dos mecanismos de textualização, de pontuação, de ortografia; não conseguem adequar o texto aos contextos mais formais de comunicação; têm pouco conhecimento sobre os temas a desenvolver; chegam às séries finais do Ensino Fundamental sem conseguirem organizar adequadamente um texto narrativo (...). As redações de exames, como as do ENEM, eliminam um grande número de candidatos que, na maioria, são alunos que ainda estudam o ensino médio ou terminaram recentemente. O desempenho nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também é comprometido (...). Buscando-se informações sobre o desempenho dos alunos, nessa avaliação, em Língua Portuguesa, no município [nome do município] confirma-se a baixa competência no âmbito da leitura, o que de certa forma acaba se refletindo na escrita. (D14, 2015, p.10)

Amparada nessas motivações, a autora justifica seu trabalho com os alunos do 8º ano, cuja discussão teórica está centrada em tópicos que tratam da noção de texto, da relação entre redação e produção textual e do trabalho com gêneros textuais, sendo que todos esses pontos são orientados pelas diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa - PCNLP (1998) e pelos estudos de Dolz (2004, 2010), embora também referencie outros autores, entre os quais estão Bakhtin (1992) e Bronckart (1996).

A autora começa destacando que a concepção de texto como “uma atividade sociocognitiva, da qual participam ativamente o agente-produtor e o interlocutor, tendo o contexto socio-histórico-cultural fator determinante dos sentidos construídos”, é resultado do aprimoramento de estudos teóricos no campo da construção textual, entre os quais estão as contribuições dos conhecimentos trazidos pela Linguística Textual. Ao lado dessas contribuições, o livro didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também são compreendidos pela autora como trabalhos que podem auxiliar o professor em seu fazer pedagógico em sala de aula, conforme observamos no trecho a seguir:

(03)

“Um bom livro didático já vem embasado nos estudos mais recentes de grandes linguistas que têm se destacado nessa área. Dessa forma, **eles podem ser aliados do professor, desde que esse analise seus procedimentos e conteúdos** que devem adequar-se ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem. Portanto, **é relevante que se faça reflexão sobre as atividades propostas pelo livro didático, examinando-se os procedimentos, as informações, e os conceitos propostos**, pois eles devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam.

O Governo, também, tem disponibilizado para o ensino básico diretrizes como os Parâmetros Curriculares (PCN) com propostas para contribuírem com o ensino/aprendizagem, e em consonância com elas **muitos autores publicam livros procurando apresentar ao leitor a aplicação de teorias de muita utilidade ao estudo do texto/discurso** em sala de aula. **Pelos atuais paradigmas do ensino, busca-se fugir do apego às atividades centradas na própria gramática, como conjunto de regras a seguir, mostrando-se ser possível fazer do texto/discurso um objeto sistemático de ensino e aprendizagem.**”

(D14, 2015, p. 58, 59)

Percebemos, de início, o movimento da autora em fazer uma aproximação dos conhecimentos teóricos da Linguística Textual ao manual didático (LD) e as diretrizes oficiais de ensino (PCN), baseada na pressuposição da “qualidade” que esses materiais possuem, por serem produtos desses conhecimentos teóricos — o livro enquadrado como bom porque está “embasado nos estudos mais recentes de grandes linguistas”; os PCN por serem “propostas para contribuírem com o ensino/aprendizagem” e servirem à produção de livros escritos por “autores” que, por meio da aplicação de teorias, tratam do “estudo do texto/discurso” em sala de aula. Não há menção explícita a “bons professores”.

Essa percepção é importante porque é sugerida pela análise da bibliografia das dissertações feita em 6.2. Naquela seção, vimos que as referências citadas nos projetos parecem expressar, justamente, um afastamento do professor em relação às obras seminais, em que se encontra a origem dos conhecimentos propostos para ele, e sua substituição por obras de comentário ou difusão científica, nas quais esses conhecimentos já se encontram “traduzidos” em termos de instruções para o professor. Vimos na análise de D04 que esse movimento se expressa pelo gradual abandono das referências oriundas da Linguística, citadas para embasar a descrição mais geral do problema, em favor de obras da área de didática, convocadas para determinar as ações efetivamente tomadas pelo pesquisador (desde o diagnóstico até a “solução” do problema).

Aqui, na aproximação realizada pela autora de D14, as diferenças entre os conhecimentos que circulam nas esferas (acadêmica, editorial e estatal) são apagadas. Fala-se como se o conhecimento “científico” transitasse de forma transparente, da pesquisa até a sala de aula, por uma cadeia de comunicação cristalina, composta pelos livros de “autores”, pelos livros didáticos e pelos documentos do governo. Com isso,

apaga-se a possibilidade de considerar que os conhecimentos teóricos, ao serem transpostos aos manuais, fazem surgir aí outro tipo de conhecimento, de natureza técnico/administrativa, que por sua vez, expresso em livros didáticos, nos PCN e demais livros de aplicação de teoria, são tomados pela autora como um leque de ferramentas à disposição do professor como meios para “fugir” da aula tradicional; algo que se contrapõe à visão de Apple (1989) que entende o funcionamento desse tipo de material como pacotes de conhecimentos pré-fabricados, materiais padronizados que visam adequar o fazer pedagógico do professor à execução de tarefas e ações pedagógicas cada vez mais simples e elementares em frentes de trabalho, uma vez que trazem em seu interior “quase tudo o que um professor precisa saber, dizer ou fazer” (APPLE, 1989, p.159), transformando cada vez mais a educação, racionalizando o trabalho na própria escola.

O papel reservado ao professor nas palavras da autora de D14 também parece ser o de exclusão, porque a ele não é dado um lugar relevante, tal qual os espaços reservados aos “grandes linguistas que embasam os livros didáticos” ou a “muitos autores que publicam livros de aplicação de teoria”. A função delegada ao professor, mencionado apenas quando se faz uma advertência, é de quem analisa o livro didático para seguir orientações — se algo der errado, não pode ser porque o livro ou o linguista se equivocaram, mas porque o professor não analisou bem o seu contexto ou não seguiu as recomendações. A imagem do professor é a de quem trabalha a partir de seu “apego às atividades gramaticais”, conforme a expressão surgida em “apego às atividades centradas na própria gramática”. Ao fazer isso, a autora sustenta uma imagem do professor separada das imagens do especialista e do autor, criando o efeito de que o espaço de conhecimento pertenceria a determinados especialistas ou a campos de aplicação da teoria, materializando assim uma hierarquia existente na divisão do trabalho (tecnicista), a qual auxilia a circulação do conhecimento técnico/administrativo nos espaços educacionais e nos permite ver como esses espaços ajudam a manter a distinção que está no centro dessa divisão social do trabalho — a distinção entre aquele responsável pelo trabalho mental e aquele que desenvolve a tarefa manual (APPLE, 1989).

Na segunda parte de sua discussão, a autora discorre sobre a dicotomia entre a perspectiva de ensino (do texto) trazida por estudos recentes e a perspectiva vinda das metodologias ditas tradicionais. Para ela, “redigir um texto é uma atividade tradicionalmente denominada de Redação, que é aplicada para fins de avaliação do

aluno. Essa prática, frente aos avanços dos estudos linguísticos, não se mostra condizente com o que se espera do trabalho com o texto nas escolas” (D14, 2015, p. 60). A partir dessa construção, que deixa oculta pelo uso impessoal do verbo “se espera” a instância da qual emana essa orientação, a autora diferencia as atividades redação e produção textual. Vejamos as considerações feitas por ela no excerto abaixo:

(04)

“À luz dos paradigmas atuais do ensino, impôs-se, assim, **a necessária distinção entre as atividades de redação e de produção de textos. A primeira abordagem é considerada tradicional, pois o texto é utilizado como expediente para ensinar valores morais, daí a ênfase nos textos literários e nos conteúdos ideológicos, privilegiando-se os temas amor à família, à pátria e aos deveres dos cidadãos; e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais. A segunda contempla a organização do texto dentro de uma situação de comunicação, ou seja, considera a escrita em uma perspectiva interacionista, concebendo-se que — ‘interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução’** (BRASIL, 1998, p.25).”

(D14, 2015, p.60, 61)

Podemos notar de imediato que a passagem acima apaga a referência a João W. Geraldi, citado por uma única dissertação do *corpus*, substituindo-a por uma referência ao PCN – pode-se remontar esse uso dos termos “redação” e “texto” a sua obra “Texto na sala de aula”, capítulo “Escrita, uso da escrita e avaliação” (GERALDI, 1999); o que reforça, mais uma vez, a hipótese do distanciamento da autora de leituras de obras seminais e a sua aproximação a literaturas de comentário, de aplicação de teorias, em outras palavras, literaturas que produzem (tecnicamente) saberes para professor.

Na defesa de sua proposta, a autora reforça as diferenças entre as metodologias que vem discutindo ao longo do projeto. De um lado há, novamente, o ensino tradicional, representado nas atividades de redação, e de outro, o trabalho com a produção textual, representativo da concepção de texto adotada pela autora no início da discussão (o texto como uma atividade sociocognitiva). Chama-nos a atenção o modo particular como a autora caracteriza o “ensino tradicional”, produzindo uma imagem muito específica desse ensino que remete aos textos literários para o ensino de valores morais, relacionando-os a conteúdos ideológicos que, por sua vez, tratam determinados temas e aspectos da língua. Parece que a imagem de “ensino tradicional” evocada em D14 para servir como contraponto à perspectiva linguística está bem próxima daquela que se buscou ultrapassar na linha do “desenvolvimento” e da industrialização ocorrida nos anos 1970 e 1980, a partir da adoção das teorias da comunicação.

De toda forma, essa estratégia de contraposição faz a autora de D14 retornar ao ponto de partida, criando um efeito que de seu projeto segue uma linha científica esperada pelo ensino de língua, que traz as contribuições de conhecimentos teóricos em voga. Contudo, a citação teórica que reforça seu ponto de vista está no documento oficial, caracterizando-se, portanto, dentro daquele conhecimento selecionado pelo Estado para o ensino, cujo percurso de constituição histórica é apagado pelo menos duas vezes, ao se ocultar a origem desse discurso com uma forma reflexiva do verbo e ao se desconhecer ou deixar de mencionar os autores que embasaram a passagem do PCN citada.

Dada concepção técnica adotada pela autora, amparada pelas orientações dos PCN de Língua Portuguesa quanto à contemplação do texto em atividades de sala, a teoria do gênero é apresentada em D14 como necessária ao trabalho do professor. Para a autora:

(05)

“A referência a gêneros textuais remete diretamente a textos orais ou escritos desenvolvidos em diferentes situações de comunicação. **Essas entidades empíricas são as diversas práticas discursivas que fazem parte da vida nos diferentes âmbitos sociais que estamos inseridos, são textos definidos por sua composição, estilo e, principalmente por seus propósitos comunicativos, nascentes da união de forças históricas, sociais e culturais.**” (D14, 2015, p.60, 61)

As ideias aqui adotadas parafraseiam as perspectivas teóricas discutidas por Bakhtin. Embora este não seja o único nem o principal conceito da obra do autor, vale notar que a noção de gênero é apresentada como se não fosse possível deixar de considerá-la – trata-se de uma “entidade empírica” e não de um conceito (portanto estaria para além de uma questão de escolhas teóricas ou pontos de vista); o gênero é igualado às próprias práticas discursivas pelo uso do verbo “ser”, e remetido a um conjunto não definido, mas universal, de “âmbitos sociais” nos quais “estamos” inseridos (portanto não haveria como “escapar” a eles). Essa forma de definir o conceito expressa do ponto de vista teórico-epistemológico uma determinação de fundo político-administrativo: a obrigatoriedade de se operar com o conceito de gênero no ensino da língua, conforme instituído nos parâmetros curriculares – assumidos como diretrizes, mais do que como parâmetros.

Para desenvolver uma abordagem acerca da compreensão dos gêneros (textuais) voltada ao ensino da produção textual na escola, a autora não recorre diretamente a Bakhtin, mas ao estudo de Dolz (2010), um autor que propõe uma visão instrucional

sobre os conhecimentos bakhtinianos ao transpor o conceito de gêneros para uma proposta específica de procedimento didático, enquadrando-os como objeto de ensino. Para tratar o assunto, a autora apresenta algumas considerações de Dolz (2010) sobre quatro temas relativos à abordagem dos gêneros:

(06)

“1) Os gêneros como manifestação das práticas languageiras: sobre esse o tema, o autor ressalta a **“necessidade de classificar os discursos em gênero, afirma que é preciso organizá-los para melhor compreendê-los no ensino da produção escrita”** (D14, 2015, p.64);

2) O gênero como “megainstrumento” didático: para o autor, **“os gêneros são explorados com base na metáfora ‘instrumento didático’, ou seja, são vistos como uma ferramenta importante (...). Dolz (2010, p.44). Plane e Schneuwly (2001) compreendem por instrumento didático ‘todo artefato introduzido na aula servindo para o ensino-aprendizagem’”** (D14, 2015, p.66);

3) O gênero como “facilitador” do ensino da produção textual: Dolz afirma que os **‘gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos. Construir um modelo didático do gênero envolve a identificação das dimensões ensináveis que podem gerar atividades e sequências de ensino’”** (D14, 2015, p.66,67);

4) O modelo didático do gênero textual: esse modelo é considerado **“uma ferramenta importante para organizar a produção de textos por meio dos gêneros visando orientar as práticas de ensino (...) ‘Uma base de dados de um procedimento, possibilitando, assim, construções de um conjunto de sequências didáticas’”** (D14, 2015, p.69,70).

O que verificamos nessas passagens é que a abordagem dada ao gênero, por mais que se fundamente em conhecimentos teóricos que apontam para uma concepção originada nos preceitos de Bakhtin, é norteadada por uma visão técnica que consistiria em conceber o gênero como objeto de ensino fundamentado em pacotes de instrução que servem à “classificação”, “à nomeação”, “à identificação” e “à categorização” desse objeto, cujas estruturas ensináveis compõem o “modelo didático” que deve ser conhecido e reproduzido pelo professor, compreendido como uma “ferramenta” à serviço do processo de ensino e aprendizagem.

Não é demais apontar a semelhança entre os preceitos de Dolz e aqueles mesmos que foram criticados por muitos “grandes linguistas”, como os que a autora celebra na primeira passagem analisada, quando utilizados em nome da construção de uma gramática. Classificar, nomear, identificar e categorizar são algumas ações que se propôs abandonar no estudo da língua em favor de um ensino pautado no uso, como encontramos em autores do campo da linguagem. Podemos mencionar como exemplo Geraldini (2010, p. 184), que em sua discussão sobre o ensino de gramática ou reflexão sobre a língua afirma que “historicamente, o ensino escolar da gramática não visou à

construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição de língua eivada de normalizações. E mais ainda: essa descrição nunca ultrapassou a classificação (...). De modo semelhante à observação feita pelo autor, destacamos as considerações de Moura Neves (2003, p. 125) no texto “Que gramática ensinar na escola?”. Em suas conclusões, a autora elenca algumas lições fundamentais sobre o funcionamento da linguagem que a escola teria esquecido, entre as quais está a ineficiência em reduzir as “atividades com a gramática a uma exercitação de metalinguagem, com pura catalogação irrefletida e mecânica de entidades (...)”. Marcos Bagno irá além em sua crítica, ao discorrer sobre o ensino de português em seu livro “Preconceito linguístico”. Para o autor:

O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranóia classificatória, o apego à nomenclatura — nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforçar-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção etc.. — nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta. (...) Precisamos, portanto, redirecionar todos os nossos esforços, voltá-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas. (BAGNO, 2007, p.95, 96).

Percebemos por meio desses posicionamentos que operações com a língua que levam à classificação, catalogação, identificação, memorização, entre outras ações do tipo, são rechaçadas por estudiosos da área, uma vez que criticam o ensino tradicional da gramática, por consistir não em uma prática de uso da língua, mas em uma “ferramenta” para nomear, identificar e classificar componentes de ensino da língua materna, por a gramática descrever uma língua que não existe (por prescrever uma norma que não é efetivamente praticada por nenhum falante), uma língua considerada um “modelo didático” construído para ser ensinado, reproduzido, etc.. Tais posicionamentos vão de encontro aos dizeres da autora de D14 quando recorre a uma perspectiva que propõe justamente aquilo que é criticado, do qual diz se separar. A questão que se coloca então é: Que discurso é este em que é possível dizer ao professor que deixe de ter “apego” por regras, logo em seguida, apresenta uma gama de novas regras para ele adotar? Que discurso é este que critica modos de ensinar e, posteriormente, apresenta-os como a mais atual metodologia para a sala de aula? Que discurso é este que faz a Linguística ser reconhecida como ponto de partida válido para

a descrição de alguns problemas, mas não ser considerada quando suas posições entram em choque com as premissas da Didática das Línguas?

6.3.3 Concepções teóricas no projeto D17

A autora de D17 desenvolve um projeto de leitura literária com os alunos do 9º ano por meio da utilização de quatro textos do livro “Pequenas Descobertas Do Mundo”, de Clarice Lispector, a saber: Tortura e glória, Restos do Carnaval, O primeiro beijo e Banhos de mar.

Segundo a autora,

os problemas de letramento são um grande empecilho para o trabalho com a Literatura na escola, visto que a dificuldade de compreensão de textos maiores e mais complexos é uma realidade da escola pública brasileira (...). O aluno não deve ser incentivado a ler somente notícias por causa das demandas mercadológicas como passar no vestibular ou concurso público, para obter boas notas na escola, ou ainda, sob a justificativa de que, por se tratar de um texto mais “factual”, a linguagem seja mais acessível. (...) Tal perspectiva empobrecedora do que deveria ser o trabalho com leitura em sala de aula e essa marginalização da Literatura no espaço escolar motivou nossa pesquisa. (D17, 2015, p.10- 13)

Sob essa justificativa, a autora propõe um trabalho cuja metodologia orientou-se segundo noções teóricas acerca da leitura, da leitura literária e da proposta de sequências básicas de Rildo Cosson. A construção do percurso metodológico de ensino de leitura literária esteve baseada em grande parte nos estudos de Cosson (2014), em associação com Souza e Giroto (2011), aliados a outras fontes teóricas como Leffa (1999) e Pressley (2002).

Apoiada nas ideias de “Leffa (1999), citado por Cosson (2014)”, a autora inicia uma discussão sobre leitura, centrada em três perspectivas distintas: 1) ênfase no texto, 2) ênfase no leitor e 3) ênfase na interação social. Esta última opção é a definição adotada por ela em seu projeto. A esta perspectiva, a autora acrescenta outra proposta de Cosson, que apresenta uma abordagem de leitura enquanto processo de interação social, organizada nas seguintes etapas: a) antecipação; b) decifração e c) compreensão. Vejamos o que diz o excerto sobre essas etapas:

(07)

“Para o prosseguimento deste trabalho, **filiaremos-nos a esta última perspectiva, que entende a leitura como interação de autor, texto, leitor e contexto para construção de significado. Cosson defende que, neste processo complexo que é a leitura, podem-se observar pelo menos três etapas: a antecipação, que consiste nas várias operações que o leitor faz antes de ler o texto e que abrange desde a postura do leitor diante da obra, por exemplo, as diferenças que há entre começar a ler um texto literário, um poema ou outro não literário, como um manual ou uma receita, até a análise dos componentes materiais do texto, como a capa, a orelha, o título, etc.. A segunda etapa, decifração, diz respeito à familiaridade que o leitor tem com o código escrito e a competência que possui em decodificar este código. Os leitores plenamente alfabetizados nem se dão conta deste processo no momento da leitura porque já o fazem com bastante habilidade; porém, para leitores iniciantes, esta fase se revela um grande desafio. Por fim, a terceira etapa de compreensão da leitura seria a interpretação, que consiste nas relações estabelecidas pelo leitor ao decifrar o texto. É o ‘diálogo que envolve autor, leitor e comunidade’”.** (D17, 2015, p. 49)

Na abordagem defendida pela autora, a leitura é um processo que se situa na interação do leitor com o texto, na qual o leitor seguiria determinados procedimentos, organizados conforme uma hierarquia ou um fluxo cronológico, para atingir a compreensão de um texto (literário). Nesses trechos, percebemos o estabelecimento de etapas que têm um caráter linear: a primeira etapa diz respeito às expectativas e hipóteses do leitor diante da obra, à percepção de diferentes modos de leitura e à análise da estrutura material da obra; a segunda etapa se refere a momentos de “decodificação” do “código escrito” — que tem a ver com o reconhecimento de vocabulários, de estruturas sintáticas, do tipo de linguagem do texto, etc.; e a terceira está relacionada à interpretação do texto, momento que o leitor estabeleceria, enfim, sua relação com o autor e a comunidade para a significação do texto.

Podemos dizer que essa decomposição do processo de leitura em etapas segue a lógica “ecumênica”— que propõe a substituição do debate por uma divisão de papéis, em que cada um assume determinado lugar de modo a evitar as discussões teóricas, dando a ideia de harmonia, de complementaridade entre saberes diversos, recobrando assim a decomposição de um processo complexo em etapas mais elementares, as quais, característica de uma racionalidade técnica, são consideradas *estratégias atomísticas*, para usar um termo de Apple (1989), que só ocorrem na divisão e redivisão do trabalho, e na simplificação do conhecimento.

Definido o conceito de leitura, a autora segue às considerações sobre leitura literária, apresentando as especificidades necessárias a sua aquisição, conforme citação de Cosson (2014, p.47):

(08)

“A literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre literatura, que envolve o conhecimento de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola.” (D17, 2015, p.49)

Nesta passagem observamos que Cosson transforma a discussão sobre literatura numa forma de responsabilizar indiretamente o professor por alguns erros, usando a expressão “as aulas de literatura tradicionais”, ao mesmo tempo em que apresenta novas instruções a esse profissional. As categorias apontadas pelo autor transformam esse objeto de estudo, a “literatura”, em um conjunto de procedimentos dentro do qual o autor dá ênfase a uma das formas de trabalho, que é a que ele propõe como a que irá “completar” a aula, corrigindo os problemas na realização das atividades na escola.

Percebemos ainda que ao se afirmar que “A literatura é uma linguagem” faz-se ecoar o modo como se utiliza o termo “linguagens” nos documentos oficiais, uma maneira um tanto vaga, sem consistência teórica, o que parece visar mais a busca de um consenso do que a promoção de uma discussão a respeito do assunto. De modo semelhante a esse tratamento está a definição de “aprendizagem da literatura” como “experienciar o mundo por meio da palavra”, que poderia servir como definição para a aquisição da linguagem ou para a leitura em geral, ou seja, a proposição apresentada pelo autor não define o objeto em questão de maneira suficiente. Quanto à perspectiva que trata da “aprendizagem por meio da literatura”, verificamos que ela assume um viés utilitarista marcado pelo recurso a termos como “habilidades” e “usuários”, que são também termos do jargão utilizado nos documentos educacionais, em que as “habilidades” dizem respeito à descrição de conjuntos de ações que os “usuários” devem alcançar para obter determinado objetivo. Neste sentido, ressaltamos a decomposição proposta pelo autor, a “necessidade” de separar em partes a discussão do ensino da literatura, arranjando tais debates em porções menores, mais simples, concretizando essa noção utilitarista; além disso, o procedimento assumido pelo autor traz a ideia de que o percurso de ensino deve ser “total”, que nenhuma dimensão do objeto pode ser ignorada e que, portanto, ainda que se enfatize o ensino “da literatura”, não se poderia passar por ela sem aprender algo “sobre” e “com” a literatura.

Outro fato que consideramos relevante nesta passagem é a repetição de um movimento argumentativo presente em muitas obras voltadas para o professor, nas quais os conhecimentos são organizados em etapas ou perspectivas das quais sempre se

criticam duas ou três para se promover a última, apresentada como mais moderna ou mais correta. Esse movimento está presente nos PCN, que apresentam conceitos, modelos, divisões por meio da manifestação de três concepções de linguagem, três concepções de leitura, três modelos de alfabetização, três formas de avaliação, por exemplo. Presenciamos também essa tendência em Cosson ao discutir os tipos de aprendizagem de literatura. O problema que vemos nessa forma de disposição é que as opções consideradas “ruins” são normalmente aquelas atribuídas ao professor ou à escola, logo rechaçadas; e a opção boa é aquela que o autor se atribui, a opção obrigatória que irá orientar o trabalho do professor. Um pouco à diferença de outros casos dessa “retórica dos três”, Cosson não propõe optar por uma forma de trabalho com a leitura, mas de incluir todas. Isto chama atenção porque, nesse movimento, justapõem-se concepções de leitura e mesmo de literatura que podem ser excludentes. Assim, por exemplo, a ideia de leitura como decodificação encontra acolhida ao lado da afirmação de que a leitura é interpretação, bem como a perspectiva da literatura enquanto experiência do mundo aparece ao lado de uma visão utilitarista da literatura quando se faz referência às “habilidades” que ela “proporciona” aos seus “usuários”.

A partir dessas discussões percebemos que, mesmo que se proponha um trabalho pedagógico cujo autor resiste aos modelos tradicionais de se ensinar leitura, buscando opções que ele consideraria próprias, como o trabalho com os textos de Clarice Lispector, essa proposta recorre a uma “forma de fazer” pautada em conhecimentos “teóricos” que atuam de modo fragmentado, na forma de procedimentos que materializam a aula, na qual se torna possível, pela *estratégia atomística*, manter a leitura como decodificação, a literatura como pretexto para outros conhecimentos, a ênfase no ensino de procedimentos, modelos e padrões de atividades. Nesta última parte do projeto, verificamos de maneira mais profunda a presença dessa fragmentação, de existência de procedimentos e modelos no que se refere às atividades propostas pela autora ao apresentar as *sequências básicas* de Cosson para elaboração de sua intervenção de leitura. Vejamos um trecho:

(09)

“Como possibilidade de trabalho que enfrente essa realidade, Cosson sugere o uso de sequências básicas, como veremos a seguir (...) Por sequência básica, Cosson entende um processo composto por quatro etapas: motivação, introdução, leitura propriamente dita e interpretação (...) Na motivação deve se incluir uma atividade prévia à leitura de cada texto. Tais atividades devem estar conectadas com o assunto do texto que será lido (...). A introdução, por sua vez, consiste na breve apresentação do autor e da obra. Esta apresentação deve ser breve, não deve pormenorizar demais

aspectos biográficos e não deve divagar sobre a intencionalidade do autor ao escrever tais obras (...) O terceiro elemento da sequência básica **é a leitura** (...) De acordo com Pressley (2002) [apud SOUZA; GIROTTI, 2011], **a leitura se realiza através de sete estratégias (...) a interpretação, é a etapa mais individual deste processo. Porém, não se deve perder de vista que a interpretação do aluno leva em consideração toda a sua história como leitor: sua experiência, suas relações familiares e todo um contexto social**, o que faz desta etapa uma fase comunitária também.” (D17, 2015, p.50-52)

Novamente observamos o procedimento de decomposição do objeto em partes elementares. Cosson transforma a discussão sobre ensino de literatura em uma questão de seguir etapas, cada uma com suas regras — por exemplo, “na motivação deve se incluir”, “tais atividades devem estar conectadas,” “esta apresentação deve ser breve”, “não deve pormenorizar demais” —, dando a impressão de que se está falando de forma muito detalhada sobre o processo, como se fosse possível prevê-lo ou controlá-lo por meio de um planejamento. As etapas são tomadas progressivamente, indo da ação de “sugerir” para a ação de “dever”, começando com ofertas e passando a obrigatoriedades. Entretanto, de modo concomitante, é possível verificar nesse processo a recorrência de categorias vagas, como “toda a história do aluno”, “etapa mais individual do processo”, “todo um contexto social”, o que nos leva a concluir que essa super-divisão em etapas encobre o fato de que o que se diz permanece num plano bastante genérico, criando uma falsa sensação de detalhamento ou mesmo de coerência.

A sequência de Cosson também parece ser uma simplificação de abordagens teóricas apresentadas por ele, talvez por isso seja chamada de sequência “básica”, o que pode indicar uma forma de desprestígio destinado ao professor que, mais uma vez, parece ser excluído do campo da especialidade, juntamente com a comunidade escolar, uma vez que a eles se destina o “básico” (não o “avançado”, por exemplo). Ambos (professor e aluno) são substituídos por prescrições e orientações técnico-científicas durante a construção do processo de ensino, as quais constituem as etapas da sequência didática adotada no projeto, que repartem o trabalho em ações cada vez mais específicas e determinam as práticas a serem executadas em sala de aula. A proposta de leitura assim construída fundamenta-se no controle desse processo de leitura enquanto ato de ensino em sala de aula, em que o autor reproduz uma metodologia por meio da aplicação de um percurso previamente determinado para que o processo de aprendizagem de seu aluno se efetive.

O que percebemos por meio dessas análises é que, embora as metodologias possam apresentar algumas variações, elas seguem um modelo relativamente fechado e repetitivo quanto à estruturação e à discussão apresentada, que se justifica a princípio

em imagens negativas da prática do professor ou da realidade escolar, seguida de uma imagem de transformação dessa prática a partir da adesão a conhecimentos técnico/administrativos, concebidos como técnico-científicos legitimados pelo Estado, seja por seus documentos oficiais ou pela introdução de obras dedicadas ao trabalho de professores e que circulariam nos espaços de formação.

Os conhecimentos científicos aqui adotados são gradativamente convertidos a saberes técnicos conforme as concepções, os saberes, os debates assumidos vão se materializando pela inserção de abordagens como a das sequências didáticas, do ensino de gêneros, do livro didático, do PCN na base teórico-metodológica das pesquisas, passando a funcionar como instrumentos a serem aplicados na prática dos professores dentro de um percurso único do ensino de língua materna estabelecido por esses dispositivos, determinando o modo pedagógico de agir, de selecionar saberes e de dizer sobre a aula, abrindo espaço para a criação de uma imagem de aula. Essa conversão de conceitos em saberes técnicos se dá por meio de três processos: a) a conversão de descrições teóricas em pacotes de instruções ou procedimentos concretos; b) a redução de objetos complexos a um conjunto linear de etapas ou fases elementares, às vezes definidas de forma genérica; c) uma atitude geral de complacência ou “ecumenismo” na qual a repartição técnica dos objetos cria espaço para acomodar diferentes perspectivas teóricas em lugares isolados, fazendo cessar os conflitos, mas, ao mesmo tempo, permitindo que, por uma divisão de papéis muito clara, algumas perspectivas tenham maior impacto sobre a aula do que outras.

Dentro desse processo há uma nítida percepção de divisão e controle de trabalho docente que acontece baseado em uma estrutura de separação de entre a *concepção e a execução* de tarefas. Ao professor é dado pensar que é o responsável pela concepção do projeto, mas uma vez que a natureza da problemática, o tipo de pesquisa e o produto já foram estabelecidos antecipadamente, e com isso, foi acionado um conhecimento cujo objetivo é fazer funcionar essa estrutura, o professor passa a ser um executor do trabalho, um técnico instrumentalizado teoricamente, ao qual cabe operar sobre essa estrutura, fazendo funcionar um ensino fragmentado concebido na proposta.

Com isso, o conhecimento teórico, eixo principal do trabalho docente, sofre várias divisões e “novas” habilidades (ou técnicas) surgidas dessa (re)divisão são apreendidas pelo profissional, dentro de um ambiente em que o trabalho do professor (pesquisador) será controlado pelas metodologias adotadas; o trabalho do professor (de sala de aula) será controlado pelo trabalho do professor (pesquisador) e controlado por

tais metodologias, as quais, por sua vez, serão controladas por noções como as de “letramento”, “interacionismo”, “gênero”, etc.. surgido desse conhecimento convertido tecnicamente, o qual é responsável pela formação e promoção de “novos campos de especialidade”, que permitem a um conjunto de autores alcançar projeção “científica” no campo da pesquisa em ensino a partir de uma imagem de negação da competência do professor e da elaboração de instrumentos de controle do trabalho desse profissional.

6.4 O conhecimento técnico/administrativo nas atividades pedagógicas

Nesta última seção nos ocupamos em tratar das atividades de ensino relatadas nos projetos D04, D14 e D17 a fim de a) compreender de forma geral o funcionamento das ações pedagógicas — a realização das aulas, a participação dos alunos e os resultados alcançados; b) investigar de que modo essas ações refletem a mobilização do conhecimento técnico/administrativo no trabalho do professor — a conversão de saberes teóricos em técnicas de ensino padronizadas, movimentos de fragmentação do conhecimento, de repetição de tarefas, entre outros indícios; e c) discutir o funcionamento dessas ações enquanto signo (de caráter reitor) que se traduz em um conjunto de práticas escriturárias que promovem um movimento de racionalização e atuam na promoção de discursos e imagens sobre educação dentro de uma cidade letrada “contemporânea”.

6.4.1 Atividades de ensino do projeto D04

De antemão, dizemos que o conjunto de atividades analisado não foi aplicado em sala de aula. O que houve foi a coleta de textos de alunos das séries finais do ensino, 8º e 9º anos, produzidos em situações normais de aula com seus professores de língua

materna, para a verificação de problemas relativos à ortografia, à morfossintaxe e à textualidade²⁸ pela autora da proposta.

Esse levantamento, segundo a autora, serviu de base, consoante às diretrizes da proposta de Dolz, para a confecção do projeto D04, o qual tomou a forma de duas “sequências didáticas”²⁹ diferentes, ambas destinadas para os alunos do 8º e 9º anos da escola estadual do município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, mesma escola onde ocorreu a coleta de dados.

A primeira “sequência” ocupa-se do estudo e produção de texto com base no “causo”, em que a autora apresenta a definição e algumas características do “causo”, a diferenciação da linguagem oral da escrita, bem como a passagem do “causo” do oral para o escrito. Os conteúdos propostos relacionam-se à retextualização, ao gênero “causo”, à conjugação e à concordância verbal, e à ortografia. O procedimento foi estimado em um tempo de doze aulas, organizadas em onze etapas, além de conversas iniciais sobre o gênero “causo” e avaliação final de retextualização coletiva de um “causo” coletado pelos alunos em sua comunidade.

Na segunda “sequência”, a autora trabalha com o texto argumentativo. A proposta, dividida em dez aulas, tem como objetivo principal a produção de um “artigo de opinião”, cujo tema seria o grande número de acidentes de trânsito dos quais jovens são vítimas no país, com destaque para os casos ocorrentes nos municípios de Belém e Ananindeua- PA. De modo específico, a autora afirma buscar a “clareza” e “objetividade de ideias e argumentos”, assim como “exercitar o uso de elementos de coesão textual”. O desenvolvimento proposto para as atividades constitui-se em oito etapas, mais as considerações iniciais sobre definições do gênero “artigo de opinião” e algumas características, bem como a avaliação sobre os avanços dos alunos relacionados ao gênero a se estudado.

Para ambas as “sequências”, apresentamos uma síntese das atividades, as quais agrupamos por sentirmos a necessidade de identificar as ações relacionadas aos

28 Também compuseram o conjunto de dados coletados em D04, a aplicação de questionário socioeconômico e aplicação de questionário de questões discursivas, para que professores e alunos pudessem manifestar suas opiniões e concepções sobre atividade de escrita.

29 Utilizamos o termo “sequência didática” porque é assim que as autoras nomeiam seus projetos de ensino.

participantes, professor e alunos, durante as etapas de construção da proposta. Discutiremos de modo específico as ações das linhas destacadas em cinza neste quadro.

Quadro 06 - Síntese das sequências didáticas propostas em D04.

Etapas	Atividades do “Causo”
1 ^a	Conversa sobre o gênero “causo”, definição, origens, exemplificação.
2 ^a	Exibição do causo “O lenhador”, conversa sobre o vídeo, sobre a linguagem apresentada.
3 ^a	Apresentação do livro “Alexandre e Outros Heróis”, leitura de alguns os causos e conversa sobre a escrita do causo.
4 ^a	Exibição do documentário “Cametá: histórias para ouvir e contar” para realização de início de escrita coletiva do causo (retextualização), considerando as características do processo de transcrição. Distribuição de cópias do material transcrito.
5 ^a	Análise do material transcrito para identificação de características do “causo”.
6 ^a	Reescrita coletiva do texto transcrito considerando a análise realizada anteriormente.
7 ^a	Leitura e comparação da reescrita com o causo do documentário.
8 ^a	Seleção de um “causo” para retextualização em trio ou quarteto.
9 ^a	Análise das produções e discussão sobre os erros mais comuns cometidos pelos alunos (sinais de pontuação, tempo verbal, marcas da oralidade, repetições de palavras).
10 ^a	Devolução das produções dos trios ou quartetos com bilhetes para realização das correções. Processo de revisão em pares. Finalização da retextualização.
11 ^a	Recolha dos “causos” e análise o material.
Etapas	Atividades do “Artigo de opinião”
1 ^a	Conversa sobre o gênero a ser abordado, exibição de vídeo “Acidentes de trânsito são a maior causa de morte de jovens” e leitura do texto “Morre-se mais em acidentes de trânsito do que por câncer” para discussão e coleta de informação.
2 ^a	Continuação de exibição de reportagem “Trânsito faz 1500 vítimas na grande Belém”, solicitação de pesquisas que tratem do tema em questão.
3 ^a	Socialização das pesquisas, leitura de mais um texto (do ponto de vista de especialistas) para discussão e coleta de informações.
4 ^a	Organização e seleção das informações para primeira composição textual. Análise dos problemas textuais apresentados nessa composição.
5 ^a	Socialização dos problemas encontrados nas composições e reescrita coletiva de trechos ou texto do aluno. Discussão sobre progressão textual.
6 ^a	Continuação da análise, discussão sobre aspectos sintáticos (concordância, conjugação verbal e orações). Solicitação de reescrita do texto.
7 ^a	Revisão final do texto quanto à utilização de elementos formais.
8 ^a	Publicação dos melhores textos no blog da escola. Sugestão de temas para as próximas produções.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

A observação que fazemos aqui decorre do fato de que a não realização da proposta de ensino proporciona uma mudança sutil na pessoa do relato. Seria de se esperar que, caso a pesquisadora tivesse ido à escola, ao apresentar o resultado de seu trabalho de campo, utilizasse a primeira pessoa do singular (eu) ou do plural (nós), ou um termo lexical como “a professora”, “a pesquisadora”, mas neste caso fazendo referência a si mesma; assim, as ações da aula relatada diriam respeito à pessoa que, na posição de sujeito em A enunciaria os dados de seu projeto, produzindo uma imagem de R (a aula) a partir dos resultados alcançados. Porém, na inexistência desse trabalho de campo, ocorre outro movimento: as ações da aula deixam de dizer respeito à autora

(sujeito em A) e passam a se referir a um segundo professor (sujeito em B), que as recebe na forma do imperativo. Surge assim uma cena de injunção, de prescrição que corrobora para a produção de uma imagem da aula de língua materna (referente R) idealizada para um professor de português (sujeito em B).

Quando analisamos as etapas de 1 a 3 da “sequência” para o ensino do gênero “causo”, percebemos a descrição de um conjunto de aulas que se caracteriza por um tom hipotético, marcado por um detalhamento puramente imaginário da organização do trabalho do professor e do suposto funcionamento da aula, conforme mostramos no trecho abaixo:

(10)

1ª etapa **Pergunte aos alunos se eles já ouviram algum caso, conhecem pessoas que contam causos e compartilhe a informação** de que esse será o gênero estudado a partir de então. **Explique que se trata de uma forma particular de contar histórias típicas do interior, que não são necessariamente verdadeiras. Se alguma criança se lembrar de algum caso, peça que conte aos colegas.**

2ª etapa **Convide a turma para assistir o caso O Lenhador** - contado por Rolando Boldrin. **Discuta com a turma sobre o assunto de que trata o caso, como é a linguagem usada pelo contador e como seria o caso se ele fosse contado com a norma culta da língua.** O sentido seria o mesmo? Despertaria risos e gargalhadas da platéia, como as mostradas no **vídeo**?

3ª etapa **Apresente o livro Alexandre e Outros Heróis para os alunos. Explique que os causos ali apresentados, parte do folclore nordestino, foram escritos por Graciliano Ramos, um importante escritor brasileiro. Leia o primeiro capítulo do livro** - Primeira Aventura de Alexandre - em voz alta para a turma. É interessante que os alunos tenham o texto em mãos para acompanharem a leitura. Ao término da leitura **converse sobre a escrita do caso, comparando-a com o vídeo assistido. Levante as seguintes questões:** • Podemos escrever um caso da mesma maneira que falamos? • O que é necessário conhecer, antes de escrever um caso? • Que características o texto lido tem que ajudam o leitor entender melhor a história? • Quais recursos o autor usa para deixar o texto com características de um caso? **Registre as descobertas em um cartaz** que possa ser consultado posteriormente.

(GÊNERO CAUSO, p.98, 99)

Verificamos que na descrição das etapas 1 e 2 essa cena prescritiva é amenizada por um clima ficcional de cooperação – o professor “pergunta”, “explica”, “pede”, “convida” os alunos e se supõe que eles aceitam tranquilamente. Essas ações revelam a produção de uma imagem de aula sem interferências, decorrente de um processo educacional de caráter linear, que aconteceria em um ambiente onde tudo ocorre conforme previsto no planejamento. Além disso, tais ações mostram a redução do trabalho do professor a um roteiro, que fica mais evidente na terceira etapa do planejamento, em que a autora da proposta apresenta uma série de questionamentos que devem ser feitos em sala pelo professor, tais como, “Podemos escrever um caso da mesma maneira que falamos?”, “O que é necessário conhecer, antes de escrever um caso?”, “Que características o texto lido tem que ajudam o leitor entender melhor a

história?”, “Quais recursos o autor usa para deixar o texto com características de um caso?”.

É interessante observar que essas indagações não somente determinam a metodologia da aula, mas também indicam que as possíveis trocas entre professor e aluno se resumiriam a um jogo de “cartas marcadas”: prevê-se um espaço para que eles se pronunciem, contudo as respostas definitivas e o percurso a ser seguido estão traçados de antemão. Cria-se assim ilusão de interatividade e, talvez, de controle do autor da pesquisa sobre aula que propõe, quando, na verdade, a aula se orienta sobre um trilho, numa direção pré-estabelecida – o que se controla é antes o texto que narra uma aula imaginada do que um processo real de ensino. Temos aí um exemplo da ação do signo de caráter reitor, presentificado por aquilo que Rama (2015) chama de *escritura*, referindo-se ao conjunto de práticas escriturárias articuladas que atua na configuração e organização da vida social nas colônias americanas, e que, no caso aqui destacado, refere-se a um conjunto de práticas textuais (a escrita do projeto de ensino que consta na dissertação), incumbido pela administração e funcionamento da aula num plano ideal, racional, na medida em que, primeiramente, organiza-se essa realidade pela palavra escrita, determinando a vida social nesse espaço.

A explicitação do planejamento da aula atua de modo a substituir a realização efetiva das atividades propostas, bem como a apresentação e análise dos dados resultantes, por um material que esmiúça as etapas de uma aula imaginada, que existe a princípio no plano dos signos, como uma espécie de narrativa ficcional, e pela promessa subentendida de que essa narrativa um dia, após o término da pesquisa, concretizar-se-á. Esse processo que prevê, em sua constituição, a elaboração e o controle prévio de ações, de funções a serem supostamente assumidas por cada ator dentro de um sistema de trabalho, mostra-nos a imagem de um professor que é excluído de preparar intelectualmente a aula, além de impedido de se pronunciar sobre ela de modo autônomo, uma vez que ações pensadas e decididas externamente determinam aquilo que deve fazer parte de suas atividades pedagógicas, seja relacionado à aquisição de saberes docentes “Explique que se trata de uma forma particular de contar histórias típicas do interior, que não são necessariamente verdadeiras”, seja relacionado à confecção de produto pedagógico “Registre as descobertas em um cartaz”, seja ainda referente ao modo de condução da prática “Apresente o livro Alexandre e Outros Heróis para os alunos”, “Explique que os casos”, “converse sobre a escrita do caso”, “Levante as seguintes questões”.

Neste cenário de materialização do processo de separação entre *elaboração* e *execução* do trabalho docente, consideramos importante discutir o fato de que se aceite ao final de um programa de formação continuada, como resultado de um mestrado, apenas o processo de *elaboração*. Ao se fazer isso, assume-se que a prática pouco faz falta ao planejamento; que essa prática só existiria enquanto execução de um plano, como determinada (e não determinante) dos planos da aula. O planejamento, por sua vez, passa a ter um valor em si mesmo, que pode ser avaliado por critérios que excluem a efetivação e discussão das atividades. Evidencia-se assim a supremacia, a sacralidade do planejamento, enquanto escritura que interessa à universidade, compreendida como manifestação da cidade letrada, lugar onde prevalece a necessidade de atender a uma idealização da aula, conforme as regras que legislam os ideais — agentes letrados da academia que veem a escola básica, conforme a metáfora que buscamos em Rama (2015), como “colônia” passível de modificação administrativa e pedagógica.

É válido notar, ainda, que todas essas ações que detalham o trabalho do professor de português ocorrem por inserção de técnicas embutidas no trabalho desse profissional, de uma forma semelhante às técnicas inseridas nos simulados de português e nas fichas de avaliação dessa disciplina no município de Belém, que especificavam o que o professor precisava “saber, dizer e fazer” durante a execução de seu trabalho, como vimos na seção 2.4 desta tese. Vejamos um excerto em que isso acontece:

(11)

8ª etapa **Organize a classe em trios ou quartetos e selecione um caso para cada grupo. Explique que a tarefa será retextualizar outros casos.** Para selecionar o material a distribuir, **você deve buscar outros casos** na internet ou poderá, ainda, **utilizar os casos** encenados do documentário anterior. **Antes de distribuir o material** para os alunos, **assista aos vídeos** previamente para garantir que o conteúdo é adequado à idade da turma. **Providencie cópias da transcrição** completa para que os trios ou quartetos não percam tempo com essa etapa. **Durante a retextualização, é importante circular pela sala, fazendo algumas intervenções** diretas e **anotando os aspectos que deverão ser retomados.** **Encerrada a análise da transcrição e iniciada a revisão, interrompa o trabalho e recolha as produções.**
(GÊNERO CAUSO, p.100, 101)

Neste trecho, a maioria das ações apresentadas ao professor o coloca como condutor responsável pela dinâmica da aula: “Organize a classe”, “selecione um caso”, “você deve buscar outros casos”, “utilizar os casos”, “assista aos vídeos”, “providencie cópias da transcrição”, “é importante circular pela sala, fazendo algumas intervenções”, “interrompa o trabalho,” “recolha as produções”. Porém, trata-se de ações concretas que dizem respeito à organização procedimental da aula e não aos seus aspectos cognitivos ou epistemológicos. Aqui, sob a imagem de professor (pesquisador)

que estaria a par de novas metodologias, de conhecimentos atualizados, vemos emergir a imagem de um professor (técnico) que administra a situação de ensino, exercendo um papel mais semelhante ao de um monitor, haja vista que sua performance está prescrita, promovendo ainda mais a diminuição de sua participação naquilo que se refere à elaboração da aula.

Visualizamos esse processo também na “sequência” que trata do “artigo de opinião”. Nela as instruções aparecem mais sintetizadas, contudo não deixam de especificar as ações didáticas do professor, assim como as ações direcionadas aos alunos durante a proposta de aula, como verificamos no trecho abaixo:

(12)

4ª etapa: Para organizar as informações adquiridas, o **professor deverá escrever** no quadro, em forma de tópicos, **essas informações**, à medida que os alunos forem lembrando os textos lidos. **Feitas as anotações, os alunos deverão escolher apenas algumas para compor seu texto inicial. Após a produção, o professor deverá realizar a análise dos problemas textuais** apresentados nos textos.

5ª etapa: **O professor deverá realizar a socialização dos problemas textuais encontrados. Isso poderá ser feito em mais de uma etapa**, observando inicialmente os problemas macro textuais, como a coesão e a coerência (se os elementos de progressão textual foram usados a contento, se não, **disponibilizar exemplos** de elementos coesivos para que o **aluno lance mão na escrita de seu texto**), e **promover a reescrita coletiva** de um trecho ou de um texto.

6ª etapa: **Continuar a análise coletiva de problemas** encontrados na primeira produção. **A observação agora poderá ser sobre os aspectos sintáticos: houve erros de concordância? de conjugação verbal? as orações estão com sentido completo? O professor poderá solicitar reescrita individual do texto**, considerando as observações feitas. (GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO, p.104, 105)

Novamente há uma série de prescrições ao professor que se constroem gradativamente entre ações de sugestões “Isso poderá ser feito (...)”, “A observação agora poderá ser (...)”, “O professor poderá solicitar (...)” e de obrigatoriedades “o professor deverá escrever”, “o professor deverá realizar (...)”, “O professor deverá realizar (...)”, “disponibilizar exemplos (...)”, dando forma a um conjunto de pequenas operações que, minuciosamente especificadas, reiteram o modo como o discurso institucional se materializa em dispositivo técnico-administrativo que, dentro de um sistema fechado, objetivo e hierarquizado, converte visões teóricas em instrumentos técnicos que, validados pelo poder do signo (escritura), assumem a função de controlar o trabalho do professor, modificando, de forma sutil ou não, a rotina docente e, conseqüentemente, ao conhecimento a ser construído na realidade da escola.

Neste contexto de mudanças e transformações propostas por essas duas “sequências didáticas”, a noção de conhecimento é tratada como algo que já está acabado. No trecho 10, na primeira etapa, por exemplo, a definição de “causo” já está

pronta: trata-se de “uma forma particular de contar histórias típicas do interior, que não são necessariamente verdadeiras”. Entretanto, é preciso se discutir a forma como o “causo” é apresentado nas atividades. As expressões “assistir o causo” (= assistir o vídeo) e “escrita do causo” nas etapas seguintes contradizem a definição de “causo” como forma de “contar histórias típicas do interior”. O causo é também um “vídeo”, também está no livro, e quem conta pode ser um apresentador de televisão ou um “importante escritor brasileiro”; perguntamos se estaríamos ainda diante de um “causo”. Além desse “conhecimento”, outros saberes são dados ao aluno: “Discuta (...) como é a linguagem usada pelo contador e como seria o causo se ele fosse contado com a norma culta da língua”, “causos ali apresentados, parte do folclore nordestino, foram escritos por Graciliano Ramos, um importante escritor brasileiro”. Só falta o aluno chegar a esses saberes e assimilá-los, o que evidencia uma redução técnica da construção do conhecimento no espaço escolar que contribui para o manejo racional da aula pensada em um plano ficcional (ideal).

Percebemos ainda que as “orientações” dadas ao professor são quase que puramente logísticas e se referem a ações esvaziadas de conhecimento, pelo fato de que o objeto de ensino em si é substituído por nomes, expressões ou ações genéricas como vemos no estudo do “causo”, por exemplo, expressões como “um causo”, “outros causos”, “assista aos vídeos”, “providencie cópias da transcrição”, “algumas intervenções”, “os aspectos”, “recolha as produções”; e apreciamos no estudo sobre “artigo de opinião”, em que encontramos termos do tipo “essas informações”, “as anotações”, “análise dos problemas textuais”, “mais de uma etapa”, “disponibilizar exemplos”, etc., o que não acarreta em maiores informações ou detalhamento sobre o conteúdo da atividade proposta no planejamento. Acreditamos, entretanto, que a abordagem escolhida pela autora poderia ser outra, porque mesmo sem ir a campo haveria a possibilidade de se fazer uma análise dos textos pertencentes ao gênero “causo”, questionando, por exemplo, se ainda poderia se considerar “causo” quando passado para TV, ou quando na forma de literatura. Essa seria uma oportunidade de estar lidando diretamente com textos que existem. Contudo, essa análise deixa de ser feita em favor da descrição de uma aula imaginada. O emprego de ações e expressões gerais e vagas substitui a presença do texto por uma referência hipotética que idealiza o processo de ensino. Cria-se, de fato, a imagem de aula ideal, uma ficção, a qual é dada à criação externa, do agente letrado cuja função seria construir procedimentos, em forma

de instruções, de um determinado conhecimento teórico que auxilia na emersão dessa imagem de aula.

6.4.2 Atividades de ensino do projeto D14

Para construção dessa proposta, a autora contou com uma turma do 8º ano, composta por trinta e dois alunos. A atividade consistiu na exibição do filme “Malévola” pela professora da turma — que solicitou aos alunos que recontassem o filme de forma escrita, considerando que a produção seria lida por alunos de outra classe — e na análise da proficiência de escrita dos alunos pela autora da pesquisa. Ao término desse processo, a autora considerou os resultados dessa análise como ponto de partida para a proposição de atividades. Assim, conforme suas palavras, “concebeu-se a criação de um material didático a ser utilizado pelo professor como sugestão de trabalho, com a possibilidade de adaptação segundo necessidades”.

Pautando-se nas considerações dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a autora propôs uma sequência de atividades, “buscando compreender o texto quanto a sua situação de comunicação (...), [privilegiando] o estudo dos elementos da organização da estrutura do texto do mundo narrativo (...) [trabalhando] a inserção do discurso interativo direto na narração, e a referenciação das personagens”. (D17, 2015, p.70, 71). A organização da “sequência didática” com situação inicial, módulo I, II e III e produção final está apresentada no quadro seguinte como forma de sintetizar a proposta D14. Cada conjunto foi dividido pela autora em apresentação de textos base, de objetivos, de fundamentação e de atividades. Acrescentamos os itens tarefas e ações, em que descrevemos as etapas para melhor visualização dos procedimentos.

Quadro 07- Síntese da sequência didática proposta em D14.

SD	Textos base	Objetivos	Fundamentação	Atividades	Tarefas	Ações
Situação inicial	Filme	Recontar por escrito a história para uma turma do 6º ano.		Atividade I	Reconto (por escrito) do filme “Malévola”.	2 etapas (assistir ao filme, contar o filme por escrito).
Primeiro módulo	Poema narrativo Lenda Conto	Analisar aspectos dos textos: função social, destinatário do texto, narrador, personagens, cenário, conflito, acontecimentos, clímax, desfecho.	Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão.	Atividade I	Reflexão e análise quanto à estruturação de narrativas.	9 etapas (Pesquisa e leitura sobre gêneros diversos da ordem do narrar, discussão sobre semelhanças e diferenças dos gêneros, identificação os elementos das narrativas, produção textual coletiva, em pares ou trio).
Segundo módulo	Fábulas	Estudar sobre discurso direto e marcas gráficas.	Tipos de discursos e marcas gráficas (dois pontos, travessões, aspas e itálico)	Atividade I Atividade II Atividade III	Aprimoramento dos conhecimentos sobre discurso direto, análise da introdução do discurso do personagem (as marcas gráficas).	2 etapas (característica da fábula, leitura e estudo dos diálogos). 2 etapas (Análise dos discursos e identificação de marcas gráficas no texto, reescrita/mudança de discurso). 1 etapa (reescrita da história em quadrinho em estrutura narrativa).
Terceiro módulo	Parábolas	Reconhecer o processo de referenciação: a introdução, a retomada e a substituição de referentes nos textos.	Referenciação: progressão referencial: pronome ou elipses, formas nominais definidas e indefinidas.	Atividade I	Reconhecimento do processo de referenciação nos textos.	3 etapas (características das parábolas, leitura e identificação de nomes/expressões de referenciação aos personagens, reescrita de texto, retirando as repetições excessivas).
Produção final	Lendas	Demonstrar o que aprendeu sobre o texto de base narrativa, ser avaliado para saber se alcançou os objetivos previstos.		Atividade I	Produção textual de base narrativa	5 etapas (pesquisa, contação e escrita de lenda, construção coletiva de critérios de avaliação, correção de texto em pares, seleção de textos e apresentação a comunidades escolar).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A partir dessa organização percebemos em D14 um primeiro movimento de padronização dos procedimentos que constituem as partes da “sequência”, dispostas em cada linha da tabela. Nela é possível destacarmos, por exemplo, no primeiro módulo, marcado na cor cinza, a apresentação de textos base, de objetivos, da fundamentação e de atividades, as quais nós acrescentamos o item de “tarefas” e de “ações” que concretizam cada fase da sequência. Chama-nos atenção que esse movimento revela também um caráter repetitivo e fragmentário da proposta que se intensifica no item “ações” — em cada tarefa da atividade há várias etapas menores que visam dar conta de tal realização, como apresentamos abaixo, destacando o primeiro módulo.

Quadro 08- Ações do primeiro módulo da sequência didática proposta em D14.

SD	Ações (Etapas)
Primeiro módulo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa sobre diversos textos da ordem do narrar (lendas amazônicas, fábulas, poemas que contem uma história, parábolas, contos). 2. Leitura dos textos pesquisados por ordem: as lendas, as fábulas, os poemas, os contos e, por último, as parábolas. 3. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre os textos, discussão sobre semelhanças e diferenças entre os textos dos gêneros abordados, considerando o poema narrativo “Pardalzinho”. 4. Identificação dos elementos das narrativas no texto “A Lenda Amazônica do Pirarucu”. 5. Produção textual individual e coletiva (escrita de uma introdução para a lenda estudada), 6. Análise com os alunos do conto “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar, atentando para a sequência lógica que compõe a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. 7. Análise com os alunos da “Lenda da Cunhã e o Marupiara”, focando os elementos da narrativa. 8. Apresentação de imagens diferentes que representam o curupira, observação e preenchimento de um questionário sobre as imagens e escrita de uma história. 9. Escrita em trio (de alunos) do desenvolvimento e conclusão da narrativa do Pirarucu. Troca com os colegas da nova versão da lenda para verificação sobre o emprego dos elementos da narrativa.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Nesse item das ações — presente no primeiro módulo, destacado no conjunto do quadro 07—, a autora anuncia a que atividade proposta envolve uma discussão sobre os diversos aspectos dos textos base — um poema narrativo, uma lenda e um conto, os quais foram previamente selecionados por ela. Tal discussão, segundo a autora, segue, a princípio, um plano para auxiliar o professor, no qual consta a apresentação dos textos base, os objetivos da aula e a fundamentação do assunto; ao final desse percurso, em um segundo momento, há a apresentação da atividade I para os alunos, cuja tarefa refere-se à reflexão e análise da estrutura de narrativas a partir da compreensão da classe dos gêneros abordados.

Esta atividade se caracteriza por ações que se constituem em nove etapas, sendo que nas etapas iniciais, já visualizamos a introdução do processo de fragmentação por

meio da solicitação de pesquisa de textos de determinados gêneros, e posteriormente, da solicitação à leitura dos textos pesquisados, seguindo uma ordenação — o que, de certo modo, anula a diversidade que existiria na “pesquisa sobre diversos textos da ordem do narrar”, uma vez que a autora elege um critério formal (de ordenamento) para realização de leitura dos textos. A cada momento, essa atividade sofre novas divisões, como percebemos em sua terceira etapa mostrada no excerto que segue:

(13)

3) **Procurar saber o que os alunos já sabem sobre os gêneros** e sobre as características que diferenciam um gênero de outro.

a) **Após a leitura de cada texto, perguntar aos alunos:**

- **Quem escreveu e a quem se destina o texto?**

- **Qual a finalidade do texto?**

- **Os textos apresentam o mesmo assunto?** Caso negativo, qual o assunto de cada texto?

b) **Pedir que releiam os textos atentamente para responderem** a estes outros questionamentos:

- **Quais lendas eles conhecem? Sabem o que é lenda?**

- **Conhecem alguma poesia que conte uma história?**

- **Conhecem uma parábola e sabem o que é?**

- **Conhecem fábulas e sabem o que são?**

- **O que é conto?**

c) **Após as perguntas, conversar com os alunos** sobre o que eles notaram em cada texto, por exemplo, se existem semelhanças e diferenças entre eles (**os textos têm o mesmo destino? As mesmas finalidades? O mesmo assunto? etc..**). Pedir que as listem.

d) **Após a conversa, o professor deverá concluir informando que os textos selecionados possuem características semelhantes, com apenas algumas diferenças**, o que os tornam pertencentes ao mesmo domínio da linguagem, a narrativa; **mostrar quais são, exibindo um texto de cada gênero no retroprojeter (o professor deve trazer os seus textos de casa, preparados para a aula).**

- **Aproveitar a exibição para falar sobre as semelhanças:** os personagens, o tempo, o espaço, o narrador, o desenvolvimento (conflito e a sequência de ações), a conclusão (clímax e desfecho).

- As características específicas de cada texto, instigando os alunos a auxiliá-lo nesse processo.

- **Mostrar o texto Pardalzinho e explicar** que ele está em forma de poema, mas que o autor se serviu desse gênero para narrar, de forma poética, uma história. **Encontrar com os alunos as características da narração que o texto apresenta.**

(D14, 2015, p.77 - 79)

Nesta terceira fase, a introdução de um contexto que determina uma série de direcionamentos, em que ora professor, ora aluno responderiam ou comentariam alguns pontos do assunto, também revela a imagem de um processo de ensino (e aprendizagem) baseado em um conjunto de prescrições que é materializado pela construção de listas de perguntas que, presentes nos itens a, b e c do projeto, possuem um caráter mecânico, uma vez que elas não surgiriam de uma leitura, de uma vontade ou necessidade de saber algo, mas da repetição de um protocolo que se aplicaria a todo e qualquer texto, que funcionaria enquanto cumprimento da etapa de um procedimento didático eleito para o ensino de língua.

Percebemos que perguntas realizadas no item “b” sobre exemplificação e concepção de lendas “Quais lendas eles conhecem? Sabem o que é lenda?” são sugeridas mais de uma vez para textos de diferentes gêneros: “Conhecem alguma poesia que conte uma história?”, “Conhecem uma parábola e sabem o que é?”, “Conhecem fábulas e sabem o que são?” e “O que é conto?”. Perguntas desse tipo também podem ser previstas em outros procedimentos didáticos, tal como observamos em um trecho retirado de nosso *corpus*.

(14)

A atividade (leitura do conto) inicia com questionamento aos alunos:

Que concepção vocês têm de conto? Conhecem algum conto? Após esse primeiro momento, mostrar aos alunos algumas imagens que lembrem os contos que eles podem ter conhecido ao longo de suas vidas e, ao final da exibição, perguntar: Qual dessas imagens é mais familiar? O que elas lembram? Alguma delas lembram contos em particular? Se sim, que contos?

(D09, 2015, p.63)

A mesma compreensão vale para a análise do item “a”, em que visualizamos indagações sobre autoria, finalidade e conteúdo de textos: “Quem escreveu e a quem se destina o texto?”, “Qual a finalidade do texto?”, “Os textos apresentam o mesmo assunto? Caso negativo, qual o assunto de cada texto?”. Semelhante percurso também aparece desenvolvido em atividades que tratam sobre carta e matéria jornalística mostradas nos trechos a seguir, também retirados de nosso *corpus*, em ilustração à recorrência deste “protocolo”.

(15)

Leia a carta a seguir:

1. Identifique o remetente e o destinatário da carta.

2. Qual a intenção do remetente ao escrever a carta?

3. Você classificaria a linguagem da carta como distante e formal ou íntima e pessoal? Justifique.

4. Por sua linguagem e conteúdo, pode-se classificar a carta como:

() comercial () pessoal () argumentativa () descritiva

(D08, 2015, p.100)

Atividade 1: observação e análise de texto – diferença entre fato/informação e opinião .

Procedimentos: → Entregar a cada aluno cópia de uma matéria jornalística sobre um fato de interesse da turma. Em seguida, pedir que façam a leitura silenciosa, para, ao término, instigar uma discussão com perguntas do tipo: **Em que fonte o texto foi publicado? Qual o autor, e o que você sabe sobre ele? Com que finalidade ele abordou esse assunto? Qual o assunto principal da matéria? Quem é o possível leitor?**

(D16, 2015, p. 103)

Desse modo, tais exemplos reúnem uma amostra da normatização de um procedimento pouco variável e fragmentado, retomando discussões presentes em outras

referências teóricas que, embora não citadas no projeto D14, ecoam em suas atividades como, por exemplo, as discussões que envolvem o procedimento de estratégias de leitura defendido por Isabel Solé (1998) durante o ato de leitura, que diz respeito, segundo Solé, a ferramentas a serem utilizadas pelos professores na mediação do ensino da leitura com os alunos. Perguntas levantadas nos itens a, b e c de D14 servem, segundo a autora, para trabalhar com os alunos a ativação dos conhecimentos prévios que os ajudem a fazer inferências a respeito dos textos lidos, estratégias citadas por Solé (1998) que as considera importantes porque auxiliam os alunos no levantamento de hipóteses, no estabelecimento de previsões e de relações entre textos, bem como na formulação perguntas sobre o texto lido, no esclarecimento de dúvidas sobre o texto, no resumo de ideias contidas no texto, entre outras ações necessárias ao procedimento da leitura. Em outras palavras, o conhecimento advindo das discussões de caráter psicolinguístico está disseminado em outros lugares, circula academicamente para além do seu texto ou em outros textos e de certa forma constitui o sujeito (a autora da proposta), apesar de não citado como parte do saber que origina a aula. Assim, a autora, ao assumir esse caráter protocolar em sua proposta, reproduz a imagem de um sujeito que está controlado por metodologias, as quais, por sua vez, são controladas por noções como as de “interacionismo”, “gênero”, estratégias de leitura, etc.. surgidas desse conhecimento convertido tecnicamente no campo de ensino de língua materna, tal qual discutimos na sessão 6.3 deste capítulo.

Verificamos que aqui também a imagem do processo de ensino é semelhante a que encontramos em D04 — professor e aluno, ao executarem tarefas específicas de um campo técnico, distanciar-se-iam da construção de um conhecimento a partir de um trabalho com a leitura, porque ficariam impossibilitados de uma real interação entre professor e aluno, de uma interação com o texto ou com o autor, dificultando assim uma apreensão crítica do conhecimento, dando lugar a construção de um saber instrumental e utilitarista. Desse modo, as atividades propostas pela autora funcionariam como parte da escritura, uma vez que a organização, a produção e a distribuição dos saberes (técnicos) são antes de tudo gerenciadas por signos que, de “capacidade reitora”, atuariam de forma racional, determinando a função que cada ator da escola deveria ocupar dentro de uma concepção de aula, cuja organização só se tornou possível à medida que houve uma divisão do trabalho regulada pela palavra.

Todas as informações acumuladas pelos alunos em etapas anteriores são requeridas em fase seguinte pelo professor. Ao que parece, tal ato considera que essa é a

forma de se construir conhecimento, conforme verificamos no trecho a seguir, que apresenta a quarta etapa da atividade:

(16)

4) **Após o professor mostrar** as diferenças e semelhanças entre os textos da ordem do narrar, **deixando claros os elementos da narrativa; os alunos agora irão identificá-los no texto A Lenda Amazônica do Pirarucu.**

a) **Personagem principal do texto:**

b) **Local em que ocorre a história:**

c) **Personagem (s) secundária (s):**

d) **Conflito:**

e) **Clímax:**

f) **Desfecho:**

g) **Introdução (situação inicial da lenda):**

h) **O narrador: é personagem ou apenas conta a história?**

(D14, 2015, p.80)

Neste excerto, os conhecimentos abordados fazem daquela trajetória de leitura cujo caminho iniciaria na pesquisa de textos de base narrativa (lendas, as fábulas, os contos as parábolas), passaria por sua leitura para levantamento de características (personagens, enredo, clímax, narrador, etc..) e terminaria no exercício de identificação desses elementos (os alunos agora irão identificá-los no texto). Vemos que não há lugar para o contato com o texto a não ser já por meio de um roteiro, não há tempo para a experiência com a leitura, nem sequer para a discussão. O que temos é uma sequência de atividades, compreendida como algo que já está estruturado, traçado e tem sua própria coerência – só falta o aluno descobri-la, ou melhor, identificá-la, mais uma vez, ratificando uma tecnização do conhecimento, igualmente verificada em D04. O leitor é levado a acreditar na eficácia da proposta por sua “elegância”: a verossimilhança produzida pelos roteiros minuciosos, que dão a impressão de se estar observando uma aula em seus detalhes; a redação dos exercícios que apontam para um caminho linear, ressoando com as prescrições da literatura tomada como base. Termos como “Após”, “deixando claros”, “agora irão” colaboram para a “elegância” da forma porque fazem parecer natural o percurso a ser seguido – ou seja, o modelo de uma aula a ser seguido.

Esse modelo de atividade que ocorre em etapas, seguindo uma cadência própria, visando criar um efeito de naturalidade na progressão, contrasta com a realidade dos textos em estudo, porque há uma dispersão do gênero em análise, que é indefinido – existem desde lendas amazônicas até fábulas não-amazônicas, passando por parábolas, poemas, contos. Tudo o que tenha mais ou menos a ver com a estrutura narrativa é apresentada em um procedimento nomeado “sequência didática”. Desse modo,

percebemos que o procedimento sob a nomenclatura de “sequência didática” mostra um conjunto de aulas sobre estrutura da narrativa, discurso direto e indireto e coesão referencial, pontuados por uma seleção de textos e por atividades com todo o “sabor” e o “saber” da experiência acumulada na escola considerada “tradicional”. O procedimento “sequência didática” é assim apenas uma moldura, uma forma a que a autora submete sua proposta.

Uma vez que isso é percebido, perguntamos: se o conceito de “sequência didática” não é necessário para a construção da proposta, por que a obrigação de referenciar as obras em que esse procedimento é defendido? Por que não se diz que essa proposta está baseada em outros autores, outras obras, que acionam outros conceitos, conhecimentos, saberes, etc.? A hipótese que levantamos, neste caso, é de que isso acontece devido ao caráter de sacralidade que essas referências também assumem quando entendidas como parte do complexo de escrituras destinadas à formação de professores de Língua Portuguesa, sendo obrigatório referenciá-las — essas bibliografias, necessárias à exploração e ao controle da “nova realidade escolar”, sustentam a elaboração de um conjunto de tarefas que, previamente organizadas, delineia o procedimento pedagógico na escola. Contudo, referendá-las na pesquisa não significa necessariamente ter que cumpri-las em sua essência, podendo construir uma realidade “a parte” dessas diretrizes, ou seja, acatá-las na pesquisa, na ordem dos signos, explicitando sua forma, mas não cumprindo em sua natureza, conteúdo, o que nas palavras de Rama (2015, p. 49, 50) significaria dizer que “a letra foi sempre acatada, ainda que na realidade não fosse cumprida (...) que de duas fontes diferentes procediam os escritos e a vida social, pois os primeiros não emanavam da segunda mas procuravam impor-se a ela”. Deste modo, é possível dizermos, mais uma vez, valendo-nos de Rama, que nesta situação está um exemplo de desencontro entre a prescrição do “código” e a confusão anárquica da sociedade sobre a qual legislavam, o que não faz diminuir sua força coerciva.

6.4.3 Atividades de ensino do projeto D17

A proposta desta dissertação foi realizada em uma escola estadual em um município próximo de Belém, com uma turma de vinte e cinco alunos do 9º ano, a partir

dos quatro textos do livro “Pequenas descobertas do mundo”, da escritora Clarice Lispector. Desenvolveu-se ao longo de um mês, perfazendo sete aulas de duas horas cada. Segundo a autora, apesar da situação de greve dos servidores da educação do estado do Pará, que durou praticamente todo o primeiro semestre do ano letivo de 2015 e teria dificultado a realização de um projeto extenso, ela afirma “ter conseguido desenvolver o trabalho e alcançar o objetivo que era trabalhar o texto literário em sala de aula sob uma perspectiva de letramento [e] a organização das aulas em forma de sequências didáticas foi fundamental” (D17, 2015, p.88). A partir desta declaração, a autora já mostra uma adesão ao discurso institucional, haja vista assegurar que houve o alcance do objetivo, deixando subtendida uma transformação de sua prática (pelo menos nessa proposta).

Tendo como forma de estruturação da proposição a “sequência básica” proposta por Cosson (2014) e a utilização de estratégias de leitura tais como formuladas em Giroto e Souza (2011) para o trabalho com o “letramento literário”, a autora apresenta quatro conjuntos de atividades. Cada conjunto é dividido em fases de motivação, introdução, leitura e interpretação. Para termos um melhor entendimento das atividades realizadas pela autora, seguimos com um quadro que traz a síntese de sua proposição.

Quadro 09 – Síntese das sequências didáticas propostas em D17.

SD	Aula1	Aula2	Aula3	Aula4
Motivação	Escrita sobre o significado termo “Tortura e Glória”, leitura e discussão sobre o tema, previsões sobre o título “Tortura e Glória”.	Roda de conversa sobre lembranças de carnaval, interação por meio de respostas oral ou escritas sobre o referido tema.	Dinâmicas a partir da escrita de um trecho musical com a palavra beijo , visualização de slides com cenas de “beijos famosos” do mundo da arte. Discussão sobre o vídeo com momentos famosos de beijos no cinema. Discussão de anúncio publicitário sobre o combate ao preconceito e solidariedade em relação aos pacientes de HIV.	Em grupos, leitura e discussão sobre dois textos de receitas de banho, um tratava do banho de cheiro, outro, do banho de mar.
Introdução	Visualização de um trecho da palestra sobre a vida de Clarice Lispector. Apresentação e circulação dos livros “Felicidade Clandestina” e “Pequenas descobertas do mundo” entre os alunos.	Escuta do CD com o áudio de um texto sobre memórias de carnaval, retirado do livro “Transplante de menina” de Tatiana Belinki. Leitura do texto pela professora, atentando para descrição e vocabulário.	Realização de leitura silenciosa do texto “O beijo” de Martha Medeiros, discussão sobre a temática.	Apresentação do livro “Aruanda” de Eneida de Moraes, leitura individual e silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pela professora , do texto “banho de cheiro”, de Eneida, atentando para alguns aspectos do textos.
Leitura	Leitura individual e silenciosa pelos alunos e, leitura realizada pela professora, em voz alta, com explicitação da estratégia conhecimento prévio.	Leitura individual e silenciosa pelos alunos. Leitura em voz alta pela professora, com explicitação de estratégias de leitura.	Realização de leitura em voz alta pela professora e discussão sobre a estratégia de inferência.	Leitura individual e silenciosa pelos alunos. Leitura em voz alta pela professora do texto “banho de mar”, de Clarice Lispector. Discussão entre a semelhança dos textos.
Interpretação	Socialização sobre a confirmação das previsões do texto “Tortura e Glória”, discussão sobre temas como crueldade, inveja e bullying surgidos da compreensão do texto.	Visualização do vídeo da música “A felicidade”, análise da letra da canção. Produção textual sobre as semelhanças entre o texto “Restos do carnaval” e a canção “A felicidade”.	Sugestão: Em trio, escrita de um desfecho de dois parágrafos para o texto “O primeiro beijo”.	Discussão sobre os textos lidos, produção textual sobre a relação entre os dois textos , com o objetivo de realização de uma síntese da discussão feita em sala.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

D17 é o único trabalho de nossa amostra em que a proposta de ensino foi efetivamente realizada pela autora e tem seus resultados discutidos na dissertação. Em virtude disso, discutiremos, primeiramente, a própria natureza das atividades (como nos casos anteriores), e em seguida, a modo como o relato de sua realização é apresentado.

De maneira geral, podemos dizer que nas ações pedagógicas em D17 há uma aparente diversidade de estratégias voltadas para a leitura e o estudo dos textos literários. Nas aulas 1, 2 e 3, por exemplo, observamos na etapa de motivação maneiras diferentes de iniciar a abordagem do texto — na aula 1, a escrita sobre determinado termo que auxilia na abordagem ao assunto; na aula 2, a promoção de uma roda de conversa sobre lembranças que levam à discussão do tema; e na aula 3, a presença de dinâmicas variadas para introdução do assunto. Essa diversidade de recursos, no entanto, encaixa-se numa estrutura recorrente que constitui as aulas, em que se entende que o aluno precisa ser “motivado” para a leitura por meio de uma atividade que não é a própria leitura; depois, tem que ser “introduzido”, ou seja, preparado para essa leitura, novamente por meio de textos e materiais distintos do texto cuja leitura é de fato o objeto da aula. E posteriormente, tem que produzir algo como uma comprovação de sua participação nesse evento, em geral também na forma de uma saída do texto lido — relacionando-o com outro tema dentro do universo orientado.

Nas proposições, a autora descreve sucintamente os acontecimentos da aula, pontuando as ações realizadas pelos alunos, os encaminhamentos às tarefas, suas impressões enquanto professora regente, opiniões, conclusões e demais fatos que narram as aulas de seu projeto de leitura. Nos trechos que seguem discutimos o processo de leitura desenvolvido na Aula1, o qual trata da leitura do texto “Tortura e Glória”.

Neste primeiro trecho discutimos a inserção do aluno no processo de leitura. A etapa de motivação é que caracteriza esse momento, no qual há uma eleição de procedimentos que aparecem como responsáveis por “estimular” o estudante à participação, o que indica que o processo de “motivação” ocorre “de fora para dentro”, ou seja, as ações do professor causam reação (motivação) ao aluno, deixando subentendido de antemão que a literatura não seria motivo suficiente ao interesse do aluno.

(16)

1º momento (motivação): **Cada aluno recebeu um pedaço de papel em branco em que deveriam escrever, tal qual num verbete de dicionário, o que viesse à cabeça** relacionado às palavras “Tortura” e “Glória”. A atribuição de significado para estas duas palavras deveria ser feita de maneira subjetiva, ou

seja, **sem muita preocupação de defini-las e sim com o objetivo de externalizar os pensamentos provocados ao primeiro contato com tais palavras. Em seguida, cada um leu o que escreveu e ficaram livres para fazer comentários** sobre o que haviam escrito. **Posteriormente, foi perguntado sobre que previsões os alunos** poderiam fazer sobre um texto com o título “Tortura e glória”. (AULA 1, p.68)

Nessa primeira etapa do procedimento de leitura, o aluno é inserido no processo por meio da realização de ações cujo objetivo é “externalizar os pensamentos provocados ao primeiro contato com tais palavras”, ou melhor, extrair informações desse aluno, fazê-lo falar sobre as palavras que surgem no título do texto a partir de seus conhecimentos e da execução de ações orientadas pela professora. Mesmo de modo superficial, percebemos que outras referências percorrem a narrativa da autora, uma vez que esse procedimento de leitura também alude a autores que destacam esse trabalho de inserção do aluno no processo de leitura por meio da “ativação de conhecimentos”. Ângela Kleiman (2002), por exemplo, diz que antes da leitura, os alunos devem acionar conhecimentos que já vivenciaram e adquiriram durante a vida, os quais pertencem a níveis linguísticos, textuais e de mundo. A utilização de tais conhecimentos pelo aluno, auxiliados pelo professor, o ajudariam a fazer as previsões sobre o texto que será lido. Apesar disso, na narração da autora de D17, nessa etapa de motivação, parece que não há muito interesse no que dizem os alunos, nos sentidos que trazem para o texto, pois eles “deveriam escrever (...) o que viesse à cabeça”, “sem muita preocupação de defini-las”, o que nos é confirmado pela ausência de registros sobre os exemplos que os alunos escreveram. Há, sim, uma ênfase no ordenamento do que eles fazem – “primeiro contato”, “Em seguida,”, “Posteriormente”. Isso nos leva a concluir que há uma progressão aparente das atividades da aula no registro da autora. As orações “cada aluno recebeu”, “em seguida, cada aluno leu”, “posteriormente, foi perguntado” denotam um encadeamento do evento, causando um efeito de processo fluído, contínuo, o que pode ser entendido como um aspecto positivo que favoreceria o modelo de planejamento executado, a construção de imagem aula de leitura literária; mas, ao mesmo tempo, os registros sobre as atividades propriamente dita demonstram pouca atenção às ações realizadas pelos alunos, porque não detalham essas ações, expressas apenas por “escrever (...) o que viesse à cabeça”, “fazer comentários sobre o que haviam escrito”, “que previsões os alunos poderiam fazer” – termos que trazem poucas informações sobre como ocorreram tais atividades, qual o desempenho dos alunos, o que eles escreveram, o que comentaram, que previsões fizeram, produzindo, assim, uma imagem secundária desses alunos, de sua participação na aula.

Percebemos assim que a autora se preocupa em esmiuçar uma tarefa de leitura (pré-leitura), o passo a passo das operações designadas aos alunos e das ações realizadas por ela (professora) em seu trabalho de sala, concretizando no plano de sua escrita os fatos narrados. Contudo, o “desenrolar” dessa narrativa, no que tange à participação efetiva dos alunos, é apagado por construções genéricas, mais amplas, aproximando o relato das aulas ao estilo dos materiais anteriores (D04 e D14), cuja ênfase está na apresentação dos procedimentos planejados como algo que dever ser feito, um exemplo ser seguido. A autora pouco discute informações sobre os acontecimentos em sala de aula, levando-nos a pensar que tudo ocorre conforme o planejamento; e isso se estende às próximas etapas do projeto, como vemos no trecho 17 que trata da introdução à leitura.

(17)

2º momento (introdução): **Como atividade prévia e com o objetivo de apresentar a escritora Clarice Lispector aos alunos, os estudantes assistiram a um trecho de uma palestra** com a professora Nádia Gotlib em que a biógrafa mostra algumas fotos de Clarice e sua família acompanhadas dos comentários da professora (...). **Em seguida, os livros Felicidade Clandestina e Pequenas descobertas do mundo circularam pela sala para que os alunos pudessem manuseá-los e observar de perto a capa, a orelha e as ilustrações (...). Após isso, houve uma breve conversa sobre as diferenças entre um e outro. Os alunos observaram algumas diferenças principalmente em relação ao título e as ilustrações das capas.** (AULA 1, p.68 - 70)

Nesta etapa há novamente a presença de procedimentos que põe em ênfase cada fase do desenvolvimento do processo de leitura, ações e expressões como “os estudantes assistiram”, “Em seguida”, “Após isso” reiteram essa situação. Nessa parte da proposta, mais uma vez fala-se sobre o texto, fala-se sobre tudo aquilo que remete a ele, procuram-se mais informações sobre o texto fora dele do que no texto propriamente dito, busca-se “trecho de uma palestra”, “manuseia-se a capa, a orelha e as ilustrações de livros”, “conversa-se sobre os livros”, tudo para selecionar o que se considera mais importante, dentro dos objetivos da aula. Embora a autora adote a referência de Cosson (2014) e Giroto e Souza (2011), percebemos que esse procedimento está previsto também em Isabel Solé que cita, entre as estratégias de compreensão antes da leitura, a antecipação do tema a partir do exame de elementos paratextuais (título, subtítulo, imagens, etc.).

Notemos mais uma vez que a descrição da ordem das etapas pela autora – “os estudantes assistiram a um trecho”, “Em seguida, os livros (...) circularam pela sala para que os alunos pudessem manuseá-los (...)”, “Após isso, houve uma breve conversa” – é mais detalhada do que o registro da participação dos alunos na aula, que aparece por

meio de expressões absolutamente genéricas como “breve conversa” e “algumas diferenças” entre título e ilustração; embora ela introduza algumas informações sobre essas “diferenças” como “Em *Felicidade Clandestina*, o título se refere a um dos contos da coletânea e a ilustração da capa é uma das cenas do conto que retrata uma garotinha (...) (p.70)”. Contudo, no registro dessas afirmações, que poderiam ser tomadas indícios da participação dos alunos, a autora não menciona que tais afirmações são ações expressas pelos alunos com sentenças do tipo: “os alunos disseram que o título se refere...” ou “os alunos disseram que a ilustração da capa é...”, o que nos dificulta em saber se o registro desses dados vem das observações dos alunos e expressa o dizer da professora em relação a isso, ou são explicações dela em contribuição à narração de aplicação de sua aula. De fato, o relato da aula concretamente realizada difere muito pouco da prescrição de uma aula não realizada, e se tornaria quase idêntico se as formas verbais fossem substituídas pelo imperativo. Assim, a autora reforça a importância dada ao passo a passo da atividade de leitura, que enfatiza a metodologia, conteúdo, explanação, recursos etc., bem como reafirma o caráter de normatização, de regras seguidas durante a realização das tarefas, sob a alegação de preparar o aluno para a leitura.

Dentro desse processo de idealização da leitura – entendido como aquele processo que foi concebido a partir da adesão a determinado modelo didático para o ensino da literatura, “a sequência básica” de Cosson – a professora assume a posição de um sujeito que não somente (ad)ministra a aula, como também fornece as informações ao aluno que segue o percurso prescrito, obedecendo aos procedimentos, às orientações. Assim, ambas as imagens (professora e aluno) são constituídas como de agentes gerenciados por um conhecimento técnico (que não deixa de ser teórico) e executores de uma prescrição teórica (modelada em preceitos técnicos). Tudo isso cria a ilusão de um controle sobre a aula e sobre os próprios conhecimentos, mas se constitui no lugar da construção de conhecimentos que poderia surgir da leitura do próprio texto, do interesse do aluno pela atividade de leitura ou pela literatura, das trocas de conhecimento com a professora. Desta forma, o espaço da aula é tomado como lugar monológico – em que a autora trabalha para atender a um planejamento, a uma expectativa externa (do orientador, do programa, da universidade, etc.) – em descompasso com a criação de um espaço dialógico – no que se refere à discussão, à reflexão de conhecimentos que todos os autores poderiam construir juntos no espaço de sala –, divergindo, portanto, de discussões que, de fato, deveriam acontecer em um universo escolar.

No tópico dedicado a momentos de leitura do texto, a autora usa mais tempo para discussão acerca de procedimentos a serem aplicados ao texto. As leituras mencionadas nessa etapa funcionam, outra vez, como partes do protocolo de leitura, cujo objetivo parece ser fornecer mais “ferramentas” ao aluno para a leitura do texto literário. No trecho 18, é possível percebermos que a leitura do aluno continua sendo orientada por conhecimentos exteriores ao texto, observada pela presença do glossário, seguida pela leitura da professora.

(18)

3º momento (leitura): **Foram realizadas duas leituras: a primeira individual e silenciosa e, neste momento, um pequeno glossário (que não precisava ser copiado pelos alunos) com as palavras mais inusuais do texto foi escrito no quadro. A segunda, realizada pela professora, em voz alta, e estabelecendo pausas para a explicitação da estratégia denominada conhecimento prévio. (...) O conhecimento prévio, neste caso, se deu não só pela ativação de experiências e memórias do passado dos alunos, mas também, ativou conhecimentos que eles haviam acabado de construir, por exemplo, na apreciação e manuseio das informações contidas nas capas e contracapas dos livros; na construção do verbete para as palavras “tortura” e “glória”; nas informações biográficas a respeito da autora etc...** (AULA 1, p.70, 71)

Na etapa de leitura, o aluno aparece como aquele que lê em silêncio, individualmente, consultando o glossário quando necessário, aquele que, ao manusear o livro, reconhece, identifica estruturas, acumula informações. Entretanto, parece que, aqui também, a preocupação da autora é “encher o aluno de palavras” antes de deixar que ele faça a leitura. Assim, mesmo lendo em silêncio e sozinho, ele na verdade não está no silêncio, nem sozinho, pois segue a leitura a partir de orientações da professora, que se somam a orientações determinadas durante a pré-leitura, tudo isso ecoando durante “sua leitura”. De novo, o aluno não chegará ao texto por conta própria, porque as instruções de leitura antecipam-se a sua leitura de diversas formas. Sua imagem é daquele cuja participação é marcada pelas ações outras que aparecem como sido incorporadas por ele, sem questionamentos, resistências, nem discussões.

Trata-se mais de uma narrativa do sujeito de uma teoria da leitura (de cunho psicolinguístico, como vimos em Kleiman e Solé, por exemplo, e que não deixa de estar presente em Cosson) do que de um registro da atividade de leitores e leituras concretas realizadas em sala de aula. Uma evidência disso é que, nesse relato sobre o processo de ensino, a leitura, o elemento que aparece como sujeito das frases e agente das ações raramente é o professor ou o aluno, mas as próprias categorias técnico-teóricas de ensino — no lugar de “alunos e professora realizaram leituras”, por exemplo, temos a frase “Foram realizadas duas leituras”, em que a estrutura na voz passiva “verbo +

sujeito” dá relevo à ação de “realizar” (as leituras). Na sentença “um pequeno glossário (...) foi escrito”, estruturada por “sujeito +verbo”, temos a ênfase ao termo “um pequeno glossário” que ocupa o lugar de sujeito (da passiva). No período “O conhecimento prévio (...) se deu não só pela ativação de experiências e memórias do passado dos alunos”, embora tenhamos a estrutura usual da voz passiva “sujeito +verbo+ agente da passiva”, “sujeito” e “agente” são termos abstratos do universo de ensino e não os seres animados do processo educacional.

Desse modo, vislumbramos que, nos primeiros dois exemplos, há uma ocultação da figura do professor e dos alunos por meio de um apagamento do “agente da passiva”; e no terceiro exemplo, embora se tenha todos os elementos constituintes da voz passiva, esses termos destacam outras categorias do ensino de leitura literária que não o professor ou o aluno, que só podem ter as imagens recuperadas pelo contexto. Isto, por sua vez, não altera o destaque que é dado aos elementos em análise, aos quais são imputadas as ações realizadas em sala de aula, fazendo-nos entender mais uma vez que, nesse cenário de ensino tecnizado, os atores (professor e aluno) são secundários em relação às categorias e processos que implantam a proposta de leitura literária.

Percebemos aí uma necessidade de mostrar o que foi feito nas aulas pela professora, dizer que todas as fases foram ensinadas de tal maneira. Ao expor os procedimentos previstos em seu planejamento, a autora constrói (em um nível idealizado) aquilo que ela afirma ser sua proposta de leitura baseada no letramento literário, outra vez submetendo-se às escrituras, ao poder do signo com propriedades “reitoras” – a aula tomada como objeto da pesquisa se torna, assim, uma espécie de profecia autorrealizadora. Nessa situação percebemos que a autora, que é a professora (pesquisadora) também é controlada por metodologias surgidas do campo técnico de ensino de língua materna, como mencionamos em D014, na medida em que o que faz se legitima pelo nome a outras referências (Cosson, Girotto ; Sousa, Schneuwly etc..). Logo é um sujeito que precisa assumir e legitimar os discursos que já circulam na “academia letrada”, ou seja, ao tomar a palavra, o faz (re)produzindo a palavra do outro.

A etapa final do processo se concretiza por uma discussão sobre o texto, orientada pela busca de confirmação das previsões iniciais. Não há atividade de produção escrita, mas a proposta existe, conforme vemos no trecho abaixo:

4º momento (interpretação): **Nesta última etapa ocorreu a discussão sobre o texto. E para direcionar essa discussão foi questionado se as previsões iniciais que eles haviam feito somente com base nas informações iniciais e no título foram confirmadas; se haviam adivinhado qual era a temática do texto (...). No trabalho com o texto “Tortura e glória” não foi pedida nenhuma produção textual para os alunos, mas caso houvesse esta intenção uma proposta interessante seria solicitar aos alunos que escrevessem uma pequena carta dando conselhos para a protagonista da história sobre como lidar com esta situação de ter um ou uma colega que lhe faz mal. Os alunos ficariam livres para colocar na carta um depoimento pessoal caso já tenham passado por uma situação semelhante. (AULA 1, p.72)**

Perguntas pontuais como “foi questionado se as previsões iniciais (...) foram confirmadas”; “se haviam adivinhado qual era a temática do texto”, buscaram confirmar a execução da atividade orientada, se as informações disponibilizadas pela professora foram “compreendidas” pelos alunos. O cumprimento dessa etapa (fazer previsões / confirmar previsões) embora pareça ser mais importante do que as questões que viessem ser levantadas pelo procedimento, das quais um registro é mostrado, a redação desta parte do relato (previsões) pouco trata sobre isso, uma vez que na passagem:

“os alunos pontuaram o que representava a tortura e a glória: a tortura seria as idas e vindas da personagem principal até a casa da filha do dono da livraria na esperança de conseguir o livro emprestado; e a glória como o momento em que a garota consegue o livro e leva-o para casa com sensação de sonho realizado” (p.72).

A autora sintetiza a participação dos alunos, apresentando uma representação para o termo “tortura” e outra para o termo “glória”, as quais ela sinaliza na oração “os alunos pontuaram...” como respostas dadas pela turma inteira “os alunos”. Assim, mesmo que outras previsões tenham sido feitas nessa parte da aula, a professora registra somente duas previsões para se referir as ações realizadas pelos alunos. Movimento que se repete no excerto seguinte, ao se referir a questões levantadas na socialização:

“Nesta socialização sobre o texto algumas questões foram levantadas por eles como crueldade e inveja entre as meninas, o *bulliyng* na escola com crianças que estão acima do peso, por que razão a filha do dono da livraria submetida sua colega a esta tortura e o porquê da vontade da garota de ler o livro *As reinações de narizinho*.”(p.72)

A professora aponta algumas questões (“crueldade”, “inveja”, *bulliyng* e “razões que motivaram as ações das personagens envolvidas”) que diz terem sido levantadas pelos alunos, o que é sinalizado pelo pronome “eles”, contudo, não especifica “quem” ou “quais” os alunos envolvidos, o que disseram sobre essas questões, etc..., levando-nos a crer que esses registros servem mais a um “arremate” da narrativa da autora

(comprovando que executou a plano) do que algo que se julgasse importante a ser dito sobre a participação dos alunos na construção de saberes na aula, por exemplo. Dito isso, vemos que a “interação” do aluno com a professora e com o texto segue baseada no cumprimento de etapas fragmentadas do processo de leitura (muitas exteriores à leitura do texto em si), que procurou dar informações para que o aluno apresentasse em forma de “interpretação” todas as orientações fornecidas a ele.

Desse modo, a adoção desse conjunto de tarefas que caracteriza a “sequência básica” não tem a utilidade que diz a autora quando se refere à criação de um trabalho com texto literário sob uma perspectiva de letramento, nem cumpre a finalidade apresentada por Cosson, 2012, que afirma ser sua proposta um “fazer do ensino da literatura uma prática significativa para professores e alunos”. Isto porque essas etapas estão definidas de forma tão genérica que a cada vez que se passa por uma delas (motivação, introdução, leitura etc..) o que se faz é algo completamente diferente da etapa anterior. Vemos, por exemplo, que a realização da aula na etapa de introdução só é possível a partir do conhecimento o que a autora de D17 tem de Clarice Lispector e do texto de N. B. Gotlib, (que traz informações sobre Clarice). Por sua vez, na aula anterior, a etapa de motivação acontece a partir de sua “criatividade” de professora, de sua ideia (não de Cosson) de levar um papel em branco e pedir que escrevessem o que lhes viesse na cabeça a respeito do título do texto. Parece que o que realmente dá substância à proposta de ensino de literatura presente em D17 é o que a professora decide fazer a partir dos textos, das escolhas dos materiais como vídeos ou textos de apoio, e não a estrutura da sequência em si, que fornece uma estrutura, na melhor das hipóteses, tremendamente genérica para esse trabalho; contudo, é a “teoria” (sequência básica de Cosson) e não o trabalho da professora o que se evoca para explicar as decisões tomadas e afirmar a aprendizagem dos alunos, forçando novamente a produção da imagem de aula “tranquila”, “sem problemas”, que seguiu o fluxo planejado.

Assim, percebemos que, embora a referência a Cosson seja, em certo sentido, dispensável, tal qual a leitura de Schneuwly e Dolz nas propostas anteriores, D04 e D14 (que não se atém rigorosamente à “sequência didática” proposta por esses autores), a autora de D17 acata o poder da escritura (a ideia de “sequência básica”, vinculada ao nome do autor Cosson), aplicando um conjunto de atividades que, fundamentado no uso racional do conhecimento teórico (convertido em técnicas padronizadas, etapas fragmentadas, prescrições de saberes, etc.), controla as ações dos sujeitos, a produção e circulação do conhecimento, bem como o espaço da sala de aula, destacando outros

elementos da situação de ensino (a metodologia, os recursos, os resultados, etc..) que não os participantes envolvidos nessa ação (professor e aluno), reforçando assim a importância dos processos didáticos em detrimento à ação desses sujeitos na constituição de uma educação oficial promovida pela cidade letrada “contemporânea”.

Baseados nessas discussões, compreendemos que a inserção do professor no ProfLetras por meio de sua escrita (dissertação)³⁰ tem como uma de suas dimensões a constituição de um pequeno “anel de poder” dentro de uma divisão do trabalho cada vez mais estratificada e verticalizada. Esse “anel” intermediário deve ser entendido como uma pequena comunidade de intelectuais responsáveis por criar uma literatura na qual se sustenta a imagem em R de uma realidade escolar que, bem sucedida, inovadora e dinâmica, tal qual a vida na sociedade americana colonial, existe primeiramente como signo linguístico, sustentando-se na crença de que esse ideal (aula) se concretizaria no mundo conforme os professores aderissem a ele. Neste caso, trata-se de uma espécie de literatura que produziria um mundo estético, em certo sentido “ficcional”, onde os supostos problemas do ensino (causados pelas práticas de professores antiquados, sujeitos que na posição em B, assumem a imagem de um profissional que pouco contribui para o “sucesso” da aula) são resolvidos pela adoção de um conjunto muito bem definido de medidas — sob o título de “material didático”, “projeto de ensino” ou “projeto de intervenção”. Estes materiais, por sua vez, refletem a mobilização de um conhecimento técnico/administrativo que emerge da instrumentalização de um conhecimento teórico voltado para professores e alunos. Esse conjunto de medidas atuaria na operacionalização de tarefas da aula, na resolução de problemas de ensino e aprendizagem, bem como na construção de conhecimento de língua materna. A aposta nessa narrativa parece ser a de que, crendo-se nela o suficiente, estariam colocadas as condições para que surgisse uma realidade do mundo concreto, à medida que os egressos do programa passassem a agir como “multiplicadores” de conhecimentos e experiências na escola.

O papel da escrita acadêmica, da operação letrada, nesse contexto, enquanto signo dotado de uma “capacidade reitora”, é o de um mecanismo que permite a introdução de “novos” dispositivos de controle ao trabalho docente por meio de uma produção literária (também didática) — cuja força não está tanto em mudanças efetivas na escola básica, mas na própria criação de uma massa narrativa que ocupa todo espaço

³⁰ Compreendida como materialização do projeto de ensino, do material didático produzido no mestrado.

de tomada de palavra no campo da educação e impõe um modo de ver e um modo de falar sobre esse universo. Esse corpo narrativo funcionaria ao lado de outros dispositivos de controle (fichas de avaliação, diários de classe, cadernos de atividades, provas institucionais, livros didáticos, diretrizes oficiais) que, tidos como necessários às demandas educacionais do Estado, são validados e embutidos nos meios de trabalho dos professores.

No campo da pesquisa educacional em que as imagens constituídas sobre o ensino, o professor e a escola contribuiriam para um cenário pouco frutífero, a escrita da pesquisa, no contexto do ProfLetras, passa a funcionar como um lugar de produção de signos que agem de acordo com o princípio “reitor” e a natureza sagrada da palavra escrita, produzindo uma literatura que teria força para modificar essa realidade escolar, à medida que criaria um espaço ficcional oficial, o qual busca controlar a aula de Língua Portuguesa, sobretudo pela criação desse horizonte utópico que imprime a crença em uma mudança de caráter homogêneo no que se refere à construção desse ambiente que traz em si uma imagem de aula de língua materna que determina as ações do professor e o percurso de aprendizagem dos alunos, traduzindo aquilo que seria uma aula ideal. Essa forma de conceber o processo educacional no ensino básico acaba por estreitar a “imaginação” do pesquisador (sujeito em A), tornando difícil produzir outras figuras do que seja uma aula “bem-sucedida”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras é um programa pertencente a um conjunto de ações estatais que se constituíram como parte de transformações ocorridas em torno da carreira docente, em um cenário no qual o discurso de melhoria da qualidade sempre esteve presente, constantemente atravessado por concepções racionalistas, considerando o profissional do magistério agente responsável pela crise no ensino e ao mesmo tempo aquele que deteria a “solução” para os problemas. Dito isso, em nossa tese analisamos as imagens constituídas sobre o professor nos dizeres da proposta do ProfLetras, tendo em vista a emergência de um discurso institucional pautado na ideia de formação de professores a partir de um processo de *desqualificação* e *requalificação* de saberes profissionais — promovendo uma espécie de oposição entre um perfil desejado e um perfil rechaçado desse professor — que vai ao encontro de um movimento de racionalização do trabalho no campo da educação.

Realizamos tal estudo considerando o desenvolvimento de reflexões teórico-metodológicas numa perspectiva discursiva do *corpus* que associou conceitos de discurso, formação imaginária e formação discursiva, abordados por Michel Pêcheux (1993, 2012, 2014). Por nossa análise ter um caráter discursivo, propusemos diálogos com noções de signo, escritura e sacralidade, encontrados em Angel Rama (2015), e discussões sobre transformações e formas de controle na carreira docente promovidas por Michael Apple (1989, 1995) que nos possibilitaram discutir o papel da escrita, tomada em uma perspectiva discursiva, nas transformações do trabalho docente.

Ao analisar os textos 01, 02 e 03, que tratam da descrição e da apresentação do programa, verificamos que, de um lado, a produção de enunciados gerou efeitos de sentido que produziram um referente R responsável por uma imagem negativa dos professores de Língua Portuguesa que, desatualizados e fragilizados, não estariam capacitados para realização de sua prática, segundo a lógica de que a má qualidade do ensino básico seria reflexo direto da desqualificação profissional desses atores. A construção dessa imagem, por outro lado, contrastou com outra imagem em R que mostrou a situação de bom desempenho do programa, que foi tecida por dizeres cujos efeitos de sentido produziram uma imagem positiva do curso de formação continuada, acionando o professor enquanto sujeito em B (enunciatário) desse discurso de formação, sustentado pelo sujeito em A (enunciador), para que aceitasse as mudanças, a

transformação de sua prática, que supostamente estaria no programa de mestrado. Aqui, o discurso de formação (discurso institucional) se funda numa mudança individual do professor que, “qualificado”; “instrumentalizado” pelo curso, passaria a encarnar a imagem ideal de professor de português, embora não tenha participação na elaboração dos conhecimentos que envolveriam essa prática profissional idealizada, a qual caberia a ele aplicar para “solucionar” os problemas de ensino e aprendizagem, assumindo, portanto, uma função mais semelhante a de um técnico ou de um tutor que administra processo de ensino.

Somam-se a essas construções a análise das introduções das dissertações, que nos possibilitaram compreender os discursos e imagens produzidos pela tomada da palavra do autor da pesquisa sob três eixos. No que diz respeito à pergunta “Quem sou eu para lhe falar assim?”, o professor, na categoria de autor da pesquisa, constituído sujeito na posição A, aparece como o sujeito que, ao apagar a própria subjetividade e dissociar sua imagem da imagem do professor, busca construir-se enquanto sujeito da escrita que faz surgir a voz de um especialista, que não é o professor, mas agente da pesquisa, porque se baseia em estudos linguísticos considerados atuais — uma espécie de “sujeito do conhecimento” que, sob a perspectiva da relação “teoria e prática”, de sua diferenciação em relação ao outro, adere ao discurso do programa, reconhecendo o ProfLetras enquanto espaço de requalificação profissional. Assumindo essa perspectiva, o sujeito que toma a palavra constrói sua imagem como autor de uma proposta de ensino, pesquisador que faz parte da comunidade científica, marcando sua importância no discurso acadêmico; mas também, por diversas vezes, ao tratar de críticas a questões relativas à escola, ao ensino e ao professor, utilizando alguns recursos, o sujeito se dilui no discurso institucional, na produção de uma voz que promove um dizer de tom mais impessoal e abstrato que seria, antes de tudo, sua integração a uma voz identificável com aquela oficial (institucional).

No que concerne à pergunta “Quem ele é para que eu lhe fale assim?”, o professor, sujeito na posição B, é aquele construído a partir da enunciação de prescrições sobre práticas de ensino de língua materna. Nessa condição, o professor, mesmo mencionado de forma explícita, surge como parte do referente R, ocultado pelo uso da terceira pessoa, assumindo a posição de objeto do discurso. Porém, ainda que recomendações se dirijam a ele, enunciatário direto do discurso, é inegável que elas também se dirigem ao ProfLetras, como forma de demonstrar que aquele que escreve a

dissertação (sujeito em A) incorporou as premissas do curso de formação, condição que lhe seria dada para ter o direito à palavra.

Enfim, no que diz respeito à pergunta “De que lhe falo assim?”, o professor como referente R tem sua imagem construída por meio da apresentação de problemas que ora surgiriam da dificuldade em sala de aula, ora decorreriam de más práticas. Em ambas as situações, o professor é sugerido como único responsável possível pelas más ações evocadas, ou seja, culpado pelos problemas no ensino. Mas há o momento em que não se pode mais ocultar, e o professor surge como figura explícita, aquilo sobre o que se discute e que se quer mudar. Em outras palavras, sob a ótica daquilo que se enuncia, o sujeito em A produz uma imagem negativa do professor e do universo escolar, às vezes amenizada por críticas abstratas, mas inequivocamente dirigidas à função ou à capacidade do docente.

A construção dessas imagens no discurso de formação aponta para um quadro de *desqualificação* profissional ao mesmo tempo em que integra um processo de *requerificação*, que seria a adoção de novos conhecimentos, habilidades, metodologias, técnicas de ensino, etc..., possibilitado pelo uso do conhecimento técnico/administrativo, por sua vez fundamentado em um movimento de racionalização, haja vista os dados dos projetos de ensino das dissertações mostrarem formas de controle que tendem a:

1- Conversão de um arcabouço teórico em saberes técnicos que promovem uma literatura de aplicação, de divulgação.

A elaboração das propostas de ensino contou com a utilização de uma base teórica que agregou partes de um arcabouço variado de referências, evocadas quando se tratou de apresentar um problema de ensino, à promoção de um conjunto bibliográfico mais restrito, para a formulação de uma proposta de ação – isto é, saberes que se ocuparam de traduzir a descrição do problema em um conjunto de instruções ou tarefas para o professor. Vemos isso em D14, por exemplo. Ao elaborar sua proposta, a autora aproximou os conhecimentos da Linguística Textual ao manual didático (LD) e às diretrizes oficiais de ensino (PCN), em que a “qualidade” desses dois referentes, LD e PCN, foi aferida pelo fato de serem oriundos do conhecimento linguístico em questão, e também, por servirem à construção de outros materiais de aplicação teórica de conhecimentos da linguagem para o professor. A conclusão que chegamos é que esse comportamento realizou a simplificação das diferenças entre os conhecimentos de matriz teórica diversa, o que, por sua vez, culminou na produção de “ferramentas” ao

trabalho do professor cuja função primeira seria “fugir” da aula dita “tradicional”. O saber destinado ao professor seria um “saber útil”, suficiente as suas funções de produção, cada vez mais elementares e distantes de um saber teórico, reflexivo, questionador. Controla-se, assim, os modos de dizer e os modos de saber sobre a aula.

2-Divisão de papéis na construção de conhecimento num sistema de trabalho.

A organização estabelecida no discurso encontrado em nosso *corpus* caracteriza uma separação de papéis com tarefas hierarquizadas no sistema de trabalho, proporcionando uma visão educacional que se estabelece por uma distribuição de funções bem definida. Na proposta D04, por exemplo, de um lado esteve a Linguística, a qual coube fornecer termos e conceitos para a descrição de problemas de escrita; e de outro, a Didática das línguas, com a função de apresentar a resolução para esses problemas. Ou seja, os linguistas foram chamados para teorizar e dar suporte à justificativa para problemas em sala, mas coube a um único autor da didática dizer como agir sobre os problemas constatados, prescrevendo protocolos para atuação docente. No projeto de D17, encontramos um movimento semelhante quanto a essa repartição de papéis, uma vez que o processo de leitura surgiu decomposto em etapas (antecipação, decifração e compreensão), determinado o lugar de cada discussão teórica, dividindo em fases um processo complexo e apagando, portanto, as diferenças nas maneiras de se conceber o próprio objeto “leitura”. A “sequência básica” de Cosson também atuou nesse processo de decomposição de abordagem teórica, haja vista que funcionou antes de tudo como um procedimento de divisão de tarefas e cumprimento de etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação), que se materializou por prescrições e orientações que repartiram o trabalho no ensino. A lógica dessa repartição é clara: não excluir nenhuma perspectiva teórica dentre aquelas que gozam de prestígio (isto é, não se envolver numa controvérsia epistemológica), deixando ao professor o problema de dar coerência ao amálgama teórico resultante. Além disso, observamos que a inclusão do professor enquanto público-alvo nesses projetos evidenciou a passagem dos autores das dissertações à categoria agentes multiplicadores de uma proposta oficial, o que também mostrou uma divisão de papéis em ação, em que o objetivo principal seria a disseminação de orientações oficiais ao professor de português da escola básica.

3- Ênfase aos procedimentos, aos processos e aos objetos de ensino em detrimento aos atores que atuam na construção do conhecimento.

Vimos que nas dissertações, embora os autores construíssem suas pesquisas a partir de orientações teóricas fundadas em áreas diversas (Literatura, Linguística, Gramática Funcionalista), essas pesquisas convergiram para a adoção de determinados modelos no que tange aos procedimentos de ensino selecionados, como a adoção da sequência didática nos projetos D04 e D14, e da sequência básica em D17. Compreensão semelhante vemos em relação aos objetos de ensino abordados. Mesmo propondo o estudo de diferentes objetos, as análises apontaram que, em termos explícitos, o desenvolvimento dos projetos figurou nas pesquisas sob a perspectiva do gênero, sinalizando, portanto, a obrigatoriedade de ter que referenciá-lo. É possível dizer ainda que a concepção metodológica da pesquisa-ação na estruturação do projeto, embora anunciada, não pode ser constatada, pois algumas propostas foram executadas uma única vez, e outras foram aplicadas como um “experimento” ou “diagnose” para o projeto final. Entretanto, a adesão a essa concepção foi aquela destacada nos projetos analisados.

Com relação à aplicação do projeto D17, a preocupação da autora em explicitar o ordenamento das ações da aula e detalhar as etapas (metodologia, conteúdo, explanação, recursos etc..) exemplifica o que dizemos: o foco no procedimento, não na ação dos sujeitos — agentes importantes na construção de saberes e de conhecimentos na aula. Conclusão: houve uma progressão aparente das atividades da aula no registro da autora, criando o efeito de um processo fluído, contínuo, favorecendo a construção de imagem de uma boa aula de leitura literária em detrimento à discussão sobre a participação efetiva dos alunos (o que escreveram, comentaram, fizeram).

Em síntese, a análise dos projetos mostrou que a preocupação primeira das autoras foi dar destaque ao planejamento — que promoveria um conjunto de dizeres e fazeres metodológicos e ajudaria a compor uma dada realidade pedagógica, parte de uma literatura (oficial) sobre uma educação de “qualidade” — em vez de discutir resultados ou dados de uma aula de português referente a uma realidade pedagógica concreta.

4- Promoção do signo (escritura), dos saberes, dos discursos e das imagens.

A não aplicação das propostas de ensino em D04 e D14 colaborou para o surgimento de uma segunda imagem do professor de português que discursivamente estaria na posição de sujeito em B, como aquele que recebe as orientações na forma de uma prescrição resultante da pesquisa de um outro sujeito que, na posição A, produz

uma imagem idealizada da aula, referente R, da qual ele próprio não precisa prestar contas.

A característica das aulas planejadas e não executadas se orienta pela criação de um clima ficcional de cooperação entre professor e aluno, uma imagem de aula sem interferências, de caráter linear, que ocorreria mediante a apresentação de um conjunto de orientações previsto no planejamento, conforme percebemos em D04, por exemplo. Em D14, o planejamento de aula também revelou a idealização de um processo de ensino baseado em um conjunto de prescrições, materializado pela construção de listas de perguntas que apontaram para a repetição de um protocolo didático que pode ser previsto em outras propostas de ensino de aula de língua materna, indicando assim uma homogeneidade do ensino proposto.

Em ambos os projetos, D04 e D14, o professor e o aluno apareceram direcionados a tarefas específicas dentro da situação de ensino e aprendizagem; fazendo isso, vemos a pouca possibilidade de uma real interação, porque as trocas são fictícias e protocolares, apontando para a construção de um saber instrumental, elemento característico do processo de racionalização do trabalho. Vemos aí o caráter “reitor” dos signos, que Rama associa à escritura, isto é, a divisão do trabalho regulada por uma repartição de tarefas — aqui sustentada pela divisão de conhecimentos, pela realização de procedimentos didáticos e controle da palavra, a partir do gerenciamento de signos “reitores” que determinariam função de cada ator na aula.

A mesma compreensão vale para o processo executado em D17, em que a pesquisadora se prestou antes de tudo a mostrar o que foi feito nas aulas, a exposição dos procedimentos previstos em seu planejamento e a aplicação de um conjunto de atividades. Isso nos revela que, mesmo relatando uma experiência de primeira-mão, a pesquisadora enfatizou os elementos de seu projeto e não os dados provenientes da prática. Nesses procedimentos prescritivos fica consolidada a imagem de um professor que é excluído de preparar intelectualmente a aula, além de impedido de se pronunciar sobre ela de modo autônomo; o que evidencia, portanto, a sacralidade de um conjunto de textos oficializados pelo poder da escritura, do signo de caráter reitor.

Assim acreditamos que, embora o ProfLetras seja um local legítimo de discussão — porque reúne professores da educação básica de experiências variadas e cria condições nas quais a realização de uma pesquisa é possível — o desenvolvimento de uma pauta de investigação concreta, calcada nas demandas oriundas da escola, visando um debate sobre os problemas efetivamente enfrentados pelos professores e a

construção de situações didáticas autênticas, vai de encontro à organização do programa materializado como espaço que (re) produz um movimento de *desqualificação* e *requalificação* dos professores, configurado pelas bases que fundamentam o mestrado profissional — programa designado ao atendimento de necessidades do mundo do trabalho, cujos profissionais individualmente seriam os responsáveis por gerenciar situações, aplicar conhecimentos ou solucionar problemas no ambiente de trabalho, com vistas a garantir resultados melhores nesse espaço.

Nas dissertações analisadas, nas perspectivas assumidas pelas pesquisadoras, parece que pouco há o que interpretar, polemizar ou questionar a respeito do que se passa na sala de aula; cumpre-se um “ritual” acadêmico em que o posicionamento já parece estabelecido, (instrumentalização técnica do professor), o que indica que o processo de racionalização não está apenas escola básica, conforme pontuamos no segundo capítulo — quando tratamos do ensino na rede municipal de Belém, em que debatemos a inserção de técnicas no trabalho dos professores da educação básica e os efeitos desse processo no cotidiano escolar do referido município, produzidos pela influência do sistema de avaliação nacional da educação básica —. Esse processo também parece se estender a universidade, concretizado no curso de mestrado profissional em Letras, devido à proposta de formação continuada destinada ao professor de português, como discutimos no quarto capítulo — quando abordamos a implantação e a regulação do programa enquanto espaço teórico-prático que serviria à melhoria do ensino no país, mas que, na verdade, aproximar-se-ia de um lugar em que prescrições e orientações determinariam o fazer do professor de português, haja vista seguir as diretrizes do mestrado profissional.

Neste sentido, no que diz respeito ao processo de formação continuada de professores, por mais que a universidade (na figura do programa) se direcione na busca pela construção de conhecimentos, pela autonomia e pela autoria do professor de português da educação básica durante o andamento do curso, isso não se faz distanciado das orientações e demandas oficiais do Estado, presentes na configuração do programa profissional. Ao fazer isso, reforçam-se discursos e imagens produzidos sobre a escola, o ensino e o professor, controlando no nível das palavras que são dadas aos professores da educação básica para escrever sobre si e sobre seu trabalho, os resultados da educação de qualidade, sustentados no discurso de formação continuada, em que se pressupõe um processo de racionalização.

REFERÊNCIAS

DISSERTAÇÕES E TESES - 03

OLIVEIRA, Silvana Bandeira. **A revalorização da palavra nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta de ação perante a violência escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Belém.

REBECHI, Claudia Nociolini. **Prescrições de comunicação e racionalização do trabalho: os ditames de relações públicas em diálogo com o discurso do IDORT (anos 1930-1960)**. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo. São Paulo.

SILVA, Jairo da Silva e. **A mercantilização da educação: análise discursiva de anúncios publicitários de faculdades e/ou universidades privadas que atuam na Amazônia brasileira**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Belém.

DOCUMENTOS – 24

BRASIL. [Constituição (1988)] **Conscapes, 2017. Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010 2 v.: il.; 28 cm.

_____. Ministério da Educação. Mestrado no Brasil - A situação e uma nova perspectiva. **Infocapes**. v. 3, n. 34, p. 16-20, 1995.

EDITAL 001/2016- Exame Nacional de Acesso ao Mestrado Profissional em Letras. Disponível em: http://www.ProfLetras.ufrn.br/memoria/exame_nacional#.XfUZnTHsbIU. Acesso em: 12 dez. 2019.

HISTORICO DO SAEB. 2015. **Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 03 jul. 2018.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS. Regimento interno do PROFLETRAS. Disponível em: http://www.PROFLETRAS.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.V_v8pSbrvIU. Acesso: 07 de jul. 2017.

MESTRADOS PROFISSIONAIS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB). **Portal da CAPES**. [10 de janeiro de 2018]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 06 set. 2018.

MINISTRO ANUNCIA MUDANÇAS NO SAEB A PARTIR DE 2019.. Portal do MEC. [28 de julho 2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: 01 set. 2018.

NUENF- Núcleo de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação. Relatório Final da Prova Belém 2015: Ciclos Finais – Edições de junho e de outubro. Belém, 2016.

_____. Silvana Bandeira. Educação e controle: o trabalho docente nas escolas públicas de Belém. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA (CIELLA), 5., 2016, Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2016. p. 457-469. Disponível em: <http://www.ciella.com.br/> Acesso em: 08 mar. 2018.

Parecer CFE 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Revista Brasileira de Educação. nº. 30. Rio de Janeiro. Sept./Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014. Acesso em: 05 set. 2018.

Portaria Normativa 47, de 17 de outubro de 1995. RBPG. v. 2. nº 4, p 147-148. Jul 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83>. Acesso em: 04 out.2018.

Portaria 080, de 16 de dezembro de 1998. Diário Oficial da União, DF, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14.

Portaria Normativa 17 - CAPES, de 28 de dezembro de 2009. Diretrizes para a pesquisa do Trabalho Final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Portaria 209, de 26 de outubro de 2011. Diário Oficial da União, DF, 26 out. 2011. Seção I, p. 14.

PROFMAT: Avaliação de possíveis impactos. [s/d]. Disponível em: www.proformat-sbm.org.br/wp.../PROFMAT-Avaliacao-de-possiveis-impactos.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

Resolução 043/2012-CONSEPE. Aprovação à criação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em Rede Nacional. Disponível em: www.uern.br/controladepaginas/.../1859aprovaashafo_do_curso_nacional.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

Resolução 001/2014 – CONSELHO GESTOR, de 23 de abril de 2014. Estabelecimento das diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Disponível em: <http://ProfLetras.ufrn.br/documentos/298954972/2014#.X6W6F1qSnIU>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Resolução 001/2018 – CONSELHO GESTOR, de 03 de julho de 2018. Definição das diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. <http://www.ProfLetras.ufrn.br/categoria/resolucoes#.XcIQWDHsbIV>. Acesso em: 05 nov. 2019.

Resolução 002/2018 – CONSELHO GESTOR, de 11 de Setembro de 2018. Definição das diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Disponível em: <http://www.ProfLetras.ufrn.br/categoria/resolucoes#.XcIQWDHsbIV>. Acesso em: 05 nov. 2019.

Resolução 003/2018 – CONSELHO GESTOR, de 16 de outubro de 2018. Definição da carga horária e ordem de oferta das disciplinas PROFLETRAS, em Rede Nacional. Disponível em: <http://www.ProfLetras.ufrn.br/categoria/resolucoes#.XcIQWDHsbIV>. Acesso em: 05 nov. 2019.

TEXTOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO – 30

ANDRÉ, Marli; PRINCIPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Trad. De Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Textos e trabalhos docentes**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Trad. De Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRITO, Luiz Percival Leme. *et al.* Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do “novo” aluno da educação superior. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n. 3, p.777-791, Nov. 2008.

BRITO, Mary Terezinha Paz. Qualidade em educação: uma questão de consciência crítica. **Educar**. Curitiba, n. 9, p.81-89, Jan./Dec. 1993.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. **Revista Estudos em Avaliação** educacional. n. 22, p. 05-35. 2000.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n.24, pp.5-15, 2003.

DURÃO, Fábio Akcelrud. Transformações nas concepções de universidade, o caso brasileiro, e seus impactos nos estudos literários. **Revista da Anpoll**. Florianópolis, n.38, p. 55-65, jan/jun. 2015.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 93-110.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Requalificação e Resistência: O que O ProfLetras nos diz de um futuro que Já chegou. **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 98, p. 105-117, jan./abr. 2017.

FIALHO, Nadia; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil, núm. 63, enero-marzo, p. 19-34, 2017.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, Meritocracia e Privatização: Conseguiremos escapar ao neotecnismo? . *In*: PINO, Ivany Rodrigues; PACHECO E ZAN, Dirce Djanira (Org.) **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 47-84.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.111-177.

GUERRA, Yolanda. A polêmica sobre o mestrado profissional e a área de Serviço Social: subsídios à reflexão. Rio de Janeiro, 2012. (Mimeo).

HETKOWSKI, Tânia Maria. MESTRADOS PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Revista Plurais**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, dez., 2015.

LOPES, Roberta Gleyciângela Souza. LETRAMENTOS ACADÊMICOS E IDENTIDADES DOCENTES EM UM CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. **Raído**. Dourados, MS, v. 12, n. 27, p. 483-506, jan./jun. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. *In*: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.

RÊSES Erlando Silva. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**. Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (R B P G)**. Brasília, v. 2, n. 4, p. 08-15, 2005.

_____. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (R B P G)**. Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

SANTOS, Marcos Bispo dos. Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras. **SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**. n. 35, p. 245-273, jan./jun. 2018.

SILVA, Thiago Silva e; BRITO, Áustria Rodrigues. DESENVOLVENDO AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DO GÊNERO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQS). **Revista Prática Docente**. v. 3, n. 2, p. 427-443, jul/dez 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). Indicadores da qualidade na educação/Ação Educativa, São Paulo: Ação Educativa, 2004.

XYPAS, Rosiane Maria Soares da Silva. PARA UMA DIDÁTICA DA IMPLICAÇÃO EM LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: A FUNÇÃO DAS MARCAS DA SUBJETIVIDADE DO LEITOR. **ENTRELETRAS**. Araguaína/TO, v. 9, n. 2, p. 164-179, jul./set. 2018.

TEXTOS DA ÁREA DA ANÁLISE DO DISCURSO/ LEITURA/ ESCRITA – 22

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas: Unicamp. p. 25-42, 1990.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In*: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Clara luz, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. p.127-131.

_____. **A aula como acontecimento**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO UFRGS, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...**Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 154-164. Disponível em: <www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/.../EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

KLEIMAN, Ângela. O conhecimento prévio da leitura. *In*: KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 13-27.

MAZZOLA, Renan Belmonte. Michel Pêcheux: os limites de um projeto. *In*: **O cânone visual: as belas-artes em discurso [online]**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, pp. 69-96.

NEVES, Maria Helena Moura. **Que gramática estudar na escola?** Normas e usos na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003. p. 97-152.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: Princípios e procedimentos. 8ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise automática do discurso. *In*: GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Unicamp, 1993. p. 61-163.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. *In*: GADET, Françoise & HAK, Tony (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, Unicamp, 1993, p.163-252.

PÊCHEUX, Michel (1938-1983). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Eni Puccinelli Orlandi, tradutora 6ª ed. Campinas: Pontes; 2012.

PÊCHEUX, Michel (1988). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

RAMA, Ángel. (1926-1983). **A cidade das letras**, tradução Emir Sader.- 1. ed. –São Paulo:Boitempo, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Planejar o ensino de um gênero. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-188.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 13. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.