

ANDRÉ LUÍS BATISTA MARTINS

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PODER E PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADE**

UBERLÂNDIA
2015

ANDRÉ LUÍS BATISTA MARTINS

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PODER E PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Doutorado do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Estudos Linguísticos

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Estudos sobre linguagem, texto e discurso.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

**UBERLÂNDIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M386d Martins, André Luís Batista, 1963-
2015 Diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa: poder e produção de subjetividade /
André Luís Batista Martins. - 2015.
200 f.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Análise do discurso - Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio, 1964-. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801

ANDRÉ LUÍS BATISTA MARTINS

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PODER E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Doutorado do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Estudos sobre linguagem, texto e discurso.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante (PUCCAMP)

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder (Uni. Fed. Lavras)

Profa. Dra. Vilma A. Botelho (UFU/ESEBA)

Profa. Dra Vilma A. Gomes (UFU/ESEBA)

Profa. Dra. Carmem Agustini (ILEEL/UFU)

Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari (UNIVAS)

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo (ILEEL/UFU) - Orientador

UBERLÂNDIA -2015

DEDICO ESTE TRABALHO A...

Maria Bizica dos Reis e João Batista Martins

Meus sinceros agradecimentos a...

...meu estimado orientador Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo
...as professoras que, especialmente, contribuíram nesta jornada:

Profa. Dra. Carmem Lúcia Hernandes Agustini,

Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares,

Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas,

Profa. Dra. Vilma Aparecida Botelho e

Profa. Dra. Vilma Aparecida Gomes;

...os colegas da pós-graduação

...os professores da pós-graduação

...todos funcionários do ILEEL/UFU

...os colegas professores de Língua Portuguesa,

...os colegas profissionais da educação

...os alunos de todas as épocas;

...os familiares e amigos

...as paixões que nos movem

Meu verdadeiro problema é aquele que, aliás, atualmente, é o problema de todo mundo: o poder. (FOUCAULT, 2012 [1977], p. 219)

RESUMO

Esta tese problematiza a relação dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia com as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (DCELP), elaboradas sob a iniciativa da Secretaria Municipal de Ensino. De modo particular, essa relação foi investigada a partir da revisão feita do referido documento por um grupo de professores. Assim, o objetivo geral da pesquisa consiste na discussão dessas diretrizes como ferramenta de referência para o professor de língua materna. A hipótese direcionadora da pesquisa parte do pressuposto de que há relações de poder exercidas tanto pelas DCELP quanto pelos professores, o que produz uma resistência que se evidencia sob a forma de silenciamento das DCELP pelos professores. A hipótese leva em conta, ainda, que, essa resistência não é, necessariamente, revertida em favor de uma relação com o ensino de Língua Portuguesa que se mostre diferenciada e capaz de promover deslocamentos. O *corpus* de pesquisa consiste de dois grupos de recortes discursivos. O primeiro é constituído a partir de um formulário de pesquisa direcionado aos professores que concluíram a revisão das DCELP em 2011; e o segundo a partir de planos anuais de curso elaborados por professores de Português. Teoricamente, a pesquisa buscou sustentação na interlocução entre a perspectiva discursiva de Foucault e aportes teóricos da Análise de Discurso pecheutiana, tendo como recorte epistemológico os conceitos de poder, práticas discursivas, interdiscurso, intradiscurso e as noções de resistência e produção de verdade. De uma maneira geral, os resultados da análise empreendida confirmam a hipótese de trabalho. Os dizeres analisados da equipe revisora mostram que o silenciamento das DCELP ocorre mediante uma falta teórica dos professores em relação às propostas teóricas-metodológicas. Da mesma forma, os planos de curso analisados evidenciaram que há uma distância entre as proposições das DCELP e os propósitos teóricos mobilizados para sua elaboração. Em ambos os recortes discursivos analisados, o efeito de silenciamento das diretrizes faz com que o seu potencial, no que diz respeito às suas proposições teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, sejam reduzidas. E, em decorrência, a resistência às DCELP não produz uma relação diferenciada com o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Diretrizes curriculares. Análise de Discurso. Foucault. Poder. Práticas discursivas. Subjetividade.

ABSTRACT

This thesis discusses the relationship between Portuguese Language teachers from Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia and the Curriculum Guidelines for the Portuguese Language Teaching (DCELP). In particular, this relationship was investigated from a review of the document undertaken by a group of teachers designated for such a purpose. Thus, the overall goal of the research is the discussion of these guidelines as a reference tool for Portuguese teachers. The guiding hypothesis of this study assumes that there are relations of power exercised by both DCELP and teachers. This exercising of power produces a resistance that becomes evident through the way teachers silence the DCELP. The hypothesis also takes into account that this resistance is not necessarily reversed in favor of a relationship with the teaching of Portuguese language that would be differentiated and able to promote shifts. Methodologically, the *corpus* of the research consists of two groups of discursive excerpts. The first is from a search form addressed to the group of teachers who have reviewed the DCELP in 2011. The second comes from the teaching annual plans drawn up by Portuguese teachers. Theoretically, the research sought to support the dialogue between the discursive approach as understood by Foucault and theoretical contributions brought by Discourse Analysis, especially as developed by Michel Pêcheux. Concepts such as power, discursive practices, interdiscourse, intradiscourse and resistance composed the theoretical framework. In general, the results of the analysis confirm the hypothesis. The utterances enunciated by the review team analyzed showed that silencing of DCELP occurs by a theoretical lack of teachers to what concerns the understanding of the methodological and theoretical proposals found in the DCELP. Similarly, the teaching plans analyzed indicated that there is a distance between the propositions of DCELP and the theoretical purposes mobilized for its preparation. In both analyzed discursive excerpts, the effect of silencing the guidelines makes their potential, with respect to their theoretical and methodological proposals for the teaching of Portuguese, reduced. As a result, resistance to DCELP does not produce a different relationship with the teaching of Portuguese.

Keywords: Portuguese. Curriculum guidelines. Discourse Analysis. Foucault. Power. Discursive practices. Subjectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CBC	Curriculum Básico Comum, Secretaria do Estado de Minas Gerais
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
DCELP	Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa
P1	Professor 1
P2	Professor 2 e assim por diante até P29, Professor 29
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia, Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT.....	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	10
SUMÁRIO.....	11
INTRODUÇÃO	12
1. CONSTRUÇÃO DO RECORTE TEÓRICO.....	22
1.1. Práticas discursivas, interdiscurso e poder	22
1.2. Discurso, produção de verdade na relação teoria versus prática.....	30
1.3. Poder, resistência e silenciamento	41
2. CONSTRUÇÃO DO RECORTE METODOLÓGICO	53
2.1. Formulário direcionado à equipe de revisão das DCELP.....	56
2.2. Planos de curso de professores de Língua Portuguesa.....	59
3. ESTRUTURA DAS DCELP.....	68
3.1. O Capítulo introdutório das DCELP	68
3.2. O Capítulo 2 das DCELP: Abrangências legais e novas tecnologias.....	71
3.3. O Capítulo 3 das DCELP: Fundamentos e orientações teórico-metodológicas.....	72
3.4. O Capítulo 4 das DCELP “Estrutura curricular: listagem de conteúdo”	84
3.5. O Capítulo 5 das DCELP “Concepção de avaliação”	88
3.6. Considerações sobre as DCELP.....	92
4. DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE AS DCELP	94
4.1. Primeiras considerações	94
4.2. A teoria na prática é outra: falta teórica.....	95
4.2.1. Sobre a participação na comissão de revisão das DCELP	95
4.2.2. Sobre a importância das DCELP	102
4.2.3. Do desafio das DCELP ao dever cumprido	106
4.3. Dificuldades e facilidades no enfrentamento com o teórico	111

4.4.	Pressupostos teóricos sobre a Língua Portuguesa e o seu ensino.....	117
5.	Planos de curso e o silenciamento das DCELP	124
5.1.	Primeiras considerações	124
5.2.	Planos de curso elaborados por professores da rede municipal de ensino.....	130
5.2.1.	Circostanciamento do material de análise.....	130
5.2.2.	Silenciamento e simulacro	131
5.2.3.	Silenciamento caracterizado por um apagamento	153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
	ANEXOS	180
	ANEXO A - Formulário on-line de coleta de dados	181
	ANEXO B – Resposta obtidas	185
	ANEXO C – Planos de curso	199

INTRODUÇÃO

O projeto inicial de pesquisa que apresentei no processo seletivo do doutorado em 2011 ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia versava sobre a temática: *Essencialização/naturalização da surdez no discurso dos estudos surdos*, continuação da temática que abordei no mestrado na mesma instituição. Entretanto, após o primeiro ano no programa, decidi transferir esta temática para a área complementar de pesquisa cujo resultado foi a materialização do artigo *Essencialização da surdez em discursivizações do status linguístico da libras e implicações educacionais*. Passei, então, a privilegiar um novo objeto de interesse: a relação dos professores da rede pública municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais com um documento oficial sobre o ensino de Língua Portuguesa, elaborado sob iniciativa do próprio município, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (doravante DCELP¹).

Essa mudança se deu em função do meu trabalho na coordenação de formação continuada de professores no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) de Uberlândia nos anos de 2008 a 2011. Assim, o trabalho junto aos professores passou a me constituir, abrindo um novo leque de preocupações que se sobrepõe ao foco de interesse original. Em linhas gerais, pude constatar que a relação dos professores com as DCELP era fortemente marcada pela dicotomia entre teoria e prática, o que podia ser percebido pela resistência demonstrada pelos professores ao documento. Isso porque, dado o seu caráter oficial, as DCELP caracterizam-se como um documento que, ao apresentar orientações teóricas e metodológicas, tendem a prescrever aquilo que seria ou deveria ser o fazer pedagógico do professor. Em decorrência, pude notar que tal tendência à prescrição parecia produzir um efeito de sentido que se fazia notar pelo silenciamento² das DCELP pelos professores.

Essas primeiras impressões sobre as relações dos professores de Língua Portuguesa com as DCELP fizeram com que meu olhar para elas passasse de professor para pesquisador, o

¹ Usarei esta sigla para me referir à versão de 2011 das diretrizes, uma vez que, ao longo de minha exposição, farei menção a outras versões do mesmo documento.

² Essa noção de silenciamento será, oportunamente, tratada no capítulo teórico.

que me levou a buscar na história do meu trabalho na rede municipal de ensino a história da produção das DCELP que passo a discutir a seguir, uma vez que essa história constitui, de certa maneira, a história desta pesquisa.

Ao ingressar no cargo de professor de Língua Portuguesa na zona rural, em 1994, uma colega de profissão apresentou-me um documento que havia sido elaborado com a finalidade de servir de norte para a função que desempenharia naquela instituição de ensino público. Era um documento datilografado da Proposta Curricular de 1º grau para o Ensino de Língua Portuguesa do município (1992)³. É importante lembrar que a Rede Municipal de Ensino deu um salto numérico significativo da data de elaboração desse documento até o documento atual das Diretrizes de 2011: de 14 escolas (zona urbana e rural) passou-se para 106 e de 5.760 alunos para 52.692 em 2010⁴.

Li a proposta que me pareceu prescritiva em minhas primeiras impressões. Ademais, aquele texto não me constituiu como professor. Prova disso foi que continuei o trabalho, a partir de minhas intuições e de minha formação universitária, o que me parecia mais coerente e produtivo. A título de exemplificação, apresento um trecho desse documento cujas ideias sobre os problemas do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa não pareciam devidamente problematizados. Parecia faltar densidade teórica nas reflexões apresentadas pelo documento.

Temos assistido, nos últimos anos em escolas brasileiras, uma crescente deficiência do processo ensino/aprendizagem da variante linguística culta, refletindo nas diversas formas de expressão dos usuários de língua materna. A perda da capacidade de expressão criou, em última instância, um mundo em que o silêncio impera soberano.

No entanto, ao retomar a leitura dessa Proposta Curricular, em função da minha pesquisa, uma epígrafe de Celso Pedro Luft (1985) disposta no centro de uma das páginas iniciais, como se fora um poema, chamou a minha atenção:

*Um ensino libertador,
a libertação pela palavra: será esse o grande objetivo a ser perseguido
em nossas aulas de língua materna.
Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem,
o aluno poderá crescer,*

³ Neste ano foi publicado o Decreto 5338/1992 que dispõe sobre o regimento interno da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Em sua Seção II, o documento trata do Centro de Capacitação cujo objetivo principal diz respeito à execução das atividades de capacitação e aperfeiçoamento dos professores municipais e demais profissionais da educação (art.90).

⁴ Fonte PMU, Banco de Dados Integrados (BDI), <http://www.uberlandia.mg.gov.br/>

*desenvolver o espírito crítico
e expressar toda verdade de sua criatividade.*

A epígrafe faz menção aos “poderes de linguagem” em consonância com o termo “expressão da criatividade” como preceitos educacionais a serem perseguidos em benefício do crescimento do aluno. Menciona, ainda, o poder criativo como estratégia educacional, indicando um caminho, uma estratégia para conduzir os alunos a uma fonte de conhecimento. Avalio que tais dizeres fazem alusão, igualmente, à atuação que se projetava, na época, para os professores: a libertação pela palavra como meta. Ou seja, seguir a, então, Proposta Curricular se equivaleria a proporcionar “libertação” no/para o processo educacional. O documento parecia, de certa forma, trabalhar com o pressuposto de que a educação ou mais precisamente o ensino de Língua Portuguesa deveria ser feito com vistas a amenizar o estado de opressão vivido por alunos e professores. A educação era tida, portanto, como ferramenta, como símbolo de resistência e, consequentemente, de “poder” que poderia ser auferido aos alunos. Em outras palavras, o trecho citado de Luft (1985) apontava para a possibilidade de os professores propiciarem aos alunos um ensino “libertador” pela palavra. Se, por um lado, as reflexões advindas a partir da epígrafe de Luft foram para mim, inicialmente, objeto de estranhamento, por outro, percebi que elas, ao mesmo tempo, poderiam ser um bom ponto de partida para o professor e a sua formação continuada dadas as questões pertinentes para a reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Comecei, assim, a ter um outro olhar sobre o papel que o documento poderia exercer para o professor de Língua Portuguesa.

No intuito de continuar me inteirando da história de escrita das DCELP, retomei novamente a sua leitura em uma versão datada de 1996, a partir de um movimento de reorganização curricular proposto pela Secretaria Municipal de Educação de (SME). O objetivo da SME era constituir um projeto político pedagógico para as escolas públicas, que contasse, à época, com a colaboração de professores universitários cuja tarefa seria a de acompanhar grupos de estudo constituídos para aquela finalidade. Em 1996, as áreas e segmentos da escola puderam contar, então, com uma proposta sistematizada.

Em desdobramento à proposta apresentada, foram instituídos, em 1997, grupos de estudo multidisciplinares intitulados “Encontros de realimentação da prática pedagógica” como suporte para implementação da nova proposta curricular”. Aderi a um grupo multidisciplinar que tentou organizar uma revista como forma de divulgar e discutir as Diretrizes naquele ano. Contudo, no ano seguinte, 1998, apesar de entusiasmado, o grupo foi desfeito porque a sua

existência estava condicionada à instabilidade da iniciativa governamental e não à livre iniciativa dos professores. Ou seja, observei que esses grupos não contavam com a participação efetiva dos professores de Língua Portuguesa. Isso se evidenciou pela falta de iniciativas autônomas de estudo sobre o documento das Diretrizes ou mesmo sobre outros tópicos que fossem de interesse para os professores.

As Diretrizes de 1996 só viriam a ser retomadas, em novo cenário político, a partir de 2001, quando o impacto de sua instauração e o imaginário de seu papel inovador já havia se diluído junto aos professores. Em 2003, uma nova versão das Diretrizes, reformulada a partir do documento de 1996, foi concluída. A escrita dessa nova versão baseou-se, também, em uma “Carta de Princípios Político-Pedagógicos da Escola Cidadã”. Tratava-se de um documento aprovado no Primeiro Congresso Constituinte Escolar, ocorrido no mês de novembro de 2003, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, focando 4 eixos temáticos: convivência, currículo, gestão e avaliação.

Em 2007, decidi participar mais ativamente das discussões da área de Língua Portuguesa no município. Candidatei-me à coordenação de Língua Portuguesa e Literatura, porque acreditava na possibilidade de intervir no processo de formação continuada dos professores da área. Fui eleito para realizar esse trabalho no ano seguinte. A proposta que apresentei, sob a forma de minuta, como condição para concorrer ao cargo, pautava-se, dentre outros itens elencados, no desafio de estudar, com os professores da rede, as Diretrizes Curriculares. Percebia, como professor, que o texto não fazia parte nem da rotina de estudo, nem dos planejamentos dos professores. A situação, assim, era a mesma encontrada em 1997, quando as coordenações de área trabalhavam em conjunto visando a implementação do documento. Para mim, faltava conhecer, discutir e avaliar as qualidades e limitações das Diretrizes.

Em decorrência, em 2008, além dos encontros mensais da área, também consegui promover o *I Seminário Municipal de Língua e Literatura Portuguesa no Ensino Fundamental*⁵, trazendo, em sua primeira edição, a temática “Abordagens Metodológicas”. O evento acabou ganhando contornos interdisciplinares por envolver as demais áreas curriculares,

⁵ Tive êxito em organizar mais duas edições do evento (2009 e 2010), tendo como convidados, em sua maioria, pesquisadores da área, envolvendo parcerias de outros eventos de caráter mais abrangente que aderiram ao nosso (Proler e o Seminário Regional de Avaliação).

tanto em sua organização quanto na apresentação de trabalhos oriundos de professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino e de universidades.

Em 2009, fui reeleito ao cargo de coordenação da área de Língua Portuguesa e Literatura. Nesse ano, o foco da proposta de estudo foram as “Políticas de leitura”. Paralelamente, a assessoria pedagógica do município incumbiu todas as áreas de ensino a constituir equipes de professores para atualizar, revisar ou, ainda, elaborar⁶ o conjunto de diretrizes para o Ensino Fundamental da Rede. Enfrentei dificuldade em encontrar professores para constituir a comissão de trabalho. Lidei com inconstâncias, tais como abandonos e algumas alterações na comissão de trabalho.

A meu ver, a chamada para a revisão das Diretrizes abria a oportunidade para os professores de problematizarem os aspectos teórico-metodológicos que as constituíam. Naquele momento, defendi a junção das equipes de Língua Portuguesa e Literatura para que fosse trabalhado um documento único de diretrizes para ambas as áreas. Usei junto à equipe de professores o argumento de que a separação curricular de língua e literatura seria artificial e, didaticamente, equivocada.

Senti no grupo uma insegurança em sair de plataformas teórico-metodológicas já delineadas para propor algo diferente e, digamos, “caminhar com as próprias pernas”. Isso porque, uma revisão das Diretrizes implicaria uma reestruturação aprofundada dos documentos já constituídos, o que poderia proporcionar um diálogo entre Literatura e Língua Portuguesa. Ocorreu que os professores da comissão não concordaram e prevaleceu a divisão. As duas diretrizes seriam trabalhadas por equipes distintas.

O trabalho de revisão foi dessa forma iniciado. A comissão de professores decidiu manter a essência da versão anterior do documento de 2003 com ajustes de redação e uma nova formatação⁷. Foram acrescidos dois capítulos ao texto original, a saber: “Abrangências legais e novas tecnologias” e “Concepções de avaliação”. O primeiro devido a uma exigência das leis 10639/23 e 11645/08⁸ e o segundo por se tratar de uma lacuna deixada pela versão anterior detectada pela equipe.

⁶ As áreas de Língua Inglesa e Ensino Religioso ainda não contavam com suas diretrizes.

⁷ No capítulo 3, analiso detalhadamente a estrutura das DCELP.

⁸ A lei 10639/03 altera a lei 9394 (LDBN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. A lei

No período de trabalho de revisão das Diretrizes, pude perceber que os professores envolvidos, gradativamente, foram se mostrando desinteressados pelo processo. Isso ocorreu, a meu ver, porque as discussões se pautavam, como dito anteriormente, mais por questões formais de ajuste do texto propriamente dito, do que por aquelas que, de alguma forma, pudessem problematizar diferentemente assuntos relativos ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa.

A título de ilustração, volto ao fato de que a comissão decidiu manter o arcabouço teórico e a organização do texto das Diretrizes de 2003. Foi sintomático, ainda, o acréscimo, sobretudo, do capítulo sobre as novas tecnologias e suas implicações para o ensino. Isso porque o documento carecia de uma atualização que não, necessariamente, corresponderia ao cotidiano dos professores que não dispunham, prontamente, das ditas novas tecnologias. Naquela época, a realidade, por exemplo, dos laboratórios de informática das escolas era problemática. Ademais, a familiaridade dos professores com as TICs⁹ não parecia, também, constituir regularidade no cotidiano da sala de aula.

A revisão das Diretrizes, portanto, primou, se assim posso dizer, por constituir, notadamente, uma relação formal, burocrática que não permitiu perceber implicações dos professores participantes da comissão de revisão com essa tarefa. Isso ficou cada vez mais evidente dada a inconstância dos participantes.

O que constatei, então, no trabalho de revisão das Diretrizes com a comissão revisora, levou-me ao seguinte questionamento: por que um grupo de professores, a quem foi dada a chance de revisar, atualizar um documento, que direciona/orienta seu fazer pedagógico, se mostra de alguma forma alheio a esse processo, restringindo-se a uma revisão formal do texto sem, necessariamente, interferir ou questionar suas bases teóricas e metodológicas?

Essa postura, frente as Diretrizes Curriculares, não ocorreu somente com a comissão revisora. Em encontros de formação continuada com os professores que coordenei mensalmente, no Cemepe¹⁰, pude perceber que as Diretrizes não foram motivadoras o suficiente para que fosse possível identificar que os professores tomassem suas ideias e princípios teórico-práticos como matéria de discussão para o seu fazer pedagógico. Em outras palavras,

¹¹1645/08 altera a mesma lei, já alterada pela lei 10639/03, para incluir, também, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena.

⁹ Tecnologias de Informação e Comunicação

¹⁰ Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, conforme informado anteriormente.

as Diretrizes, também nesse caso, não pareciam constituir os professores de Língua Portuguesa. Verifiquei, assim, que a constituição de professor parecia ocorrer a partir de um acirramento entre as propostas curriculares e as práticas individuais dos professor. Diante do exposto, a partir de um olhar de pesquisador, resolvi investigar essa problemática.

Parto do pressuposto de que tanto as DCELP quanto os professores exercem poder um sobre o outro. E para assumir a temática do poder, recorro à perspectiva teórica de Foucault (1976/2010, p.175)¹¹. Segundo esse autor, o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce. Foucault afirma (1976/2007, p.103) que o poder está em toda parte porque provém de todos os lugares e não se trata de uma instituição e nem de uma estrutura, é o nome dado a uma situação estratégica complexa em uma determinada sociedade. Ainda de acordo com Foucault (1976/2010, p.176), o poder (político)¹² se exerce a partir de uma relação de força que se reinscreve perpetuamente por meio de uma guerra silenciosa nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e no corpo dos indivíduos, trazendo implicações que envolvem a questão do saber no sentido de estar associado a efeitos/produção de verdades que, por sua vez, se liga a mecanismos de exercício de poder:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam. (FOUCAULT, 1977/2012, p. 224).

Em sendo assim, as DCELP podem exercer poder sobre o professor de Língua Portuguesa e, em decorrência, sobre o seu fazer pedagógico, a partir da produção de verdades sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa que se constituem em mecanismos de poder destinado a esse fim (produção de verdades). Os professores encontram nas DCELP prescrições sobre aquilo que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, a partir de determinadas perspectivas teóricas.

Ainda, de acordo com Foucault (1983/1995, p. 248), não há relação de poder sem resistência. No caso dos professores de Língua Portuguesa, isso não se parece mostrar diferentemente. Parecem exercer poder, na medida em que não legitimam, necessariamente, as

¹¹ Quando possível, passo a indicar, o ano das publicações originais de obras clássicas, ao lado dos anos das versões, em língua portuguesa, por mim utilizadas.

¹² Foucault (1976/2010, p.176) afirma que “[...] a política é a guerra prolongada por outros meios”, invertendo a hipótese que afirma que o poder é guerra, guerra prolongada por outros meios.

DCELP. Isso parece ocorrer, por sua vez, tanto na comissão revisora, quanto em reuniões de formação continuada com professores. O poder seria, assim exercido, como um ato de resistência que poderia ser evidenciado, por exemplo, em dizeres de professores que se constituem, primordialmente, pela queixa e/ou a impossibilidade de um fazer pedagógico orientado pelas DCELP. Em decorrência, os professores colocar-se-iam em uma *zona de conforto*, em que as DCELP não constituem referência para a sua prática pedagógica e dessa forma passam a ser silenciadas.

Diante disso, constituído pela pergunta de pesquisa¹³ que desencadeou meu interesse por esse assunto, minha hipótese de trabalho configura-se da seguinte maneira: nessas relações de poder exercidas tanto pelas DCELP quanto pelos professores, a resistência como forma de poder exercida pelos professores produz um certo silenciamento das DCLEP. Ocorre que esse exercício de poder, via silenciamento, não, necessariamente, se reverte a favor de uma relação com o ensino de Língua Portuguesa que se mostrasse diferenciada. Isso porque, ao não legitimar as DCELP, os professores de Língua Portuguesa parecem não apresentar uma discussão teórico-metodológica outra que evidenciasse suas posturas e convicções sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, fazendo, parece-me, com que não haja deslocamentos na relação com o seu objeto de trabalho (o ensino de Língua Portuguesa). Essa resistência, assim, parece se limitar simplesmente a não legitimação das DCELP.

Portanto, julgo pertinente dizer que se o sentido do documento está na dependência de como ele irá incidir em cada professor, mediante um processo de identificação (ou não) que interfere diretamente nas relações de poder estabelecidas, pois, para que os encaminhamentos didáticos-pedagógicos do documento, pudesse ser subjetivados e, assim, administrados pelos professores. De outra forma, só poderia resultar em uma forma de resistência à imposição da letra que, dificilmente, seria capaz de produzir algum deslocamento.

A partir do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral problematizar as DCELP como ferramenta de referência para o professor, e, em decorrência, problematizar, ainda, as suas implicações para o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

¹³ Refiro-me a seguinte pergunta de pesquisa: por que um grupo de professores, a quem foi dada a chance de revisar, atualizar um documento, que direciona/orienta seu fazer pedagógico, se mostra de alguma forma alheio a esse processo, restringindo-se a uma revisão formal do texto sem, necessariamente, interferir ou questionar suas bases teóricas e metodológicas?

De modo específico, a pesquisa pretende:

- Mostrar como os professores exercem poder ao resistirem às DCELP, acabando por silenciá-las.
- Problematizar os dizeres dos professores de Língua Portuguesa sobre as DCELP, enfatizando os modos utilizados para silenciá-las.
- Problematizar como os professores da equipe revisora das DCELP avaliaram sua participação nesse processo.
- Mostrar como planos de curso elaborados por professores da rede municipal de Uberlândia, dentre outros dispositivos, se constituem, também, em um modo de silenciar as DCELP.

Metodologicamente, para a constituição do *corpus* de pesquisa, elaborei um questionário e o encaminhei para os professores que participaram do processo de revisão das DCELP. A equipe de Língua Portuguesa era composta por 05 (cinco) docentes. O objetivo do questionário era obter os dizeres dos professores sobre a sua relação com o processo de elaboração e revisão das DCELP.

Para problematizar a relação dos professores com as DCELP na versão concluída em 2011, investiguei, ainda, uma amostragem de 29 (vinte e nove) planos de curso de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, coletados em 07 (sete) escolas municipais, correspondente aos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, buscando investigar, na elaboração desses planos, indícios de uma constituição ou não dos professores pelas DCELP. Quantitativamente, privilegiei os planejamentos elaborados para o ano de 2012, ano posterior à implementação da nova versão do documento.

As análises foram empreendidas a partir do arcabouço teórico da Análise de Discurso (doravante, AD) pecheutiana, sendo privilegiados os conceitos de interdiscurso, intradiscurso, memória discursiva, dentre outros. Além disso, optando pelo viés foucaultiano, trabalhei com os conceitos de poder, resistência, práticas discursivas, discurso, saber e silenciamento, enfocando os exercícios de poder na relação dos professores com as DCELP. Esses conceitos foram utilizados para o embasamento das análises que procuraram mostrar que, nas relações dos professores com as DCELP, o silencimento lhes era constitutivo.

Assim, esta tese está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, discuto a abordagem teórica, utilizada para a realização das análises. No segundo, apresento o método de trabalho utilizado para a construção do *corpus* da pesquisa. No terceiro, apresento o conteúdo das DCELP, analisando as suas filiações teóricas e metodológicas. No quarto capítulo procedo a análise do primeiro grupo de recortes discursivos constituídos a partir de um formulário de pesquisa direcionado aos professores que concluíram a revisão das DCELP em 2011. No quinto capítulo realizo a análise a partir de planos de ensino anuais, elaborados por professores da rede municipal de ensino de Uberlândia. Na conclusão, apresentada nas considerações finais, discuto as implicações das análises para a relação dos professores com as DCELP e, em decorrência, as implicações dos resultados de pesquisa encontrados para a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Uberlândia.

1. CONSTRUÇÃO DO RECORTE TEÓRICO

1.1. Práticas discursivas, interdiscurso e poder

A configuração teórica desta pesquisa, ao problematizar as DCELP como ferramenta de referência para o professor de Língua Portuguesa e, em decorrência, as implicações para o seu fazer pedagógico, apoia-se na concepção foucaultiana de práticas discursivas como um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas obedecem a regras de funcionamento comum que reproduzem cisões determinadas historicamente. Assim, o discurso, pelo menos tal como é analisado pela arqueologia, isto é, no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão (FOUCAULT, 1969/2008, p. 192-193). Desta forma, o pensamento foulcautiano distingue, na própria densidade do discurso, quatro planos de acontecimentos possíveis, ao invés de considerar que o discurso seja feito de uma série de acontecimentos homogêneos. A saber:

- a) O plano dos próprios enunciados em sua emergência singular;
- b) O plano de aparecimento dos objetos dos tipos de enunciação, dos conceitos, das escolhas estratégicas;
- c) O plano da derivação de novas regras de formação a partir de regras já empregadas; e
- d) O plano em que se efetua as substituições de uma formação discursiva por outra.

Assim, posso pensar nas práticas discursivas como objeto de análise, a partir da positividade material que a língua oferece (materialidade linguística) nos planos de acontecimentos discursivos, determinados historicamente, principalmente no que se refere ao aparecimento de tipos de enunciados, dos conceitos e das escolhas estratégicas feitas ao se enunciar que apontam para o plano da subjetividade, da representação e do poder.

Para Foucault (1969/2008 p. 133), as práticas discursivas dizem respeito a um conjunto de regras anônimas e históricas determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística,

as condições de exercício da função enunciativa. Foucault, ao trazer essa definição, chama atenção para que não se confunda “prática discursiva”, com a operação expressiva pela qual uma ideia, um desejo e uma imagem são formulados, nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência. Não pode, também, ser confundida com a “competência” de um sujeito falante na construção de frases gramaticais.

Ao ser indagado por um estudante¹⁴ sobre a relação entre discurso e poder, a resposta de Foucault (1978/2012, p. 247) clarifica um aspecto teórico importante dessa relação que abordo na pesquisa, ou seja, a função do discurso em que o poder se acha fortemente implicado. Vejamos o recorte dos dizeres de Foucault sobre o assunto:

Não procuro encontrar, por trás do discurso, alguma coisa que seria o poder e sua fonte, tal como em uma descrição de tipo fenomenológico, ou como em qualquer outro método interpretativo. Eu parto do discurso tal qual ele é! Em uma descrição fenomenológica, se busca deduzir do discurso alguma coisa que concerne ao sujeito falante; tenta-se encontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante - um pensamento em via de se fazer. O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder.

Assim, se o poder opera por meio do discurso que desempenha um papel no interior de um sistema estratégico, a noção de práticas discursivas, da qual estou me ocupando, aqui, passa a ser de fundamental importância a partir da qual, a positividade material da língua disponibiliza meios para que as evidências possam ser encontradas e interpretadas. Por meio das práticas discursivas evidencia-se a questão dos processos ou modos de subjetivação que têm a ver como um dos objetivos do trabalho de Foucault ao estudar o modo pelo qual um ser humano se torna sujeito (FOUCAULT, 1983/1995, p.232) que associo, nesta pesquisa, à produção de subjetividade, ou seja, aquilo que o autor diz a respeito da luta atual contra as formas de sujeição, ou seja, contra a submissão da subjetividade:

Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas *recusar o que somos*. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de

¹⁴ Diálogo sobre o poder; entrevista com estudantes de Los Angeles (em Ditos e **Escritos** 4, p. 247)

subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (FOUCAULT, 1983/1995 p. 239)

Situo a minha hipótese de pesquisa nessa busca por novas formas de subjetividade por meio da recusa do que somos, para nos livrar da simultânea individualização e totalização advindas da estrutura do poder moderno identificada por Foucault. Assim, a hipótese dos professores, analisados por essa pesquisa, silenciarem as DCELP, ou seja, não discutirem os preceitos do documento do lugar teórico-metodológico que se esperaria que algo fosse dito, pode ser entendido como uma forma de resistência. Resistência ao processo de sujeição ao que as DCELP podem representar nessa relação de poder. Dito de outra forma, a recusa dos professores de se constituírem pelos preceitos do documento, talvez aconteça, dentre outras razões, porque há uma falta teórica latente, advinda da própria formação dos professores que não lhes permite encaminhar tal discussão. As DCELP se configurariam nesse entremedio da teoria em relação às práticas pedagógicas cujo silenciamento não permitiria deslocamentos subjetivos além de suas fronteiras.

Ao voltar a atenção, então, para as *práticas discursivas* do professor de Língua Portuguesa, não as concebo desvinculadas das concepções teóricas que constituem o sujeito. Quero entendê-las a partir da sustentação teórica presente no processo discursivo enunciado em nome do professor e por ele próprio (o professor). Neste sentido, são importantes as contribuições da AD, principalmente a partir da noção de interdiscurso como lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17), mas que se manifesta na heterogeneidade do dizer.

Amarante (1998, p. 34), em sua tese de doutoramento *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação*, ao trazer o trabalho de Authier-Revuz (1990) sobre a heterogeneidade mostrada faz o seguinte comentário que julgo pertinente reproduzir aqui:

O trabalho de Authier-Revuz (op.cit.), em que a autora analisa com detalhes as formas de heterogeneidade mostrada, ou seja, as formas de heterogeneidade efetivamente marcadas no discurso, aponta que tais formas manifestam, sob a forma da denegação, um desconhecimento protetor da heterogeneidade constitutiva. Uma vez que toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este “é mais falado do que fala”, o sujeito não é mais entendido como portador de um sentido, mas o sentido encontra-se exterior ao sujeito, como condição constitutiva de sua existência. Assim, *as palavras são, sempre e inevitavelmente, “as palavras dos outros”* [...]. (1998, AMARANTE, p. 34, grifos da autora)

Na sequência de seu comentário, Amarante traz uma expressiva citação de Authier-Revuz (1984/1990, p. 100) de que também me aproprio aqui, na qual o discurso é

assumido como produto do interdiscurso: *Nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu” sua existência socialmente sustentada*¹⁵.

É interessante notar, nesse trecho, que Authier-Revuz, ao dizer que nenhuma palavra é neutra (impossibilidade de um não posicionamento) e que é habitada por discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada, além de apontar para a condição de uma heterogeneidade constitutiva, pela via do interdiscurso, acarreta implicações de ordem ideológica e histórica para o estudo discursivo.

Remetendo a Pêcheux, Orlandi (2012, p. 40) apresenta uma noção discursiva de ideologia. A autora, refere-se ao fato de a ideologia não ser consciente, por ser um efeito da relação do sujeito com a língua e com a história, na sua necessidade conjunta, na sua materialidade específica. O que implica em só podermos ter língua e história conjugadas pelo efeito ideológico, levando em consideração a materialidade específica de sua referência ao *(inter)discurso*¹⁶. Nesses termos, segundo Orlandi (2012, p.40):

[...] o discurso é essa conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão de realidade. O gesto da formulação é o gesto ideológico mínimo, o que consuma o imaginário no sujeito (a sua relação imaginária com a realidade) em que o assujeitamento “se realiza precisamente no sujeito sob a forma da autonomia” (M.Pêchetux, 1988).

Pela leitura que Orlandi (2012, p. 40) faz desse trecho de Pêcheux (1988/2006), só podemos ter língua e história conjugadas pelo efeito ideológico, levando em consideração a materialidade específica de sua referência ao *(inter)discurso*.

Em seu artigo, *Identidade linguística escolar*, Orlandi (2002, p.206) estende a compreensão de identidade para além do campo marcado pelo ponto de vista histórico-social. A autora usa a noção de identificação para definir o interdiscurso e traz, ainda, a noção de memória discursiva da seguinte forma:

Identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Ora este

¹⁵ **Original em francês:** Aucun mot n'est « neutre », mais inévitablement « chargé », « occupé », « habité », « traversé » des discours dans lesquels « il a vécu son existence socialement sous- tendue ». Authier-Revuz, Jacqueline. **Hétérogénéité(s) énonciative(s).** in: Langages, 19e année, n°73, 1984. p. 98-111. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lge_0458-726X_1984_num_19_73_1167> acesso em 19/12/2014

¹⁶ Conforme grafado por Orlandi

algo é o que chamamos de *interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem*. Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. A memória discursiva, por sua vez, é um “espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1981) embora seu efeito seja o da univocidade, da estabilidade e da homogeneidade dos sentidos. (ORLANDI, 2002, p. 206, grifos meus)

Verifico, por meio dessa citação de Orlandi, que o interdiscurso se constitui nos processos de identificação que podem ser auferidos nas relações com o nosso cotidiano linguajeiro. A identidade constitui-se, assim, de um movimento na história, justamente porque todo processo de significação vem a ser uma mexida, um deslize, em redes de filiação de forma que o sujeito se produz como *repetição* e *deslocamento* ao mesmo tempo. (ORLANDI, 2002, p. 207). Nesse sentido, associo o silenciamento das DCELP como esse movimento simultâneo de repetição e deslocamento, implicado no processo de subjetivação (ou não) do documento das diretrizes pelos professores.

Desta forma, tomo como pressuposto, nesta pesquisa, o fato de que, ao falar, o sujeito traz no “fio do discurso” (intradiscurso) a identificação com as formações discursivas (interdiscurso). Atento, ainda, para a concepção de subjetividade que considera *a alteridade como necessariamente constitutiva de todo dizer*, avaliando que os textos trazem a propriedade de se constituírem a partir de outros (AUTHIER-REVUZ, 1984).

En rupture avec le Moi, fondement de la subjectivité classique conçue comme un intérieur face à l'extériorité du monde, le fondement du sujet est ici déplacé, délogé « dans un lieu multiple, fondamentalement hétéronome, où l'extériorité est à l'intérieur du sujet ». Là où se rejoignent ces conceptions du discours, de l'idéologie, de l'inconscient, que les théories de l'énonciation ne peuvent sans risque pour la linguistique, éluder, c'est dans l'affirmation que, constitutivement, dans le sujet, dans son discours, il y a Je l'Autre. (AUTHIER-REVUZ, 1984, p. 102)¹⁷

Serrani-Infante (2002, p. 245) considera a *alteridade discursiva* como indispensável no quadro das categorias da AD. Ela aborda a questão do interdiscurso a partir da ordem simbólica que produz uma subjetividade descentrada na qual o sujeito é afetado pelo *pré-construído* e pelo *discurso transverso*, considerado como efeito de linguagem. Identidade,

¹⁷ **Tradução:** Na ruptura com o “Moi”, fundamento da subjetividade clássica, conhecido como uma interior face ao exterior do mundo, o fundamento do sujeito é aqui, retirado, desalojado “em um lugar múltiplo, heterogêneo, onde o exterior é o interior do sujeito”. Em um lugar onde se reúnem concepções do discurso, de ideologia, do inconsciente que as teorias da enunciação não podem, sem risco para a linguística, aludir que é na afirmação de que, constitutivamente, no sujeito, no seu discurso, há o “Je” Outro. (Tradução minha)

neste sentido, equivale a uma noção discursiva do *sujeito afetado pelo discurso do outro*. Ou seja, a produção de subjetividade tem como referência todo um processo simbólico:

Trata-se aqui de abordar a problemática contraditória da língua(gem)-identidade. A concepção de subjetividade que se considera nesta dimensão não é a de um falante que encontraria na linguagem um instrumento para exprimir suas “intenções” mas, sim, o espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transverso, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que produz o sujeito. Subjetividade descentrada, porque não é entendida como sendo a origem do dizer, sujeito, portanto cindido, marcado pela perda, pela falta de uma ilusão infantil de onipotência e completude. (SERRANI-INFANTE, 2002, p. 245-246)

A partir do aporte teórico da AD, abordo as reflexões desta autora para comentar sobre a dimensão do intradiscursso como “fio do discurso” presente no delineamento teórico desta pesquisa.

Cabe lembrar que o *intradiscursso* refere-se à dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, à dimensão linear da linguagem. Ao abordar o intradiscursso examina-se o que um enunciador efetivamente formula num momento dado, em relação ao que disse antes e dirá depois. Mas esse exame sempre é feito tendo como eixo o sentido produzido pela formulação. Assim, no intradiscursso, na cadeia estuda-se a construção de representações de semelhanças e diferenças. Tendo como referência a teoria lacaniana da subjetividade, pode-se dizer que essas representações correspondem predominantemente ao registro imaginário do eu (enquanto *ego*) do dizer. (SERRANI-INFANTE, 2002, p. 234, grifos da autora)

A realidade do sujeito se faz representar por meio das relações de semelhança e dessemelhança flagradas pelo intradiscursso e que nos remete à dimensão horizontal e linear do dizer. Por outro lado, o interdiscursso remete-nos à dimensão vertical, transversa do dizer, à complexa rede de formações discursivas conforme já aludido. Essa dimensão de análise envolve também a determinação sócio-histórica do dizer por memórias discursivas contraditórias que permanecem inacessíveis para o enunciador e que determinam os efeitos de sentido.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux (1975/2009) traz a ideia de que *a identificação do sujeito consigo mesmo é, ao mesmo tempo, a identificação com o outro*. Ou seja, o efeito-sujeito e o efeito “intersubjetivo” são contemporâneos e coextensivos. Nesta perspectiva, o autocomentário, que sustenta e constitui o discurso do sujeito, pode ser interpretado a partir dos fenômenos de paráfrase e de reformulação, incorporando elementos do interdiscursso enquanto pré-construído e articulações, a ponto de confundi-los e não haver mais demarcação entre o que é dito e o que é a intenção, o propósito desse dizer (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 155).

Sobre esta dimensão do interdiscurso, é ilustrativo trazer a consideração que Foucault faz em *Arqueologia do Saber*. Para Foucault (1969/2008, p. 28), uma obra (literária) não pode ser considerada como unidade imediata, nem como unidade certa, nem como unidade homogênea e que, para ser analisada, há a necessidade de se renunciar, a dois temas opostos, mas que estão ligados um ao outro. O primeiro diz respeito à *impossibilidade de um acontecimento verdadeiro na ordem do discurso* (todos os começos seriam recomeços). E o segundo tema, ligado ao primeiro e que se associa à compreensão do *interdiscurso*, reside na *concepção de que todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito*. Assim:

[...] este já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais dito", um discurso sem corpo, **uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro**. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. (FOUCAULT, 1969/ 2008, p. 28, grifo meu)

A renúncia do já-dito e a ocultação nos levaria, assim, à concepção do discurso como *acontecimento*, a partir de sua caracterização como um fenômeno de constante renovação: a pontualidade que aparece na dispersão temporal. O discurso pode ser explicado aqui pela metáfora de um líquido em diferentes vasilhames(suportes). Ou seja, retomando os dizeres de Foucault:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser **repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado** até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 1969/2008, p. 28, grifo meu)

E, nestes termos, como assinala Orlandi (2005, p.9), a entrada no simbólico é irremediável e permanente: “[...] estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar.” E “interpretar”, para Foucault, significa um modo de reagir à pobreza enunciativa, compensando-a pela multiplicação do sentido, uma maneira de falar a partir e apesar dela. Analisar uma formação discursiva implica, para ele, procurar a lei de sua pobreza, medindo e determinando-lhe uma forma específica. Dito de outra forma:

É, pois, em um sentido, pesar o “valor” dos enunciados. Esse valor não é definido por sua verdade, não é avaliado pela presença de um conteúdo secreto; mas caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação, não apenas na economia dos discursos, mas na administração, em

geral, dos recursos raros. Assim concebido, o discurso deixa de ser o que é para a atitude exegética: tesouro inesgotável de onde se podem tirar sempre novas riquezas, e a cada vez imprevisíveis; providêncie que sempre falou antecipadamente e que faz com que se ouça, quando se sabe escutar, oráculos retrospectivos; ele aparece como um bem - finito, limitado, desejável, útil - que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas"), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT, 1969/ 2008, p. 136)

Poderia vislumbrar, assim, por um viés interpretativo, que as DCELP não atendem à prerrogativa de terem sido reivindicadas por aqueles que, supostamente, teriam interesse na sua elaboração e posterior reescrita. No caso, o conjunto dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. Por outro lado, temos, nesse processo de constituição das DCELP, pessoas consideradas representativas, como é o caso da equipe de professores que respondeu ao questionário desta pesquisa e que ocupou o lugar de falar por seus pares, configurando, portanto, uma reorganização e redistribuição de poder.

As DCELP, ao realizarem seu recorte curricular da disciplina de Língua Portuguesa, não podem garantir, contudo, que haja um processo de identificação do professor com os pressupostos teórico-metodológicos adotados. E muito menos que este recorte esteja presente na prática pedagógica do professor. Em sendo assim, as DCELP, ao indicarem sua listagem de conteúdos curriculares, enfatizam que a autonomia do professor deva ser respeitada, ou seja, o tom impositivo não seria desejável:

Apresentamos, a seguir, nossa listagem de conteúdos e atividades de aprendizagem em Língua Portuguesa em duas sessões: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Enfatizamos que a autonomia do professor deve ser preservada e que as sugestões aqui listadas são apenas parâmetros. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 58)

Essa ênfase na autonomia enunciada pelo documento parece constituir um funcionamento discursivo que produz um efeito discursivo que é o de atenuar uma possível interpretação de que as DCELP estariam impondo ao professor uma determinada conduta.

1.2. Discurso, produção de verdade na relação teoria versus prática

Dada a natureza prescritiva do funcionamento discursivo das DCELEP, o papel do professor seria o de aplicador de procedimentos metodológicos elaborados *para ele, em seu lugar e em seu nome*. Em sendo assim, será fundamental, na análise da materialidade discursiva das DCELP, que consideremos a prática de leitura proposta por Pêcheux, em *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, que consiste em expor o olhar do leitor à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz (ORLANDI, 2005, p.11). É preciso admitir, dito de outra forma, os aspectos de real (há real) que atravessam os dizeres e constituem o sujeito. De acordo com Pêcheux,

Supor que, pelo menos em certas circunstâncias, há independência do objeto face a qualquer discurso feito a seu respeito, significa colocar que, no interior do que se representa como universo físico-humano (coisas, seres vivos, pessoas, acontecimentos, processos...), “há real”, isto é, pontos de impossível, determinando aquilo que não pode ser “assim” (O real é o impossível... que seja de outro modo). Não descobrimos, pois o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra.” (PÊCHEUX, 1988/2006, p.29).

De acordo com a base teórica adotada, e voltando a discussão das caracterizações do discurso, Pêcheux afirma que:

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de maneira ou de outra por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o outro, objeto da identificação. (PÊCHEUX, 1988/2006, p. 56,57)

Pêcheux, ao trazer o conceito de discurso como acontecimento, sublinha que todo discurso comprehende a possibilidade de que algo possa irromper nas redes de filiações sócio-históricas de identificação. O que implica dizer que não há garantias de que as identificações comprehendam uma ordem direta de subjetivação. Ou, nas palavras do autor: não haveria identificação plenamente bem sucedida. Essa questão do insucesso da identificação que conduziria a um “erro de pessoa”, levaria Pêcheux, em outro momento, a interpretar o fato linguístico do equívoco como um fato estrutural implicado pela ordem do simbólico, ou seja, “[...] a necessidade de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica

inscrita no espaço dos ‘mundos’ normais” (PÊCHEUX, 1988/2006, p. 51). Desta feita, essa concepção se torna importante para analisar o modo como o processo de identificação dos professores com as DCELP está, possivelmente, para a ordem da não identificação com os seus princípios direcionadores considerados na relação de poder entre as duas instâncias discursivas: professores e o documento das diretrizes.

Antes de abordar, especificamente, a questão das relações de poder que o documento das DCELP deixa transparecer em relação ao professor e vice-versa, julgo necessário trazer algumas observações sobre a noção de ideologia feitas por Foucault (1972/2010, p.7). De acordo com esse autor, a noção de ideologia apresenta três dificuldades e só deve ser usada com as devidas precauções. Primeiramente, ele assinala que a noção acarreta, automaticamente, uma oposição virtual a alguma coisa que fosse verdade. E, nesta situação, o problema, segundo ele, não é o de se fazer a partilha entre o que em um discurso revela da científicidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa, mas sim de vermos, historicamente, *como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos* que não são verdadeiros ou falsos pela sua própria natureza. Em segundo lugar, Foucault vê na noção de ideologia o inconveniente de referir-se, necessariamente, a alguma coisa como o sujeito. E por último, ele aponta o fato de a ideologia estar em oposição secundária em relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou uma determinação econômica material, etc. Foucault (1979/2010, p. 7-8) indica também que a noção de repressão se mostra como totalmente inadequada para abordarmos o caráter produtivo do poder. Segundo ele:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979/2010, p. 8)

É comum, corriqueiro, encontrarmos em dizeres de professores essa ênfase no caráter repressivo do poder que sempre se coloca como um empecilho, uma negativa aos sinceros propósitos dos educadores. Mas cabe perguntarmos e fazermos a análise desses discursos no âmbito educacional, a fim de questionar sobre os aspectos produtivos do poder nas diversas instâncias, pois, como bem assinala Foucault, neste trecho, *o poder deve ser considerado mais como uma rede produtiva a atravessar todo o corpo social, do que uma instância negativa com a função precípua de reprimir*.

Para tanto, adoto a concepção de *regime de verdade* de Foucault como referencial para a discussão. Os discursos, manifestos em linguagens, configuram, para esse autor, em seu problema central como se fora uma espécie de interface, *uma camada do saber e do poder, uma camada da verdade e do poder*. Para Foucault, na sociedade, há efeitos de verdade produzidos a cada instante e que não podem ser dissociados do poder e dos mecanismos de poder, porque essas *produções de verdade* têm, elas próprias, efeitos que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 1977/2012, p.224). Para esclarecer melhor o conceito, citamos literalmente o autor:

O importante, creio, é que *a verdade não está fora do poder nem sem poder* [...]. A verdade está neste mundo; nele ela é produzida graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados pelo poder. Cada sociedade tem seu *regime de verdade*, sua “política geral” de verdade: isto é, *os tipos de discursos que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros*; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir uns e os outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979/2010, p.12, 13, grifos meus)

O importante, na análise de Foucault, é a reflexão de que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. São as relações entre verdade/poder e saber/poder que ocupam o centro da noção de *regimes de verdade*, a partir do entendimento de que a verdade constitui o poder como mecanismo coercitivo. Deste modo, interesso-me por essa noção por identificar nela elementos interpretativos que podem ser associados ao meu objeto de estudo, principalmente no que diz respeito aos tipos de discurso que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros, mais especificamente, refiro-me às DCELP como técnicas e procedimentos que são difundidos pela via da consagração de um *status* ao documento como detentor daquilo que que irá funcionar como verdadeiro sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Aramante (1998, p. 38), ao abordar a questão do “constitutivamente ideológico” no discurso da avaliação por ela estudado, diz que a coerência de tal discurso se deve ao fato de ser ele *permeado por silêncios* que decorrem de não dizerem tudo e de não poderem tudo dizer. Nas palavras da autora:

Devemos, então, atentar para o fato de que o discurso da avaliação educacional, enquanto constitutivamente ideológico, enquanto fato social produzido por formas históricas determinadas das relações sociais, é coerente e racional porque está permeado por silêncios que são responsáveis pela sua coerência. Assim, o discurso da avaliação educacional é coerente porque não diz tudo e não pode dizer tudo.

Seguindo o raciocínio de que o silêncio pode ser um fator de coerência e constituição de formações ideológicas, poderia afirmar que os professores de Língua

Portuguesa, ao silenciarem as DCELP, de acordo com minha hipótese apresentada, estariam resistindo a elas. Contudo, essa resistência pela via do silêncio, também se configuraria como um fator de legitimação de um poder instituído que a sabedoria popular caracterizaria como algo da ordem *Aquele que cala consente*.

Assim também, as DCELP não poderiam dizer tudo sobre o ensino da Língua Portuguesa, garantindo a sua coerência no entremeio dos silêncios que constituem o seu discurso. Dessa forma, não é dito pelas diretrizes, mas constitui-se uma “verdade”posta que o professor, apesar de estar habilitado para ministrar aulas de Língua Portuguesa, precisaria ser instrumentalizado teórica e metodologicamente pela tutela de um documento.

Não poderia, da mesma forma, inferir que o professor pudesse não ter domínio de sala de aula e repertório didático. Porém, os dizeres que constituem as DCELP e os seus silêncios, pela via de um funcionamento discursivo deôntico, são oportunos para instaurar essa coerência não verbalizada conforme mostrarei em minha análise no capítulo 4.

Ao mesmo tempo em que as DCELP atribuem ao professor o papel de decidir sobre o planejamento de seu curso, fazendo as opções que julgar necessárias em termos teóricos e metodológicos, impõem, também, certos limites. Associo essa situação com a crítica que Amarante faz sobre o papel de avaliador atribuído ao professor pelo discurso educacional:

O discurso educacional, ao atribuir ao professor, e somente a ele, o papel de avaliador, empresta-lhe a chancela de possuidor de todo o conhecimento necessário para fazê-lo, negando a possibilidade de compartilhamento de responsabilidades, e vê refletida, em um pedaço de papel, que é produto seu, a imagem do conhecimento. (AMARANTE, 1998, p. 38).

A situação envolve as relações de saber-poder por meio de práticas discursivas que caracterizam formas de governo, pelo próprio entendimento de que o exercício de poder uma maneira de agir (estratégia) sobre um ou vários sujeitos ativos (FOUCAULT, 1983/1995, p.243).

Ao analisar as marcas discursivas presentes nas DCELP e considerando o professor como destinatário e possível interlocutor, percebo a produção de um discurso que, por meio de construções deônticas, como “O professor precisa [...]” / “O professor deve [...]”, procuram estabelecer um sistema de poder, no sentido de conduzir a sua prática pedagógica.

Essa espécie de matriz discursiva apela para construções que usam, por exemplo, o verbo dever (no sentido de obrigação); o verbo precisar (indicando necessidade e obrigação) e o verbo depender (indicando condições necessárias). Repetidas ao longo do texto das DCELP, essas construções se movem no sentido de moldar atitudes, forjando identificações. Trata-se de suposições pré-concebidas sobre a disciplina. O que não conjura com outra discursivização presente nas DCELP que assegura a intenção de “preservar a autonomia do professor”, conforme se lê: “Enfatizamos que a autonomia do professor *deve ser preservada* e que as sugestões aqui listadas são apenas parâmetros.” (UBERLÂNDIA, p. 58, grifo meu). Há aqui, talvez, uma *não coincidência do discurso consigo mesmo*¹⁸ (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 25) em relação ao sentido do termo “autonomia” cujo efeito de sentido, especificamente empregado, pode não coincidir aquele que o documento pretenda auferir como um todo.

A legitimação de um documento como as DCELP é produto de um processo de produção de verdades sobre um determinado conteúdo. O discurso da Diretrizes, assim, remete a práticas discursivas tais que caracterizam os atos de ensino da Língua Portuguesa, revelando, principalmente, relações de *poder-saber*. Segundo Amarante (1998, p. 38–39), as micropráticas discursivas que caracterizam os atos de ensino são constitutivas de contextos educacionais, sendo que a prática pedagógica pode assumir caráter de forma de governo, devido ao fato de as instituições educacionais serem lugares perpassados por discursos disciplinares e, por isso, propícios às proibições, às exclusões, aos interditos e às exclusões.

De acordo com Foucault (1979/2010, p. 13–14), *a verdade não existe fora do poder ou sem poder*. Ela é produzida graças a múltiplas coerções e produz efeitos regulamentados de poder no mundo. Assim, segundo esse autor, cada sociedade tem seu *regime de verdade*, sua política geral de verdade. Isto é, tipos de discurso que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros; mecanismos e instâncias que permitem a sociedade distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, sancionando uns e outros; técnicas e procedimentos valorizados pela sociedade para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro faz parte também dessa produção de verdade.

¹⁸Na teoria de Authier-Revuz (1998, p. 21, 22), as não coincidências do dizer podem ser descritas como estratégias de comunicação que manifestam a negociação obrigatória de todo enunciador que atravessam a heterogeneidade do dizer e são classificadas pela autora em *não-coincidência interlocutiva*, do discurso consigo mesmo, das palavras e as coisas, e das palavras consigo mesmas. No caso mencionado, trata-se da *não-coincidência do discurso consigo mesmo* que considera que toda palavra é habitada pelo discurso do outro, assinalando a presença estranha de palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso, permitindo especificar tipos de fronteiras entre si e o outro.

Nessa discussão sobre a noção de regime de verdade, Foucault (1979/2010, p. 14) identifica cinco características historicamente importantes da economia política, a saber: (i) a verdade centrada na forma do discurso científico e nas instituições que produzem tal discurso; (ii) a verdade submetida a uma constante incitação econômica e política; (iii) a verdade objeto de uma imensa difusão e consumo, ou seja, circula nos aparelhos de educação ou de informação com grande capacidade de difusão no corpo social; (iv) a verdade produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns aparelhos políticos e econômicos; e (v) a verdade como objeto de debate político e de confronto social, configurando as lutas “ideológicas”¹⁹.

Levando-se, ainda em consideração, a noção que Foucault apresenta de *verdade* e em relação às características apontadas para a noção de *regime de verdade*, em relação, especificamente, à economia política, o trabalho do professor poderia ser analisado, a partir do que Foucault diz sobre o intelectual (portador de valores universais), como alguém que ocupa uma posição específica ligada às *funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades*. Nas palavras de Foucault, o intelectual

[...] funciona ou luta ao nível geral destes regimes de verdade, que é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade. Há combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” - entendendo-se, mais uma vez, que *por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras” a descobrir e aceitar*, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. É preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de “ciência/ideologia”, mas em termos de “verdade/poder”. É então que a questão da profissionalização do intelectual, da divisão entre trabalho manual e intelectual, pode ser novamente colocada. (FOUCAULT, 1979/2010, p.13, grifo meu)

Este trecho é bastante esclarecedor no que diz respeito à cisão entre teoria e prática, levando em consideração o trabalho dos professores no ensino básico. Esses profissionais parecem, hoje em dia, buscar um distanciamento do aspecto teórico como se esse não constituísse a sustentação de sua ação didática.

Tal problemática passa a ser de fundamental importância pelo próprio teor da sustentabilidade da profissão que os professores desempenham e que deveria conjuminar aspecto teórico com o didático, ao invés de segmentá-los pela *verdade* de que as explicações

¹⁹ Termo que Foucault usa aspeado.

teóricas não se aplicam à realidade imediata (prática), fortalecendo a discursivização do senso comum de que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”.

No texto, *Os intelectuais e o poder*, Foucault em conversa com Gilles Deleuze, afirma que os próprios intelectuais fazem parte do sistema de poder e a ideia de que eles sejam agentes da “consciência” e do discurso também. O papel do intelectual, ainda segundo Foucault, seria, antes o papel de luta contra as formas de poder exatamente onde o poder é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem prática. (DELEUZE; FOUCAULT, 1972/2010, p. 71)

Não se trata pura e simplesmente do estudo teórico como sinônimo de “abstração” mas de indicar que o conhecimento acumulado socialmente não se “transmite” sem uma postura política que faz o recorte e direciona ideologicamente o saber em um sentido ou outro, construindo/desconstruindo práticas de ensino. Nesse sentido, as DCELP teriam a função de representar a categoria dos professores de forma a propiciar um diálogo entre os pares e não segmentar a profissão em um dualismo entre teoria e prática. Minha suposição é de que a estrutura de poder-saber criada pelas Diretrizes não favorece aos próprios professores. Isso porque as condições materiais de exercício da profissão não pressupõem o estudo e a pesquisa como seu fundamento, mas favorecem fortemente práticas pautadas pelo individualismo. Os professores se acham isolados em guetos de planejar e dar aulas e as fornecem aos alunos como se fossem manufaturas produzidas em séries. As DCELP, insolitamente, como discurso de manual, pretendem alcançar esse trabalho solitário do professor, mas falham.

Supostamente, a demanda teórica teria o poder de se apresentar como uma “caixa de ferramentas”. Mas se não há quem lance mão de uma teoria formalmente constituída para suprir essa suposta necessidade. A esse respeito, Deleuze (1979/ 2010), a propósito da afirmação feita por Foucault de que a teoria não expressaria, não produziria, não aplicaria uma prática, posto que ela mesma constituísse uma prática, conduz a seguinte reflexão:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. *Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; [...] A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica.* É o poder que por natureza opera totalizações e você diz exatamente que a teoria por natureza é contra o poder. *Desde que uma teoria penetra em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que se produza uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente.* Por este motivo a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros,

em nome dos outros e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a quem diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar a questão da totalidade do poder e de sua hierarquia. (DELEUZE, 2010/1972, 71-72, grifo meu)

A partir desta concepção, vemos que o escopo teórico das DCELP choca-se com a impossibilidade latente de consequências práticas, ou seja, ter uma implicação imediata. Primeiramente, devido às questões de ordem subjetiva que devem e merecem ser analisadas, visto que a sua “explosão” é aguardada em um ponto totalmente diferente, ou seja, no aluno. Ou seja, temos aqui, um ponto chave de referência para situarmos o grau de penetração das DCELP que só poderia ser auferido pelo seu desdobramento teórico e metodológico para o ensino de Língua Portuguesa junto aos professores.

Nesse caso, outra reflexão pertinente a ser levada em consideração diz respeito à tentativa inócuia de “atualização teórica” em relação às DCELP que, apenas, redundaram na reprodução do documento, ou melhor, do seu escopo teórico, filiado ao sociointeracionismo, que permaneceu inalterado após as revisões empreendidas²⁰, comprovando o dizer de Foucault (1972/2010, p.71) de que não se refaz uma teoria, fazem-se outras. No caso das DCELP, nenhuma nova teoria surgiu. Apenas a alternância de poder na SME foi a motivadora dos processos de revisões do documento das Diretrizes de Língua Portuguesa, ou seja, o poder que, por sua natureza, operou as totalizações deflagradas como processos de “atualizações” do documento em questão.

É por este viés da institucionalização de parâmetros curriculares que situo minha reflexão sobre a questão da atuação do professor de língua materna. O que ora identifico e me causa inquietação é que, em sua concepção, documentos como esse passam a ter o *status* de mera idealização teórica, engrossando o coro do binarismo teoria versus prática. E o documento passa a ser usado, não como uma ferramenta que instigue o professor a problematizar o seu objeto de trabalho, mas como justificativa para a falta de investimento em ações concretas no campo educacional (aparelhamento adequado de escolas, destinação de tempo para estudos e pesquisa dos professores, planos de cargos e salários compatíveis com importância do cargo docente, etc.) que propiciassem condições de trabalho diferenciadas aos professores. Isso diz respeito não apenas às instâncias de poder governamental, mas aos próprios professores como fonte de poder e, digamos, senhores do seu espaço pedagógico cuja autoridade e representação

²⁰ Refiro-me aos dois processos de revisão que resultaram nas novas versões das Diretrizes: 2003 e 2011, conforme analisado no capítulo 3 que trata da descrição da estrutura do documento.

se alimentam de um saber não estático e dado como condição de seu título de docente, mas um espaço discursivo dinâmico que precisaria ser construído diuturnamente e que envolve o fato de se assumir responsabilidades teóricas como uma questão de ordem ética e política que envolve tomadas de posição.

A lógica de um documento diretor é a de ocupar o espaço de poder decisório que o professor, às vezes, acaba não tomando para si. Desta forma, com o objetivo de promover uma organização ao sistema de ensino, as Diretrizes constituem-se por dizeres totalitários que fazem crer que oferecem “tudo” que seria preciso teórica e metodologicamente ao professor.

Assim, tudo no documento parece se encontrar pasteurizado e *prêt à proter*, para os professores, supostamente, aplicarem, ajustando a sua prática sem que os mesmos precisem se preocupar em ir à fonte das discussões, das questões teóricas que dizem respeito à sua constituição de docentes. O documento estaria situado em um patamar, digamos, “acima de qualquer suspeita”, trazendo as “últimas novidades teóricas” para os professores que são, assim, desobrigados a buscar tais conhecimentos como se se tratasse de moda que as pessoas passam a adotar sem maiores questionamentos, além do gosto. *Assim, a equação conhecimento-poder seria reforçada pelas Diretrizes, não no sentido de produção, mas no sentido de consumo.* Como a todo poder exercido, o documento também encontra resistência junto aos professores. Mas identifico uma resistência de forma complacente, que consiste em assumir uma subordinação ou um silêncio que evita um confrontamento direto, produzindo um efeito de ignorar os princípios das DCELP.

Para Foucault (1983/1995, p.243), o funcionamento das relações de poder não diz respeito apenas ao uso da força; nele se acha implicado, igualmente, a aquisição de consentimentos, sendo que os dois configuram como instrumentos ou efeitos indispensáveis para o exercício de poder:

O funcionamento das relações de poder, evidentemente, não é uma exclusividade do uso da violência mais do que da aquisição dos consentimentos; nenhum exercício de poder pode, sem dúvida, dispensar um ou outro e frequentemente os dois ao mesmo tempo. Porém, se eles são seus instrumentos ou efeitos, não constituem, contudo, seu princípio ou sua natureza. O exercício do poder pode perfeitamente suscitar tanta aceitação quanto se queira: pode acumular as mortes e abrigar-se sob todas as ameaças que ele possa imaginar. Ele não é em si mesmo uma violência que, às vezes, se esconderia, ou um consentimento que, implicitamente, se reconduziria. Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou toma mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou

vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1983/1995, p.243)

Assim, importa salientar que, pelo viés foucaultiano, o exercício de poder é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos. Foucault (1983/1995) usa o termo “conduta” para expressar aquilo que há de específico nas relações de poder. Esse termo aplica-se ao ato de “conduzir” os outros, usando mecanismos de coerção mais ou menos estritos e a maneira de se comportar em um campo de possibilidades. Consiste, assim, em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade, tendo a liberdade como condição de existência do poder. E, desta forma, pelo aspecto da aceitação contrapõe-se à violência e passa a abrigar, a esconder-se no jogo da aceitação, acumulando “mortes” que dizem respeito ao não enfrentamento como estratégia de resistência e dessa forma, também, como manifestação de poder.

Para Foucault, não há uma relação de exclusão direta entre poder e liberdade. Trata-se de um jogo complexo no qual a liberdade é, antes de tudo, uma condição de existência do poder, fazendo-se necessária a sua pressuposição para que o poder venha a ser exercido. E para que, concretamente, seja estabelecida uma análise das relações de poder, Foucault (1983/1995, p.246 - 247) considera alguns pontos:

- (1) O *sistema das diferenciações* que permitem agir sobre a ação dos outros a partir de diferenças na apropriação de riquezas, diferenças linguísticas ou culturais, diferenças na habilidade e nas competências, etc.
- (2) O *tipo de objetivos perseguidos* por aqueles que agem sobre a ação dos outros: manutenção de privilégios, acúmulo de lucros, operacionalidade da autoria estatária, exercício de uma profissão.
- (3) As *modalidades instrumentais*: o poder se exerce pela ameaça das armas, dos efeitos da palavra, através das disparidades econômicas, por mecanismos complexos de controle, por sistemas de vigilância, com ou sem arquivos, segundo regras explícitas ou não, permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivos materiais etc.
- (4) As *formas de institucionalização*: dispositivos tradicionais, estruturas jurídicas, fenômenos de hábito ou de moda.
- (5) Os *graus de racionalização*: funcionamento das relações de poder em função da eficácia dos instrumentos e da certeza do resultado ou em função do custo

eventual. O exercício do poder se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados.

Desta forma, Foucault considera que aquilo que caracteriza o poder vem a ser o fato do poder colocar em jogo as relações entre os indivíduos ou entre grupos. Nesse sentido, considero a definição dada por Foucault (1983/1995, p.245) de que o exercício do poder seria uma maneira para alguns de estruturar o campo de ação possível dos outros, o que significa que as relações de poder se enraízam no nexo social. É preciso atentar, ainda, para o argumento desse mesmo autor (FOUCAULT, 1976/ 2007, p. 111) de que é no discurso que se articula poder e saber, devendo o discurso ser concebido como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. Ou seja, não se deve imaginar um mundo dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre discurso dominante e o discurso dominado, mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos que podem entrar em estratégias diferentes. Assim:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. *O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo.* [...] Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular, sem mudar de forma entre estratégias opostas. (FOUCAULT, 1976 2007, p. 112)

Acrescento, ainda, que o discurso pode, também, suscitar silêncios como forma de legitimação, e de resistência. Assim, considero que o discurso das DCELP pode ser abordado a partir do ponto de vista das relações de poder nele estabelecidas, porque o documento se constitui no/ pelo discurso da legitimação, mas é atravessado pelo silenciamento que entendo como forma de resistência dos professores, de forma que se faz necessário discutir, teoricamente, essa questão que se apresenta.

1.3. Poder, resistência e silenciamento

Sem perder de vista a hipótese de trabalho, segundo a qual a relação de poder entre as DCELP e os professores de Língua Portuguesa da rede municipal se acha permeada por um certo silenciamento, passo a discutir, em primeiro lugar, o alcance que a noção de silêncio possa ter no âmbito da AD, para, em seguida abordar a questão específica do silenciamento pelo viés foucautiano das relações de poder.

Assim, inicialmente, trago o posicionamento de Villarta-Neder (2002) que trabalhou a temática do silêncio em sua tese de doutoramento intitulada *Os movimentos do silêncio: espelhos de Jorge Luís Borges*. Em sua perspectiva de análise, a partir de Orlandi (1992), o autor caracteriza o silêncio em duas instâncias: como ausência e como excesso, trabalhando com indícios de silêncio em uma tese voltada exclusivamente para textos escritos, como é o caso dessa pesquisa.

Assim, o autor assume a posição de que o silêncio não é somente dinâmico no sentido de mover-se, mas também no sentido de promover deslocamentos. Esse posicionamento é ilustrado pelo exemplo da metáfora da areia que, se acomodando, jamais adquire uma estabilidade, tragando para suas profundezas quem se aventure a pisar seu solo aparentemente seguro. É, pois, a partir dessa perspectiva que inclui a possibilidade de deslocamentos intermitentes que, também, me coloco para abordar o silêncio como falta e como apagamento no que diz respeito às práticas discursivas que tomo como objeto específico de análise.

Segundo esse autor, “Atribuir sentidos a alguns silêncios pelo recobrir da palavra é, inevitavelmente, puxar um cobertor bem menor do que o próprio corpo: cria-se um jogo infinito entre outros espaços de silêncio.” (VILLARTA-NEDER, 2002, p. 14). Pensando, assim, nos movimentos do silêncio, ou nos movimentos que ele possa ter ou assumir, para atribuir-lhe sentidos, é necessário partir do pressuposto de sua articulação com as (outras) linguagens. Nesse sentido, o silêncio nunca estaria só, por se constituir de um entremeio.

Villar-Neder (2002, p. 45) afirma que a noção de intersubjetividade vem a ser importante para efetuar uma análise do silêncio enquanto fenômeno. É possível notar, na reflexão do autor, a aproximação da noção de intersubjetividade com os conceitos bakhtinianos

de *dialogismo* e *polifonia*²¹ e do conceito de *heterogeneidades enunciativas*²² de Authier-Revuz que são lembrados pelo autor para chamar a atenção para a questão específica do *interdiscurso* como um espaço entrelaçado de gradações de silêncios que constroem a intersubjetividade nas relações dialógicas entre os vários discursos. Acho importante trazer, aqui, o conceito de interdiscurso de Courtine e Marandin (1981, p. 24) ao qual o autor em questão se refere:

[...] diremos que o interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante*, no qual uma FD é conduzida, em função das posições ideológicas que esta FD representa em uma conjuntura determinada, a incorporar os elementos pré-construídos produzidos no exterior deles mesmos, levando-os à sua redefinição ou a retomada, para suscitar igualmente a recuperação de seus próprios elementos, na organização de sua repetição, mas também, eventualmente, causando o seu apagamento, esquecimento ou mesmo denegação.²³ (grifo dos autores)

Nota-se, aqui, que o interdiscurso diz respeito a um processo de reconfiguração incessante das Formações Discursivas (doravante, FD), tendo em vista o movimento, o deslocamento das posições ideológicas implicadas, além da incorporação de elementos pré-construídos (efeito do já-dito), em um eventual apagamento, esquecimento ou denegação, podendo incluir, aqui, o silenciamento. Além disso, a noção de interdiscurso poderia implicar o silêncio, por coincidir com o já-dito e implicar a manifestação da heterogeneidade e alteridade que lhes são constitutivas.

Authier-Revuz (1984/1990, p. 26-27), levando em consideração a perspectiva teórica da psicanálise, apoiada na teoria de Saussure e na leitura lacaniana de Freud, discorre sobre a produção de uma dupla concepção de uma fala fundamentalmente heterogênea que comprehende um sujeito dividido:

Sempre, sobre as palavras, “outras palavras” são ditas :é a estrutura material da língua que permite, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional

²¹ Para Bakhtin (2006, p.127) a substância da língua está no fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou enunciações, sendo que o diálogo, em um sentido amplo, diz respeito a toda comunicação verbal e de qualquer tipo que seja. Em AD, o termo refere-se à dimensão interativa da linguagem. Authier-Revue (1984/1990, p. 26) reporta ao “dialogismo” do círculo de Bakhtin como constituído por uma reflexão uniforme, semiótica e literária, uma teoria da dialogização interna do discurso. As palavras como sendo sempre e inevitavelmente as palavras dos outros. VILLARTA-NEDER (2012) não usa o conceito de polifonia no sentido de que várias “vozes” se exprimem sem que nenhuma seja dominante (MANGUENEAU, 2000, p.108-109). Para esse autor, o próprio fato dessas vozes estarem em efervescência, em ebulição é o que vai interessar para a discussão do silêncio.”

²² Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva (Cf. AUTHIER REVUE,1984/1990)

²³ Tradução minha. No original em francês: [...] nous dirons que l'interdiscours consiste en un processus de *recofiguration incessante* dans lequel une FD représente dans une conjoncture déterminée, à em produire la redéfinition ou le retournement, à susciter également le rappel de ses propres éléments, à em organiser la répétition, mais aussi à em provoquer éventuellement l'effacement, l'oubli ou même la dénégation. (grifo dos autores)

de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação inconsciente”

Essa questão que coloca a possibilidade de que a análise possa recuperar indícios de uma “pontuação inconsciente” na estrutura material da língua e da sobreposição das palavras (discursos) nos remete, por outros termos, à consideração do interdiscurso. Seria interessante, também, considerarmos a sobreposição do silêncio na estrutura linguística do discurso.

Authier-Revuz (1984/1990, p. 34) considera que além do lapso, há um conjunto de fissuras, um conjunto de junções na língua que funcionam como costuras escondidas sob a aparente unidade de um discurso e que a análise (análise do discurso; descrição de textos literários e poéticos; psicanálise) pode, em parte, evidenciar como pistas do interdiscurso ou, como pistas do jogo significante, as formas marcadas da heterogeneidade mostrada que opõem a retórica da falha mostrada, da “costura aparente”. Aqui, também, incluo a consideração do silêncio como parte desse conjunto de fissuras e de junções na língua a ser considerada.

Orlandi (1992, p. 23), em seu livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, cujo fio condutor é a apresentação dos sentidos do silêncio, explora a especificidade dessa temática nos entremeios tanto das disciplinas como das teorias da linguagem, partindo do princípio da relação entre linguagem e silêncio. Segundo a autora:

Se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio significante. [...] se a reflexão sobre o silêncio nos mostra a complexidade da análise de discurso, já que por ela podemos nos debruçar sobre os efeitos contraditórios da produção de sentidos na relação entre o dizer e o não-dizer, essa reflexão nos ensina também que, embora seja preciso que já haja sentido para se produzir sentidos (falamos com palavras que já têm sentidos), estes não estão nunca completamente já lá. Eles podem chegar de qualquer lugar e eles se movem e se desdobram em outros sentidos. (ORLANDI, 1992, p. 23-24)

Orlandi (1992, p.23) entende que o silêncio tem uma significância própria e que o silêncio passa a ser garantia para o movimento dos sentidos. Ela argumenta que *sempre se diz a partir do silêncio* e usa como ilustração a expressão “algo calou fundo em X” que mostra o sentido duplo de “calar” como não dizer, mas, no caso da expressão, “calar” tem o sentido de impregnar o sujeito X de um sentido específico. Outra questão, que se reveste de especial importância para esta pesquisa, é a reflexão da autora de que *o silêncio é a possibilidade para o sujeito trabalhar com a sua contradição que é constitutiva*, situando o sujeito na relação do “um” com o “múltiplo”. Temos, aqui, o fato de que o discurso, notadamente, busca a partir de outros discursos, ou seja o intradiscurso, a sua realidade significativa.

A propósito da noção de contradição, abro, aqui, um parêntese para falar sobre essa noção que julgo ser importante para certos momentos da análise. Foucault (1969/2008, p. 168-176), assim como Orlandi, também enxerga a contradição como constitutiva e destina um capítulo, em *Arqueologia do saber*, para discorrer sobre a questão. Segundo ele, o termo pode ser definido da seguinte forma:

A contradição é a ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada: só tem seu lugar na defasagem existente entre a consciência e o inconsciente, o pensamento e o texto, a idealidade e o corpo contingente da expressão. De qualquer forma, a análise deve suprimir, sempre que possa, a contradição. (FOUCAULT 1969/2008, p. 170)

Em sua reflexão, a contradição funciona, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade. A história das ideias, de acordo com Foucault, reconhece a contradição no nível das aparências, que resolve na unidade profunda do discurso e no nível dos fundamentos, que dá lugar ao próprio discurso. Para a análise arqueológica das contradições, postulado por Foucault, elas não são aparências a transpor, nem princípios secretos. Trata-se de objetos a serem descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista podem ser dissipadas ou em que nível podem ser radicalizadas, deixando de ser efeitos para se transformar em causas. A arqueologia foucaultiana, assim, desiste de tratar a contradição como uma função geral, substituindo-a pela análise dos diferentes tipos de contradição: (1) *contradições arqueologicamente derivadas*. São aquelas que se localizam no plano das proposições ou assertivas, sem afetar em nada o regime enunciativo que as tornou possíveis. Elas nascem na mesma formação discursiva. (2) Contradições extrínsecas. São aquelas que ultrapassam os limites de uma formação discursiva e opõem teses que não se referem às mesmas condições de enunciação. Elas remetem à oposição entre formações discursivas distintas (3) Contradições intrínsecas. São aquelas que se desenrolam na própria formação discursiva e que fazem surgir subsistemas. A oposição, aqui, não é terminal: não são proposições contraditórias sobre o mesmo objeto, nem utilizações incompatíveis do mesmo conceito, mas duas maneiras de formar enunciados, caracterizados por certos objetos, certas posições de subjetividade, certos conceitos e certas escolhas estratégicas distintas. (FOUCAULT 1969/2008, p. 172-173)

Voltando para a questão do silêncio, Orlandi (1992, p. 46-52) propõe seis maneiras de se pensar o silêncio. Primeiramente, a autora reflete sobre (I) o esforço contra a hegemonia do formalismo, admitindo que o silêncio adquire o valor contrário a esse. Ou seja:

O formalismo chomiskiano, no seu intento, aliás louvável, de preencher o vazio teórico dos modelos behavioristas, impede, no entanto, que aí se elabore uma teoria

do “fato” da linguagem e tapa o buraco com uma teoria rarefeita e de fôlego curto, dominada por fórmulas. Que fala da gramática mas não fala da língua. O silêncio, com seu caráter não-visível (legível), obscuro, contínuo, não-calculável, está excluído. (ORLANDI, 1992, p.46)

A autora se propõe a problematizar a tentativa de sedentarizarão da noção de silêncio seja na forma da elipse ou da distinção dito/não-dito. Para ela, o silêncio não é apenas um acidente ocasional, ele é necessário à significação.

Em segundo lugar, Orlandi (1992, p.47) apresenta a ideia de que (II) pensar o silêncio representa um esforço contra o positivismo na observação dos fatos da linguagem. Ela lembra que pensar a relação indireta entre o produto e a sua “origem”, sem considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos, seria algo impossível, no sentido de compreender o silêncio. E exemplifica: “O silêncio não é diretamente observável e, no entanto, ele não é vazio, mesmo do ponto de vista da percepção: nós sentimos, ele está ‘lá’ (no sorriso da Gioconda, no amarelo de Van Gogh, nas grandes extensões, nas pausas.)”

Em terceiro lugar, Orlandi (1992, p.47) menciona que (III) pensar o silêncio é problematizar as noções de linearidade, literalidade, completude. Trata-se de pensar que, discursivamente, o sentido se faz em todas as direções. Assim, ela destaca que conceitos como interdiscurso, intertexto e relação de sentidos atestam essa condição, sendo importante não apagar a diferença de que o silêncio significa de modo contínuo, absoluto, enquanto que a linguagem verbal significa por unidades discretas e formais. E, quanto à completude, é ela que produz a possibilidade do múltiplo como base da polissemia, sendo que o silêncio preside essa possibilidade.

Como quarto ponto, Orlandi (1992, p. 49) faz referência ao fato de que (IV) pensar o silêncio seria colocar questões a propósito dos limites da dialogia e pensar o silêncio nos limites da dialogia implica pensar a relação com o Outro como sendo da ordem da contradição. Isso implica dizer que o silêncio faz aparecer a falta de simetria entre os interlocutores cuja relação não obedeceria uma lógica preestabelecida.

A quinta reflexão comprehende que (V) pensar o silêncio em sua especificidade significativa seria problematizar palavras como “representação”, como “interpretação”. A autora não crê na possibilidade de representação do silêncio, o que impõe limites à interpretabilidade e à redução da linguagem só à informação, só à comunicação. O silêncio não seria, para ela, interpretável, mas seria passível de compreensão (ORLANDI 1992, p. 51).

Por último, a sexta reflexão que Orlandi (1992, p. 52) apresenta diz respeito ao entendimento de que (VI) pensar o silêncio seria traçar um limite à redução da significação ao paradigma da linguagem verbal, propondo a descentração do verbal, enquanto espaço privilegiado de significação, que se juntaria à de-centração do sujeito.

Nesse estudo, Orlandi (1992, 105-106) lista cinco princípios, quais sejam: (1) o silêncio não fala, significa; (2) considera duas grandes divisões: (a) o silêncio fundador, (b) a política do silêncio, sendo que, aqui, ele comporta duas subdivisões: constitutivo (todo dizer cala algum sentido) e local (a censura); (3) o silêncio não é ausência de palavras. As palavras vêm carregadas de silêncio; (4) o silêncio e o implícito não coincidem.

Ao tratar do silêncio como censura, especificamente, ele recordaria o dizer, trazendo uma dimensão política a ser considerada, pois dizer e silenciar andariam juntos de forma que assim como não se pode estar fora do sentido, não se pode estar fora da história. Essa assertiva, também, me leva a recuperar que para a AD não há discurso sem sujeito, assim como não há sujeito sem ideologia.

Ao invés de pressupor a definição de ideologia como ocultação, como fazem algumas abordagens das ciências sociais e humanas e que implicaria considerar a linguagem como transparente, prefiro adotar, de acordo com a base teórica adotada, a exemplo de Orlandi (1992, p. 100), a percepção de ideologia como: “[...] o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado.”

Por essa citação, é possível perceber que a ideologia diz respeito a uma função advinda da relação necessária com o mundo e não devido a uma ocultação. Assim, linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, no sentido do efeito imaginário de um sobre o outro, por isso, conforme diz Orlandi (2005, p.46), um dos pontos fortes da AD é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem, ou seja, adotamos, aqui, uma definição discursiva de ideologia que leva em conta produção de um imaginário. Igualmente importante, é o ato de interpretação:

Para pensarmos a ideologia, nessa perspectiva, pensamos a interpretação. Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero

gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é igualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b) a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. Ser determinada não significa ser (necessariamente) imóvel. (ORLANDI, 2005, p. 47-48)

Após esses esclarecimentos sobre o conceito de ideologia pelo viés teórico da AD, passo, agora, a considerações sobre as noções de silenciamento e poder a partir do aporte teórico foucaultiano.

No primeiro capítulo (Nós, vitorianos) de *História da Sexualidade: a vontade de saber* de Foucault (1976/2007), o próprio funcionamento discursivo do texto está, fortemente, marcado por uma descrição do processo de silenciamento que a sexualidade historicamente sofreu, permeada pela questão do poder. Listo alguns trechos do texto mencionado para sublinhar esse processo descritivo de silenciamento que envolve a própria construção discursiva do texto, eivado de recursos para retratar a crítica levantada pelo autor:

- I. A pudicícia imperial figuraria no brasão de nossa sexualidade *contida, muda, hipócrita*.
- II. As práticas (sexuais) não procuravam o *segredo*; as palavras eram ditas sem reticência sem *reticência excessiva* e, as coisas, sem demasiado *disfarce* [...]
- III. A sexualidade é, então, cuidadosamente *encerrada*.
- IV. A família conjugal a (sexualidade) *confisca*. E *absorve-a*, inteiramente, na *seriedade* da função de reproduzir. Em torno do sexo, *se cala*.
- V. O casal, legítimo e procriador, *dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo*.
- VI. O que não é *regulado* para a geração ou por ela transfigurado *não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também*.
- VII. A criança, por exemplo, sabe-se muito bem que *não tem sexo*: boa razão para *interditá-lo*, razão para *proibi-las de falarem dele*, razão para *fechar os olhos e tapar os ouvidos* onde quer que venham a manifestá-lo, razão para *impôr um silêncio geral e aplicado*.

Os exemplos são numerosos, mas, por esses recortes, deixam ver que as construções e o vocabulário empregados deixam, inevitavelmente, transparecer a contundência da crítica de Foucault em relação à época atual, tomando como referência os valores e regimes de verdade do início do século XVII. É possível flagrar os aspectos do silenciamento, entendido com censura por meio de uma política do silêncio pela própria maneira como a materialidade discursiva do texto que prima por uma riqueza do seu funcionamento ao se reportar à imposição de um regime de silêncio ao sexo imposto pela sociedade.

Para Foucault (1976/2007, p. 111-112), é justamente no discurso que se articulam poder e saber como forma de produzir e reforçar, mas também minar e silenciar o poder como é possível perceber nos dizeres que se seguem:

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. E preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de urna estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Segundo Parker e Deacon (2008, p. 107), o aforismo de Foucault “onde há poder há resistência” tem sido muito apressadamente interpretado como uma licença para reintroduzir de forma sub-reptícia um agente unitário e não um agente não-restringido de resistência contra o poder. Para entender melhor que a *resistência* de que fala Foucault e correlacioná-la à questão de *estar no poder*, não havendo uma exterioridade a ele, é preciso entendermos todas as cinco proposições de que Foucault lança mão para discutir a questão da onipresença do poder relacionando-a ao fato do poder não ser uma instituição e nem uma estrutura, tampouco uma potência de que alguns sejam dotados. Para ele, trata-se de um nome dado a uma situação estratégica complexa em uma sociedade determinada. Em sendo assim, passo a citar, resumidamente, as cinco preposições aludidas:

- I. O poder não é algo que se adquire, arrebatou ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis.
- II. As relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações, mas lhes são imanentes; são os efeitos

- immediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações;
- III. O poder vem de baixo, Deve-se supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social. As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos.
- IV. As relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas. Não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. Mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito, individualmente; a racionalidade do poder é a das táticas muitas vezes bem explícitas no nível limitado em que se inscrevem.
- V. Onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa”, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que, sendo a história ardil da razão, o poder seria o ardil da história - aquele que sempre ganha? Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais.

As preposições elencadas se incumbem de nos apresentar a concepção foucaultiana do poder e a correlacioná-la ao princípio da resistência. Não se trata, contudo, de um automatismo que positivaria uma e negativaria o outro. Mesmo porque, nessa abordagem, o poder comprehende a resistência (a ele). E como lembra Foucault, a resistência nunca está em posição de exterioridade em relação ao poder. Ele questiona, então, de forma a construir o seu argumento, se, por acaso, deveríamos afirmar que por estarmos, necessariamente, “no” poder estariámos inelutavelmente submetidos à lei. Ou que, por ser a história ardil da razão, o poder

seria o ardil da história. Ou seja, o poder estaria sempre a serviço dos vencedores? Para Foucault, uma resposta afirmativa às questões levantadas por ele, resultaria em um desconhecimento do caráter estritamente relacional das correlações de poder. A resistência estaria implicada, aqui, como pontos de oposição presentes em toda rede de poder. Dito de outra forma, Foucault concebe o poder como uma relação em rede, plural, descentralizado, disperso, mas interligado por inúmeros pontos de resistência (o outro termo nas relações de poder) móveis e transitórios como o próprio poder. Para Foucault (1976/2007, p. 82), mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede util de discursos, saberes, prazeres e poderes.

Para concluir, trago mais um dizer de Foucault que enfatiza a abordagem do poder como estratégias de poder imanentes a uma vontade de saber constitutiva.

[...] esses dispositivos de poder e de saber, de verdade e de prazeres, esses dispositivos tão diferentes da repressão, não são forçosamente secundários e derivados; e que a repressão não é sempre fundamental e vitoriosa. Trata-se, portanto, de levar a sério esses dispositivos e de inverter a direção da análise: ao invés de partir de uma repressão geralmente aceita e de urna ignorância avaliada de acordo com o que supomos saber, é necessário considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder. E necessário segui-los nas suas condições de surgimento e de funcionamento e procurar de que maneira se formam, em relação a eles, os fatos de interdição ou de ocultação que lhes são vinculados. Em suma, trata-se de definir as estratégias de poder imanentes a essa vontade de saber. (FOUCAULT, 1976/2007 p. 83)

Neste capítulo, mobilizei a sustentação teórica de minha pesquisa sobre a relação de poder entre as DCELP e professores de Língua Portuguesa, a partir de uma interlocução entre a perspectiva discursiva de Foucault (1969/2008) e aportes teóricos da Análise do Discurso pecheutiana (PECHEUX, 1975/2009).

No recorte epistemológico, abordei, inicialmente, o conceito foucaultiano de práticas discursivas como um conjunto de enunciados que pertencendo a campos diferentes, obedecem a regras de funcionamento comum e reproduzem cisões determinadas historicamente. Assim, por meio das práticas discursivas, evidencia-se a questão dos processos ou modos de subjetivação cuja discussão se fez necessária em função das análises empreendidas no capítulo 4 que tratam das discursivizações sobre as DCELP. A discussão sobre modos de subjetivação foi importante, por conduzir à percepção de uma luta atual contra as formas de sujeição de que fala Foucault (FOUCAULT, 1983/1995, p.232). Ou seja, novas formas de subjetividade podem levar à recusa do que somos, para nos livrar da simultânea individualização e totalização provenientes da estrutura do poder moderno.

Adotei, neste capítulo, uma posição discursiva na qual o poder se acha, fortemente, implicado e para a qual o poder funciona, sendo o discurso um elemento em um dispositivo estratégico (FOUCAULT 1994/2012), de forma a situar minha hipótese: os professores ao silenciarem as DCELP, ou seja, não discutirem os preceitos do documento do lugar teórico-metodológico que se esperaria que algo fosse dito, implica em uma forma de resistência ao processo de sujeição da subjetividade que as DCELP podem representar nessa relação de poder.

Convergi, então, a discussão sobre as práticas discursivas para as concepções teóricas que constituem o sujeito pelo viés da AD, para entendê-la a partir do processo discursivo, principalmente a partir da noção de interdiscurso como lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito (AUTHIER REVUZ, 1998, p. 17), mas que se manifesta na heterogeneidade do dizer. Remeti, em seguida, a Orlandi (2012, p. 40) que apresenta uma noção discursiva de ideologia, referindo-se ao fato de a ideologia não ser consciente, por ser um efeito da relação do sujeito com a língua e com a história, na sua necessidade conjunta, na sua materialidade específica. O que implica, segundo essa autora, que a língua e história se acham conjugadas pelo efeito ideológico, levando em consideração a referência ao interdiscurso na análise da materialidade linguística por meio dos processos de identificação. Assim, todo processo de significação pode ser interpretado como um deslize em redes de filiação de forma que o sujeito se produz como repetição e deslocamento ao mesmo tempo. (ORLANDI, 2002, p. 207). Da mesma forma, associei o silenciamento das DCELP como esse movimento simultâneo de repetição e deslocamento, implicado no processo de subjetivação (ou não) do documento das diretrizes pelos professores. De alguma forma, os professores, ao silenciarem ou repetirem as DCELP, estariam, de alguma forma, resistindo a ela.

A concepção de *regime de verdade*, a partir de Foucault, foi adotada como referencial para a sustentação de que há efeitos de verdade produzidos pelas DCELP que não se dissociam dos mecanismos de poder. Ou seja, a verdade não existe fora do poder ou sem poder, havendo mecanismos e instâncias que permitem fazer a distinção entre os discursos acolhidos como verdade e os excluídos. As DCELP funcionam, assim, como um desses mecanismos de poder.

Para o entendimento teórico do silêncio, reportei-me a Orlandi (1992, p.23) que concebe o silêncio como tendo uma significância própria. O silêncio, segundo essa autora, é

garantia para o movimento dos sentidos. Ela argumenta que sempre se diz a partir do silêncio e que o silêncio é a possibilidade para o sujeito trabalhar com a sua contradição constitutiva. Por outro lado, ao tratar do silêncio como censura, para Orlandi, ele recordaria o dizer, trazendo uma dimensão política a ser considerada, pois dizer e silenciar andariam juntos, pois não se pode estar fora do sentido nem fora da história, recuperando o adágio da AD de que não há discurso sem sujeito, assim como não há sujeito sem ideologia.

2. CONSTRUÇÃO DO RECORTE METODOLÓGICO

Antes de proceder à descrição específica da construção do recorte metodológico desta pesquisa, é importante registrar que o documento oficial das DCELP que, de certa forma, motivou os encaminhamentos da pesquisa, é tomado, aqui, como pano de fundo primordial para as análises e reflexões sobre a prática discursiva do professor de Língua Portuguesa em relação ao seu objeto de ensino. Por isso, dediquei o capítulo 3 deste trabalho para proceder a uma análise descritiva do mesmo com o objetivo de apresentar a sua estruturação lógica, para que as análises das questões do formulário encaminhado aos professores da comissão que revisou esse documento (DCELP), assim como os planos de curso de professores que atuam na rede pública municipal pudessem estar devidamente contextualizados. Na parte introdutória da pesquisa, descrevo, também, a história das DCELP, bem como a minha relação com o documento que parte de um posicionamento de professor para a posição de pesquisador.

Como deixei assinalado na introdução, esse envolvimento com as DCELP me levou a perscrutar, na história do meu trabalho como professor da rede municipal de ensino, a história da produção do documento. Isso me possibilitou levar a termo a problematização do referido documento cuja história constitui, por sua vez, a história de minha pesquisa, conforme frisei anteriormente.

A análise descritiva empreendida principia pelo critério da própria estruturação das DCELP, item a item do documento que comporta cinco partes com suas respectivas subdivisões, a saber:

- I. Introdução,
- II. Abrangências legais e novas tecnologias,
- III. Fundamentos e orientações teórico metodológicas,
- IV. Estrutura curricular e
- V. Concepção de avaliação.

Cada item foi analisado de forma descritivo-interpretativista, que admite comentários e problematizações pertinente a hipótese de trabalho levantada, segundo a qual o exercício de poder que o documento exerce em relação aos professores comporta, em contrapartida, uma resistência permeada pelo silêncio.

Ocupei-me de evidenciar, nessa análise a abordagem teórica das DCELP que se constitui pelo viés da linguística textual pela matriz socio-interacionista, a partir dos encaminhamentos propostos por Travaglia (1996).

Feitas essas primeiras considerações sobre o desenho da pesquisa, passo aos procedimentos de composição do *corpus* propriamente dito. O *corpus* desta pesquisa é constituído por recortes discursivos que estabeleci a partir de dois grupos textuais.

O primeiro grupo analisa recortes de respostas dadas a um formulário²⁴ contendo questões direcionadas aos professores que participaram da comissão de revisão das DCELP (remeter ao anexo) com o objetivo de analisar questões pertinentes à participação desses professores no processo de revisão das diretrizes. O formulário foi encaminhado eletronicamente via e-mail aos professores.

O segundo grupo analisa recordes de planos de curso elaborados por professores de Língua Portuguesa fornecidos por escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia. Partindo do pressuposto de que as DCELP servem como referência para o fazer pedagógico, analisar a maneira como essas diretrizes poderiam contribuir para a elaboração do planejamento de curso dos professores, tornou-se uma variável significativa. Isso porque essa análise poderia mostrar, inclusive em termos mais abrangentes, como o conjunto dos professores da rede municipal dialogavam ou não com esse documento.

Conforme lemos em Agustini e Bertoldo (2011, p. 121), a construção de um fato enunciativo já é parte da descrição teoricamente produzida. Assim, na análise feita por mim, como pesquisador, trabalhei com a não separação entre teoria e método. Portanto, a interpretação do fato enunciativo não está dissociada da teoria, ou seja, tanto a entrada no material de análise, quanto na construção do *corpus* estão em operação na relação teórico-metodológica.

Orlandi (2005, p.63) afirma que a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas, porque decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas, sendo que a melhor maneira de trabalhar a constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que sigam os critérios decorrentes de princípios teóricos face aos objetivos e que permitam chegar à sua compreensão. Além disso: “Esses objetivos, em

²⁴ Tanto o formulário quanto as respostas obtidas podem ser consultados nos anexos A e B, no final desta tese.

consonância com o método e os procedimentos, não visam a demonstração mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentido.” (ORLANDI, 2005, p.63)

Na constituição dos dados desta pesquisa, tomo como pressuposto a observação de Agustini e Bertoldo (2011, p.123), segundo a qual, o modo como a teoria afeta o pesquisador revela que nunca estaremos diante de um mesmo *corpus* porque, na sua construção, a subjetividade do pesquisador emerge.

Para a AD, conforme observa Orlandi (2005, p.64), a análise é um processo que tem início a partir do estabelecimento de um *corpus* que se organiza face à natureza do material e face à pergunta (ponto de vista) que direciona e organiza a pesquisa. Por isso, para a autora, disso resulta a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para conduzir a relação que o analista passa a ter com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo e com a interpretação empreendida. E observa ainda que:

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. Por isso o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do corpus, relativamente à questãoposta pelo analista em seus objetivos. Isto conduz a resultados diferentes. (ORLANDI, 2005, p.64)

Em relação à organização e análise do *corpus* dessa pesquisa, a pergunta direcionadora²⁵ mobilizada foi de importância crucial para que eu ocupasse o lugar de pesquisador e deixasse o lugar de professor, afetado pela participação direta que tive no processo de revisão das DCELP.

A construção do *corpus* foi elaborada, a partir de recortes dos dizeres tomados junto aos professores da comissão de revisão das DCELP que, de forma direta, passaram a assinar o documento coletivo e, também, levando em conta recortes de dizeres de um conjunto de planos de cursos que foram obtidos em escolas da rede pública municipal sujeitas à abrangência normativa das DCELP. No processo analítico de interpretação, interveio a minha inscrição teórica no que diz respeito às questões linguísticas postas pela AD peuchetiana e pelo

²⁵ Por que um grupo de professores, a quem foi dada a chance de revisar, atualizar um documento, que direciona/orienta seu fazer pedagógico, se mostra de alguma forma alheio a esse processo, restringindo-se a uma revisão formal do texto sem, necessariamente, interferir ou questionar suas bases teóricas e metodológicas?

viés foucaultiano, principalmente, considerando a concepção de *discurso/produção de verdade*, associada à problematização da noção de *poder-saber* (FOUCAULT, 1976/2007).

Passo, em seguida, à uma descrição detalhada dos elementos a partir dos quais constitui o *corpus* de pesquisa. Para tanto, sigo a ordem dos itens relacionados anteriormente.

2.1. Formulário direcionado à equipe de revisão das DCELP

Como parte integrante da constituição do *corpus* desta pesquisa, elaborei um formulário eletrônico com questões, primordialmente abertas, que foi encaminhado eletronicamente aos professores municipais que participaram de um processo de estudo e pesquisa para revisão das *Diretrizes Básicas do Ensino de Língua Portuguesa 1^a a 8^a séries* (2003)²⁶. Processo esse que culminou com as DCELP, a nova versão das diretrizes municipais para o ensino de Língua Portuguesa. Os professores, no período de 2009 a 2010, realizaram o trabalho de revisão mencionado, deliberando sobre questões curriculares de abrangência geral e específicas, com a finalidade de atualizar a estrutura do documento. Sobretudo, o documento deveria contemplar as leis 10.639/03 e 11.645/08. Lembro que, durante o período de dois anos de duração do processo, o grupo formado por 06 professores sofreu algumas alterações em relação à composição de seus membros, perfazendo o número de 09 professores.

Por meio dessas questões, o enfoque metodológico procurou encaminhar um processo de análise discursiva acerca dos dizeres produzidos pelos professores e sobre posições teórico-metodológicas e conteúdos abordados no documento das DCELP. Optei, nesta pesquisa, por obter os dados dos sujeitos na forma de escrita livre, preservando a redação original e alterando, apenas, a formatação do texto copiado diretamente do banco de dados gerado pelo formulário²⁷.

Apesar dos 09 professores que passaram pela comissão terem, informalmente, concordado em participar da pesquisa como colaboradores, 03 professores não encaminharam

²⁶ Nome que figurava na versão de 2003.

²⁷ As respostas obtidas podem ser consultadas no Anexo B desta tese.

suas respostas. Deste universo, de 06 professores, então, tracei um perfil simplificado deles, a partir do próprio questionário de pesquisa. A tabela a seguir traz as informações do perfil dos professores que passaram pela comissão de revisão das DCELP e que responderam ao questionário de pesquisa encaminhado²⁸. Os professores estão identificados pela letra P e um algarismo que vai do 1 ao 6. Assim, P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Professor	Sexo	Redes de ensino	Situação profissional	Atuação	Formação acadêmica	Jornada	Experiência profissional
P1	Feminino	Municipal	Efetivo	Professor de Português	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	16 horas semanais	18 anos
P2	Feminino	Municipal e Estadual	Efetivo	Professor de Português	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	44 horas semanais	07 anos
P3	Masculino	Municipal	Efetivo	Professor de Português	Pós-graduação <i>stritu sensu</i>	40 horas semanais	21 anos
P4	Feminino	Municipal e Estadual	Efetivo	Professor de Português	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	40 horas semanais	24 anos
P5	Feminino	Municipal	Efetivo	Professor Regente ²⁹	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	16 horas semanais	22 anos
P6	Feminino	Municipal	Efetivo	Professor de Português	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	32 horas semanais	23 anos

Tabela 1 – Perfil dos professores

A configuração deste perfil geral para os entrevistados teve por objetivo situar os excertos analisados a partir da configuração profissional apresentada, por entender que os dizeres constituem e marcam o lugar de onde o participante da pesquisa, ou seja, o professor

²⁸ As respostas ao questionário foram coletadas no período de 17 a 28 de março de 2013.

²⁹ Professor que atua no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

enuncia. Percebi, pelas informações obtidas, uma certa homogeneidade no grupo, levando em consideração as seguintes características:

- a) O sexo feminino preponderante.
- b) Todos atuam na rede municipal de ensino. Apenas dois professores atuam paralelamente na rede estadual.
- c) Todos são professores efetivos.
- d) Apenas P5 é professora regente (Ensino Fundamental I). Os demais são professores de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II)
- e) Todos possuem pós-graduação.
- f) A média da jornada de trabalho é de 31 horas.
- g) A média de experiência no magistério é de 19 anos de atuação. Apenas P2 tem experiência inferior a 10 anos, sendo que os demais estão na faixa entre 18 e 24 anos de atuação no magistério, à época da coleta do material de pesquisa.

As questões do formulário de pesquisa (Anexos A e B) principia com uma pergunta sobre a afinidade dos professores em relação à disciplina de Língua Portuguesa (1). Posteriormente, solicitei que os professores se manifestassem, avaliando a participação que tiveram na comissão de revisão das Diretrizes (2). Indaguei, na sequência, como viam a importância desse documento para a coletividade dos professores da rede municipal (3). Pedi, também, que dessem um depoimento, sobre o trabalho coletivo realizado pela equipe (4). Na pergunta seguinte, foquei o paralelo entre expectativas iniciais dos professores em relação ao trabalho de revisão e o texto final (5). A despeito de um posicionamento subjetivo na elaboração e organização da nova redação do documento, questionei qual teria sido o capítulo do texto que ofereceu maior facilidade e maior dificuldade para os professores “entrevistados”, pedindo que comentassem a opção fornecida (6 e 7; 8 e 9). Procurei saber, também, como viam a abordagem do documento a despeito do trabalho de revisão realizado (10). As três perguntas seguintes abordaram trechos textuais das diretrizes, por mim selecionados, para serem comentados pelos professores (11, 12 e 13). As três últimas questões tiveram por objetivo mostrar, pela análise de dizeres, como os trechos foram selecionados a partir de postulados que interpelam os professores de Língua Portuguesa no exercício de sua função. Seguem os trechos selecionados para o comentário dos professores nas questões propostas pelo questionário de pesquisa:

Estas diretrizes pretendem ser um instrumento que levará o professor a considerar a unidade do ensino da língua, num todo, de forma a não fragmentá-lo, separando

gramática, leitura, produção de textos e estudo do léxico como se fossem coisas distintas e sem qualquer inter-relação. (UBERLÂNDIA, p 30.)

É preciso ficar claro que a preocupação do professor não é trabalhar na escola com os sistemas de noções gramaticais e sua nomenclatura no Ensino Fundamental. Isso, porém, não quer dizer que não se deve falar sobre a língua. Há ocasiões, certamente, em que a metalinguagem pode ser relevante para o trabalho com um fato da língua. (UBERLÂNDIA, p 55.)

O contato com o dialeto padrão faz com que aos poucos o educando de maneira natural e interessada perceba diferentes linguagens e formas de expressão, e se aposse do conhecimento desse dialeto e das convenções estilísticas [...]. (UBERLÂNDIA, p 46)

O critério utilizado para a escolha desses recortes das DCELP está associado a necessidade de verificar como os professores reagiriam ao conteúdo teórico e metodológico das DCELP, trazendo informações importantes sobre a sua constituição pelo documento.

O primeiro recorte foi usado para que o professor se manifestasse sobre um posicionamento teórico-metodológico das DCELP que defende a unidade do objeto de ensino da Língua Portuguesa, atentando para um enfoque não fragmentário da língua. Na segunda, as DCELP confrontam a questão do ensino prescritivo, a partir do uso da metalinguagem como meio e não como fim em si mesma. Por último, selecionei um trecho em que as DCELP problematizam a necessidade de uma exposição do aluno ao dialeto padrão como recurso metodológico. Por meio dessas questões, procurei encaminhar um processo de análise discursiva acerca dos dizeres produzidos pelos professores e sobre posições teórico-metodológicas e conteúdos abordados no documento das Diretrizes. Para facilitar a leitura, a formatação das respostas (modelo de fonte, tamanho dos caracteres alinhamento, etc.) dos dizeres dos participantes da pesquisa foram padronizadas.

2.2. Planos de curso de professores de Língua Portuguesa

Tendo em vista que a análise dos dizeres dos professores abrangem um número mais restrito, limitando-se àqueles que participaram da revisão dos documentos, uma maneira possível encontrada para analisar um número maior de dados sobre a constituição dos professores pelas DCELP foi buscar informações na materialidade linguística de planos de curso realizados por professores da rede municipal de ensino.

Essa etapa da pesquisa compreendeu uma coleta de 29 planos de ensino de Língua Portuguesa, sendo que 10 desses planejamentos são planos de Língua Portuguesa e de Literatura. Os planejamentos foram coletados em 8 escolas públicas municipais da rede municipal de Uberlândia. Os planos correspondem aos anos de 2009 (01 plano), 2010 (04 planos), 2011 (4 planos) e a maioria de 2012 (20 planos). Priorizei o ano de 2012 devido ao fato de a nova versão das DCELP ter sido finalizada e repassada às escolas em 2011. Os documentos pesquisados abrangem o segundo ciclo do Ensino Fundamental, distribuídos da seguinte forma: 03 planejamentos do 6º ano; 04 do 7º ano; 13 do 8º ano e 09 do 9º ano. Esta incidência foi aleatória. Não houve uma predisposição para selecionar este ou aquele nível de ensino. Os planejamentos foram elaborados por 22 professores (em alguns casos há mais de um plano por professor e dois casos em que duas professoras compartilharam um mesmo plano), sendo 18 do sexo feminino e 04 do sexo masculino. Na identificação dos professores, foi usada a sequência da letra “P” (maiúscula) seguida de uma numeração. Para evitar associação indevida com a identificação dos professores que responderam ao formulário de pesquisa, nas análises precedentes, optei por dar sequência à numeração, principiando, assim, pelo algarismo 7, indo até o algarismo 28 (P7, P8 ... P28).

Em relação à apreciação geral dos dados coletados, uma observação precisa ser feita. Inicialmente, constatei que, dos 29 planos coletados, conforme a *tabela 2* abaixo, 06 deles correspondiam a reproduções xerocopiadas da relação de conteúdo que os livros didáticos adotados costumam trazer na forma de anexo para consulta do professor. Isso descaracterizava o gênero textual analisado: planejamento de curso. Por isso, os mesmos não foram considerados (correspondem às linhas em tom cinza da tabela) para efeitos dos recortes discursivos de minha análise que se atreve, então, a 23 planos, dos quais apenas 08 planos foram considerados para análise.

Segue, portanto, a tabela que organiza a disposição dos dados coletados, para uma visão global deste universo da pesquisa³⁰.

	Ano letivo	Grau	Conteúdo(s)	ID Professor	Gênero
1	2010	9º ano	L. Portuguesa e Literatura	P7	Feminino
2	2012	8º ano	L. Portuguesa e Literatura	P7	Feminino
3	2012	8º ano	L. Portuguesa	P8	Feminino

³⁰ Os itens em cor cinza referem-se a planos desconsiderados por não atenderem ao critério do gênero plano de curso.

	Ano letivo	Grau	Conteúdo(s)	ID Professor	Gênero
4	2010	8º ano	L. Portuguesa e Literatura	P9	Feminino
5	2011	9º ano	L. Portuguesa e Literatura	P9	Feminino
6	2012	9º ano	L. Portuguesa e Literatura	P9	Feminino
7	2012	8º ano	L. Portuguesa e Literatura	P10	Feminino
8	2012	7º ano	L. Portuguesa	P11	Feminino
9	2012	8º ano	L. Portuguesa	P11	Feminino
10	2012	9º ano	L. Portuguesa e Literatura	P12	Masculino
11	2010	6º ano	L. Portuguesa	P13	Feminino
12	2011	9º ano	L. Portuguesa	P14	Masculino
13	2012	9º ano	L. Portuguesa	P14	Masculino
14	2012	6º ano	L. Portuguesa	P15	Masculino
15	2012	7º ano	L. Portuguesa	P16	Feminino
16	2012	7º ano	L. Portuguesa	P17	Feminino
17	2012	8º ano	L. Portuguesa e Literatura	P17	Feminino
18	2010	7º ano	L. Portuguesa e Literatura	P18 e P19	Feminino
19	2012	8º ano	L. Portuguesa	P20	Feminino
20	2009	9º ano	L. Portuguesa	P21	Feminino
21	2012	9º ano	L. Portuguesa e Literatura	P22	Masculino
22	2012	8º ano	L. Portuguesa	P23	Feminino
23	2012	6º ano	L. Portuguesa	P24	Feminino
24	2012	9º ano	L. Portuguesa	P25	Feminino
25	2012	8º ano	L. Portuguesa	P25	Feminino
26	2012	8º ano	L. Portuguesa	P26	Feminino
27	2012	8º ano	L. Portuguesa	P27 e P28	Feminino
28	2011	8º ano	L. Portuguesa	P29	Feminino
29	2011	9º ano	L. Portuguesa	P29	Feminino

Tabela 2 –Relação geral dos planejamentos coletados.

Outra observação em relação aos planejamentos que foram desconsiderados é pertinente. A atitude de alguns professores em reproduzir os conteúdos que o livro didático traz, considerando-os equivalentes a um plano de curso precisa ser analisada. Tal atitude corrobora minha hipótese de trabalho, segundo a qual o silenciamento das DCELP, nos planejamentos de ensino dos professores, está ligado a uma posição de resistência à teoria, acirrando, assim, ainda mais, a dicotomia entre teoria e prática. Nesses 06 “planejamentos”, os professores apenas se

deram ao trabalho de anotar, em manuscrito, a sua identificação na reprodução da tabela fornecida pelo livro didático.

A título de ilustração, trago na sequência (páginas 62 a 65), a imagem³¹ da primeira página de um desses planejamentos mencionados e, em seguida, a imagem da tabela de conteúdo do livro didático. A comparação mostra que o “planejamento” de P11 repete, simplesmente, a tabela de conteúdo do livro didático adotado.

O planejamento anual apresentado por P11 é cópia fiel da tabela dos principais conteúdos, fornecida pelos autores do livro didático adotado na escola. Nem mesmo se trata de um planejamento de curso oferecido pelos autores, mas da síntese dos principais conteúdos fornecidos pelo manual e que ganha status de “planejamento de curso”. Da mesma forma, este expediente foi seguido por P8, P20 e P25, elencados na *tabela 02*, apresentada na p.59 e 60.

Essa atitude pode ser interpretada como uma recusa das professoras em planejar o conteúdo curricular que ministram, desconsiderando outras fontes, além do livro didático, na elaboração e execução do plano anual de curso. O efeito de sentido que se produz aí é o de deslegitimação das DCELP, evidenciada nas ações burocráticas que nada contribuiriam para o professor no que se refere ao tratamento dispensado ao ensino de Língua Portuguesa.

³¹ As imagens do plano de P11 e da reprodução da tabela de conteúdo do livro didático foram divididas, para facilitar a leitura. A identificação do professor e a instituição a qual ele se destina foram preservadas.

Módulos		Leitura	
1 Letras Itinerantes	Textos <i>Marta e William</i>	Dialogando com o texto Carta: características do gênero textual	Dialogando com a imagem: tela de Johannes Vermeer
	A carta	O tempo e o espaço da narrativa: expressões de temporalidade; a sequência temporal dos fatos; onde os fatos acontecem	Dialogando com o cinema <i>Central do Brasil</i>
	A namorada	O eu lírico: os recursos estilísticos do poema	Ampliando o tema: <i>O e-mail</i>
2 Inventos e Inventores	Ó Inspetor	Ambiente ficcional: as escolhas de palavras e expressões para sua construção	Ampliando o tema: atividade de pesquisa
	A máquina	A emoção na narrativa: recursos linguísticos na sua construção e identificação de marcas de oralidade	Ampliando o tema: <i>O primeiro automóvel</i>
3 De olho no consumo	Publicidade, consumo e meio ambiente	O ponto de vista: tipos de argumentos empregados	
	Blusão da moda	O narrador: o ponto de vista narrativo Personagem: recursos linguísticos para a sua caracterização	
	Eu, etiqueta	Texto poético: o tom e efeitos de sentidos que provoca	
4 Poetizando	Via Láctea XIII	O eu lírico e recursos estilísticos usados no poema	Comparando os textos: poema de Paulo Leminski Dialogando com a imagem: tela de Mário Campello
	A incapacidade de ser verdadeiro	A narrativa poética: Recursos linguísticos e estilísticos	Ampliando o tema: <i>Isto</i>
	Ver de ver	O poema: recursos estilísticos e sonoros	Dialogando com a imagem: fotografias

Imagen 1 - Reprodução da primeira parte da primeira folha do planejamento anual de 2012 de P11 para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Produção oral	A língua e seus aspectos	Produção de textos	Abordagem
Conversando sobre a obra de arte	Oração sem sujeito		Disciplina: Língua Portuguesa.
Dando o tom às frases Conversando sobre o filme	Predicado Predicativo do sujeito Acentuação dos monossílabos	Correio da Amizade Carta Coletiva Gênero: carta pessoal	Planejamento Anual — 7º Ano — 2012.
Opinando sobre o tema Entrevistando Expondo o assunto	Verbo: modo subjuntivo	Vaiagem de livros: Uma viagem pela ficção científica Gênero: narrativa de ficção	
Falando sobre a atividade Identificando qual é a palavra	Adjunto adverbial Ortografia: Emprego do x e ch		
Debatendo anúncios Opinando sobre o tema Conversando sobre linguagens Expondo estratégias de anúncios publicitários	Advérbio e locução adverbial	Campanha: De olho no consumo Gênero: cartaz de campanha	
Opinando sobre o tema da tirinha	Verbos irregulares: modo indicativo		
	Transitividade verbal		
Declamando o poema Expressando emoções Dando voz ao eu lírico	Preposição	Sarau de poemas Textos poéticos.	
	Verbos transitivos		
Descobrindo a sonoridade do poema Declamando poemas	Complementos verbais A linguagem figurada		

Imagen 2 - Reprodução da segunda parte da primeira folha do planejamento anual de 2012 de P11 para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública

18

Panorama dos principais

Módulos	Leitura		
1 Letras Itinerantes	Textos <i>Marta e William</i>	Dialogando com o texto Carta: características do gênero textual	Dialogando com a imagem: tela de Johannes Vermeer
	<i>A carta</i>	O tempo e o espaço da narrativa: expressões de temporalidade; a sequência temporal dos fatos; onde os fatos acontecem	Dialogando com o cinema <i>Central do Brasil</i>
	<i>A namorada</i>	O eu lírico: os recursos estilísticos do poema	Ampliando o tema: <i>O e-mail</i>
2 Inventos e Inventores	<i>O Inspetor</i>	Ambiente ficcional: as escolhas de palavras e expressões para sua construção	Ampliando o tema: atividade de pesquisa
	<i>A máquina</i>	A emoção na narrativa: recursos linguísticos na sua construção e identificação de marcas de oralidade	Ampliando o tema: <i>O primeiro automóvel</i>
3 De olho no consumo	<i>Publicidade, consumo e meio ambiente</i>	O ponto de vista: tipos de argumentos empregados	
	<i>Blusão da moda</i>	O narrador: o ponto de vista narrativo Personagem: recursos linguísticos para a sua caracterização	
	<i>Eu, etiqueta</i>	Texto poético: o tom e efeitos de sentidos que provoca	
4 Poetizando	<i>Via Láctea XIII</i>	O eu lírico e recursos estilísticos usados no poema	Comparando os textos: poema de Paulo Leminski Dialogando com a imagem: tela de Mário Campello
	<i>A incapacidade de ser verdadeiro</i>	A narrativa poética: Recursos linguísticos e estilísticos	Ampliando o tema: <i>Isto</i>
	<i>Ver de ver</i>	O poema: recursos estilísticos e sonoros	Dialogando com a imagem: fotografias

Imagen 3- Reprodução primeira parte da tabela do Livro Didático: Panorama dos principais conteúdos – 7º ano (BELTRÃO e GORDILHO, 2009, p. 18)

conteúdos — 7º ano

Produção oral	A língua e seus aspectos	Produção de textos
Conversando sobre a obra de arte	Oração sem sujeito	
Dando o tom às frases Conversando sobre o filme	Predicado Predicativo do sujeito Acentuação dos monossílabos	Correio da Amizade Carta Coletiva Gênero: carta pessoal
Opinando sobre o tema Entrevistando Expondo o assunto	Verbo: modo subjuntivo	Vaivém de livros: Uma viagem pela ficção científica Gênero: narrativa de ficção
Falando sobre a atividade Identificando qual é a palavra	Adjunto adverbial Ortografia: Emprego do x e ch	
Debatendo anúncios Opinando sobre o tema Conversando sobre linguagens Expondo estratégias de anúncios publicitários	Advérbio e locução adverbial	Campanha: De olho no consumo Gênero: cartaz de campanha
Opinando sobre o tema da tirinha	Verbos irregulares: modo indicativo	
	Transitividade verbal	
Declamando o poema Expressando emoções Dando voz ao eu lírico	Preposição	Sarau de poemas Textos poéticos.
	Verbos transitivos	
Descobrindo a sonoridade do poema Declamando poemas	Complementos verbais A linguagem figurada	

Imagen 4 - Reprodução da segunda parte da tabela do Livro Didático: Panorama dos principais conteúdos – 7º ano (BELTRÃO e GORDILHO, 2009, p. 18)

As imagens mostram que, nesse caso como nos outros semelhantes, o plano de curso perde o seu valor de planejamento na acepção da palavra, e passa a se configurar como algo estanque que apenas deve retratar os conteúdos previstos pelo manual didático. A peculiaridade do papel do educador nessa ação passa a ser secundária, porque o aspecto teórico que deveria auferir autoridade ao professor é transferido para o livro didático.

Na tabela 3, a seguir, trago a listagem do recorte metodológico realizado nos planos de curso coletados, para os procedimentos de análise desta pesquisa compreendendo oito planos representativos das discursividades estudadas.

	Ano letivo	Grau	Conteúdo(s)	ID Professor	Gênero
1	2010	8º ano	L. Portuguesa e Literatura	P9	Feminino
2	2011	9º ano	L. Portuguesa e Literatura	P9	Feminino
3	2012	9º ano	L. Portuguesa e Literatura	P12	Masculino
4	2012	6º ano	L. Portuguesa	P15	Masculino
5	2009	9º ano	L. Portuguesa	P21	Feminino
6	2012	9º ano	L. Portuguesa e Literatura	P22	Masculino
7	2011	8º ano	L. Portuguesa	P29	Feminino
8	2011	9º ano	L. Portuguesa	P29	Feminino

Tabela 3 – Planos selecionados para análise.

Os oito planos com os quais trabalhei foram categorizados em dois grupos. O primeiro compreende três planos, nos quais o silenciamento das DCELP foi verificado como sendo da ordem de um simulacro, ou seja, apesar de trazerem aspectos teóricos das DCELP, a organização do conteúdo e dos procedimentos metodológicos dos planos estão constituídos por dizeres dos livros didáticos. Já o segundo grupo de planos reúne aqueles planos que se caracterizam por um apagamento das DCELP no que se refere à organização do fazer pedagógico do professor representada pelo instrumental do plano.

3. ESTRUTURA DAS DCELP

Neste capítulo, direciono uma análise descritivo-interpretativa da estruturação lógica das DCELP³², partindo da segmentação em tópicos presente no próprio documento que trata de um texto que aponta direcionamentos didático-pedagógicos para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de Uberlândia. Ele faz parte de um compêndio de 614 folhas intitulado Diretrizes Curriculares Municipais que contempla 10 disciplinas do Ensino Fundamental, distribuídas em quatro grupos:

- I. **Linguagens:** Língua Portuguesa; Literatura; Língua Estrangeira Moderna/Inglês; Língua Materna, para populações indígenas³³; Artes e Educação Física;
- II. **Matemática:** Matemática;
- III. **Ciências da Natureza:** Ciências;
- IV. **Ciências Humanas:** Geografia, História e Ensino Religioso.

O texto das Diretrizes em questão se acha organizado em cinco partes principais com suas respectivas subdivisões. Essas partes são: (1) Introdução³⁴, (2) Abrangências legais e novas tecnologias, (3) Fundamentos e orientações teórico-metodológicas, (4) Estrutura curricular e (5) Concepção de avaliação as quais passo a mostrar individualmente.

3.1. O Capítulo introdutório das DCELP

A introdução apresenta um histórico específico do documento, situando o leitor em relação ao seu contexto de produção e revisão. O texto nos remete ao documento anterior, datado de 2003 que, por sua vez, resultou de um processo de atualização do texto original de 1996/1997 cuja elaboração teórica contou com o assessoramento de Travaglia³⁵.

³² O documento das Diretrizes Curriculares Municipais (2011), do qual as DCELP fazem parte, está disponível no site do Cemepe em <<http://cemepe.ntecemepe.com/baixar-material>>

³³ Apesar de constar como o segundo tópico desta divisão feita pelos organizadores do documento (SME), tal conteúdo é inexistente no quadro curricular do município.

³⁴ As DCELP consideram a introdução como a primeira parte ou primeiro capítulo do documento.

³⁵ Trata-se de Luís Carlos Travaglia, pesquisador da área dos estudos em Linguística Textual

A equipe de professores que trabalhou na reescrita do documento de 2009 a 2011 descreve que, nesse processo, o grupo optou por não realizar “alterações substanciais” no texto original, mantendo o seu enfoque sócio-interacionista. Contudo, a redação não traz qualquer justificativa formal para que esse procedimento fosse assumido. Ou seja, não encontrei qualquer tipo de argumentação favorável a essa postura adotada pelos professores, além da motivação original pelo referencial teórico assumido na concepção do texto. Há, no entanto, dizeres que fornecem pistas do motivo pelo qual a concepção teórica fora mantida. Por exemplo, ao relatar uma proposta para que houvesse uma unificação teórico-metodológica das DCELP com as diretrizes da área de Literatura cujas concepções teóricas são divergentes, a equipe de professores das DCELP se manifestou contra tal procedimento, alegando uma “inviabilidade teórico-metodológica” para aquele momento, mas que tal discussão deveria ser retomada em outro momento (adiamento). Parece tratar-se de uma defesa pela manutenção de uma “zona de conforto”, que poderia indicar, também, a falta de posicionamento dos professores em relação às demandas de ordem teórico-metodológicas. Vejamos o trecho das DCELP sobre essa questão:

Em definição da separação ou não da Literatura com a Língua Portuguesa ficou concluído, que como as Diretrizes de Língua Portuguesa e Literatura atingem o mesmo público de professores e as comissões trabalharam em igual período, nos mesmos dias, horários, no mesmo local e sob a mesma coordenação; no momento, permaneceria a formatação das diretrizes em separado, isto é, “Língua Portuguesa” / “Literatura”. Isto se deu, devido a compreensão do grupo, de que por questões teóricas-metodológicas não seria viável a unificação dos documentos no presente momento, mas entenderam-se que a discussão acerca da unificação das referidas diretrizes, deveria ser retomada posteriormente, inclusive por questões outras que não era possível abranger em um curto espaço de trabalho. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 8)

O interessante a observar neste recorte é que os argumentos iniciais – a existência de dois documentos, Diretrizes de Português e Literatura, direcionados ao mesmo público, trabalhados por comissões que se reúnem com um mesmo calendário, em um mesmo local e sob a mesma coordenação – são bastante favoráveis à unificação dos textos. Mesmo a justificativa que se apresenta como contrária a este procedimento: a incompatibilidade “teórico-metodológica” dos documentos, em questão, também, serve de argumento a favor e não contrário à proposta de reunir as duas diretrizes. A equipe entende haver a necessidade de se proceder a uma unificação, portanto, prefere postergar essa demanda identificada para uma retomada futura, sob o pretexto de contar com um “curto espaço de tempo”. Se considerarmos que as equipes teriam um espaço de três anos pela frente, talvez esse tempo pudesse ser considerado suficiente, desde que os membros da equipe já conhecessem bem o conteúdo

teórico e pedagógico dos documentos e em conformidade com suas demandas de ensino de Língua Portuguesa.

A parte introdutória narra, ainda, a constituição histórica do documento, trazendo uma análise dos textos anteriores, quais sejam, os dos anos de 1992, 1996 e 2003 e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Primeiramente, o documento contempla a proposta curricular de 1992, no sentido de resgatar um texto que não fora mencionado pelas duas versões das Diretrizes Curriculares, as de 1996 e 2003 que são a base do documento atual de 2011. O documento de 1992 é avaliado na introdução do texto atual como um texto “simples e despretensioso” sem uma “fundamentação acadêmica consistente” e sem uma “formatação de trabalho técnico científico”. A proposta curricular de 1992 é caracterizada, ainda, pela sua abordagem “dialógica, construtivista e humanista” em relação ao conhecimento dentro do âmbito da linguagem. Ressalta-se que, por essa perspectiva, o aluno deveria ser orientado para que compreendesse a relação entre domínio da linguagem e exercício do poder. O texto que originou essa interpretação traz uma conotação mais direcionada para a problematização do ensino da língua materna nos seguintes termos:

Em geral, a língua materna é ensinada como se fosse algo estranho, externa à vida dos alunos. O domínio da linguagem é condição fundamental do homem em busca da sua humanização, pois não há humanização à margem da linguagem. Desta forma, cada aluno deve ser orientado para compreender a importância, o sentido e o poder que o domínio da linguagem se reveste. (UBERLÂNDIA, 1992)

Esta questão, de outra forma, também se acha implicada no documento atual das Diretrizes a partir da concepção de língua como uma atividade humana, histórica e social capaz de permitir a interação. Principalmente, no que diz respeito aos três objetivos do ensino da língua materna elencados a partir de Travaglia (1996), quais sejam: desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua em diversas situações comunicativas; levar o aluno a dominar a norma culta; e levar o aluno ao conhecimento da língua como instituição social.

3.2. O Capítulo 2 das DCELP: Abrangências legais e novas tecnologias

O capítulo 2³⁶ do documento contém três subdivisões. A primeira aborda as *leis 10.639/03 e 11.654/08 e o ensino de Língua Portuguesa*. O texto discorre sobre as referidas leis, situando o objetivo das novas diretrizes curriculares nacionais em contemplar o reconhecimento e valorização da diversidade e pluralidade cultural no Brasil, sob a ótica do legado das culturas indígena e africana. Essa é, inclusive, a principal justificativa apresentada pelos revisores para que o processo de revisão do texto fosse deflagrado pela assessoria pedagógica. A segunda subdivisão apresenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei federal 8.069) como item fundamental a ser contemplado pelo currículo disciplinar, não só pelo seu texto formal e legal, mas pela temática a ser abordada, valendo-se do universo de obras literárias que abordam a violação dos direitos das crianças e adolescentes no que diz respeito ao legado artístico cultural. A terceira subdivisão aborda o Letramento digital e o ensino de Língua Portuguesa. Busca situar o conteúdo da disciplina no contexto das novas tecnologias, indicando a necessidade de investimentos para habilitar professores no uso das ferramentas digitais, para terem esses recursos a seu favor dentro de um panorama de inclusão digital.

O objetivo central desse capítulo é inserir as DCELP no contexto das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-racial, principalmente após uma ação civil pública ajuizada pela Promotoria de Justiça na qual a Prefeitura Municipal de Uberlândia, juntamente com o Estado de Minas Gerais, são denunciados pelo não cumprimento da leis 10.639/03³⁷ que implica na obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana para o ensino de educação básica nas instituições públicas e privadas em todo currículo escolar.

Após evidenciar a importância da valorização do componente curricular, história e cultura afro-brasileira e indígena, o referido capítulo afirma não ser suficiente a força da lei se o ensino e a aprendizagem não forem modificados para que haja a valorização do conhecimento advindo dessas culturas.

³⁶ Lembro que a Introdução das DCELP é considerada como o primeiro capítulo do documento.

³⁷ Ação Civil Pública em Uberlândia (MG) exige cumprimento da Lei nº 10.639 disponível em: http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2009/12/acao_uberlandia acesso em 16/02/2014

Para responder à própria indagação sobre o caminho que as DCELP devem apontar para atender o dispositivo legal sobre o conteúdo curricular que possui a força da lei, as diretrizes apontam o caminho da pesquisa por fontes literárias dispersas, a participação dos professores em cursos de formação continuada do Cemepe e a criação de grupos de estudos com esse foco temático. São ações sugeridas pelas DCELP para superar as lacunas da formação inicial.

Levando-se em consideração que esse capítulo foi uma das motivações centrais para o processo de revisão do documento, o seu conteúdo parece não trazer perspectivas outras nem uma discussão significativa sobre a temática, porque restringe-se a citar as leis que motivaram a sua escrita.

3.3. O Capítulo 3 das DCELP: Fundamentos e orientações teórico-metodológicas

Essa é a parte central do documento, subdividida em 14 partes: (1) Objetivos do ensino da língua; (2) concepção de linguagem; variação linguística; (3) variação linguística; (4) tipos de ensino de língua; (5) produção de textos; (6) o ato de ler; (7) perspectiva social da leitura; (8) objetivos da leitura; (9) leitura e produção de texto; (10) tipologia textual; (11) léxico e vocabulário; (12) concepção de gramática; (13) produção de texto e o léxico; (14) alfabetização e letramento.

Esse capítulo objetiva orientar o educador para possíveis opções estruturadoras do ensino-aprendizagem da língua materna. O que envolve determinadas concepções teórico-metodológicas sobre os objetivos do ensino da língua materna, centrados no desenvolvimento da competência comunicativa, no domínio da norma culta e do conhecimento da língua como instituição social, conforme já mencionado na introdução. O documento assume um tom prescritivo que toma o professor como interlocutor, usando a estratégia de se dirigir a ele, usando a terceira pessoa, conforme o seguinte trecho: “O professor deve trabalhar com o aluno as diversas variedades linguísticas a partir de pressupostos linguísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos, que estão na base teórica e metodológica de sua prática pedagógica.” (UBERLÂNDIA, p. 14,15).

Essa prescrição, por exemplo, de que o professor *deve* trabalhar as variedades linguísticas pressupõe que as mesmas façam parte da sustentação teórico metodológica da prática pedagógica dos professores. E assinala, também, que, no trabalho do professor com as variedades linguísticas “é preciso levar em consideração”, ou seja, assumir a concepção de linguagem como “visão de mundo”, como expressão coletiva e ideológica. Para tanto, o capítulo traz uma listagem de critérios metodológicos que, de acordo com o documento, contribuem para o desenvolvimento da linguagem, dentre as quais destaco o seguinte: “Uma prática pedagógica sustentada por uma teoria consistente, contribuindo para que o ensino da Língua Portuguesa seja feito de forma contextualizada, sem considerar a linguagem um fenômeno linguístico abstrato.” A teoria é aqui chamada para intervir na configuração metodológica do ensino, concebendo a linguagem como um fenômeno social. Assim, posso perceber a clara e manifesta preocupação com o direcionamento do ensino de Língua Portuguesa para o enfoque interacionista como na citação a seguir:

Dessa forma é *preciso* direcionar a estrutura de trabalho, para que considere a bagagem cultural das crianças e que o ensino e a aprendizagem *devem* ser tratados como processos interativos, que demandam a participação ativa de professores e alunos. Com a afirmação de que a linguagem é tida como atividade social, fruto do trabalho coletivo e histórico dos homens, os profissionais da educação *devem* buscar, por meio de estudos e reflexões, orientações teóricas que não deixem dúvidas do seu papel neste processo. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 15,16, grifos meus)

Por este trecho, vejo que a concepção teórica das DCELP procura fundamentar sua estrutura de trabalho a partir da “bagagem cultural da criança” e o ensino e a aprendizagem, nesta perspectiva, se acham alicerçados a partir dos processos interativos entre o professor e o aluno. É importante ressaltar a demanda por estudos e orientações teóricos para os profissionais da educação, enfatizada pelas formas deônticas grifadas no trecho acima (*é preciso, devem ser, devem buscar*).

Por um lado, ao fazer a opção pelos tipos de ensino produtivo e descritivo, por favorecer, a adoção da concepção de linguagem como processo de interação humana, as DCELP, a partir de Geraldi (2006), entendem que o estudo da linguagem em funcionamento obriga o professor a um posicionamento em relação às variedades linguísticas, criticando o preconceito linguístico. Por outro lado, o enfoque prescritivo, como tipo de ensino da língua materna, é descartado. Isso porque as DCELP entendem que esse tipo de ensino não tem sido satisfatório, sobretudo por acreditar que ele não tenha desenvolvido a competência dos alunos enquanto usuários da língua que precisam saber algo mais do que conceitos, classificações e

regras de construção de frases (UBERLÂNDIA, 2011, p. 41). Essa opção defende a consideração dos conhecimentos prévios e dos conceitos espontâneos dos alunos como ponto de partida, situando o professor no papel de “mediador da aprendizagem” nos seguintes termos:

Assim o professor que é educador deve ser o mediador da aprendizagem, recorrer constantemente, a criatividade do aluno para propor atividades significativas de forma a auxiliá-lo em construir suas hipóteses *ludicamente*. Com isso ele pode perceber mais facilmente, a importância da escrita de ser um instrumento de comunicação dialógica, seja via linguagem oral, seja via linguagem escrita. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 20)

Percebo neste trecho a questão da imputação feita ao professor para assumir um papel de transformar a educação em algo lúdico (recorrer à criatividade do aluno e auxiliá-lo a construir suas hipóteses *ludicamente*) para que o aluno se interesse por aquilo que julgo constituir a natureza de um estudante diante do conhecimento; por aquilo que é da ordem do desafio, da conquista; enfim, do trabalho árduo com a linguagem. Nessa perspectiva, caberia à escola assegurar a aprendizagem e a instrumentalização do aluno, para que ele venha a ser capaz de intervir social e culturalmente.

A partir da concepção de que a leitura contribui essencialmente para a escrita, ou seja, que essa se acha intimamente implicada com a produção de texto como pertencente a um mesmo fenômeno, o papel fundamental do professor, para as Diretrizes, passa a ser o de incentivar/estimular o aluno para que ele se veja como receptor e produtor-efetivo no universo da escrita:

É função do professor estimular e ensinar o aluno a produzir textos coerentes que atendam às exigências sociais ou satisfaçam os seus próprios desejos e necessidades de comunicação nos aspectos da coerência como que diz respeito ao texto, ao usuário e ao processo situacional. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 20-21)

Para que isso se concretize, o documento apresenta uma listagem de atividades que, segundo o texto, indicam fatores de contextualização, situacionalidade, intertextualidade e aceitabilidade. Essas indicações giram, basicamente, em torno do verbo “analisar” que envolve uma lista de 23 “atividades” nas quais está descrito uma espécie de roteiro de trabalho com a língua de um modo bastante genérico.

[...] (c) *Analisa* com os alunos os elementos construtivos da superestrutura de diferentes tipos de texto, as relações que estabelecem com a informação veiculada ou com os efeitos de sentido desejados. (d) *Analisa* estruturas, como: trama narrativa (equilíbrio, complicações, resolução); tese (tomada de posição); justificativa (argumento que fundamenta a posição adotada); relações causais e temporais (que se dão entre as categorias do conto); relações lógicas (categorias argumentativas);

relações binárias do tipo: problema/solução, generalização/exemplo, tese/evidência, teoria/prova, interpretação/fato. [...] (h) Situacionalidade: discutir com os alunos em que medida a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto, seja a situação do contexto imediato da interação, seja o contexto sócio-político-cultural em que a interação se dá. (n) *Analizar* a significação implícita, própria da paródia, de certas paráfrases e ironia. (o) Intencionalidade: propósitos ou objetivos que têm o produtor de um texto, que vão desde a intenção de manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões. (p) *Analizar* as pistas ou marcas, recursos argumentativos mobilizadores, utilizados para realizar a intenção do produtor do texto, e como foram usados; os tempos verbais; os operadores e conectores argumentativos, como: até, mesmo, aliás, ao contrário, mas, embora, enfim; os modalizadores como: certamente, possivelmente, indubitavelmente, aparentemente. (q) *Analizar* demais elementos construtores da textualidade, utilizados para a construção do sentido desejado. [...] (UBERLÂNDIA, 2011, p. 21-23, grifos meus)

São feitas considerações sobre a produção oral e escrita em termos de estratégias e recursos que são usados distintamente em cada situação, assim como a condição de “ter o que dizer” equacionada com uma motivação, o destinatário, a maneira como o código é usado e a situação de interação implicada. Assim, “O professor ciente dessas diferenças deverá mostrá-las ao aluno”. A partir destas considerações, o documento conclui que, observadas estas condições, as aulas de produção de textos têm condições de se tornarem significativas para o aluno que sairia da condição de passividade para se tornar um sujeito ativo que se responsabilizaria pela sua produção. Penso que o documento projeta e trabalha com condições ideais, desconsiderando implicações subjetivas que se interpõem ao processo de interação verbal anunciado pelo texto. Além disso, a produção textual na perspectiva das diretrizes é de que esta “[...] deve ser momento de prazer, de alegria para o aluno e não um momento de tortura, em que se escreve apenas para o professor avaliar.” (UBERLÂNDIA, 2012, p. 24). Há, aqui, uma visão do processo de escrita associado ao “prazer”, a um momento de “alegria”. Contudo, pela minha experiência, a realidade com a qual o professor se depara é aquela que comporta o desconforto, o enfrentamento que o “inferno da escrita” propicia a alunos e a professores, conforme postula Barzotto ao enunciar o que se segue:

Eis o inferno da escrita: Um texto condena quem escreveu antes e condena quem está escrevendo. Condena sempre, disso não se escapa, mesmo que se esteja procurando repetir o que já foi dito. **Estar em formação é estar em danação.** Tentativas de evitar a vingança das Fúrias fracassam porque não se tem controle sobre todos os fios da escrita (e da vida). Assim, assumir os riscos é condição para haver escrita. (BARZOTTO, 2011, p. 46, grifo meu):

Confrontando, assim, a posição das DCELP com a problematização de Barzotto (2011), assinalo que a formação para a escrita implica, antes, uma condição de “danação” do que de “prazer” e implica, sobretudo, uma situação de “risco” como condição para que alguém escreva. Entendo, assim, que o relacionamento criativo esteja fortemente implicado com a

expressão de singularidades inerentes ao processo de produção textual mesmo na condição de repetir o que já fora dito, conforme argumenta o autor citado. Essa dimensão conflituosa do processo de escrita parece ser desconsiderada pelas DCELP.

As DCELP preconizam ainda que a leitura esteja imbuída de objetivos que podem ser operacionais ou dados pela circunstância de leitura, diante da qual o professor criaria finalidades para tornar a leitura significativa, considerando as características e funções que a leitura tem a partir da abordagem interativa da língua proposta por Koch e Travaglia (1995). Nestes termos, para o documento, o professor deve criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de perceber a relação entre a função do elemento textual e a intencionalidade, por meio da conscientização linguística crítica. Ou seja, como a linguagem funciona no texto e como está a serviço das intenções do produtor.

O texto, de forma redundante, segue abordando, em seu capítulo teórico, a questão da leitura e produção de texto, criando uma imagem do que seria o processo de interação entre professor e aluno, oportunizando a reflexão sobre a linguagem a partir da construção do conhecimento. Nesse discurso, chamo a atenção para o aspecto da idealização do comportamento do aluno que seria decorrente do trabalho de leitura a ser encaminhado pelo professor:

Em contato com as várias modalidades de textos, o aluno tem possibilidade de se apropriar da sua forma de estruturação e não só com os aspectos formais da língua, como ortografia e pontuação convencional, porque há avanços na sua percepção das diferenças entre a língua falada e a língua escrita. *É de uma maneira prazerosa que o educando percebe o modo correto da estrutura da língua ao se reestruturar as sentenças, os períodos, ou seja, o educando vai apossando dos conhecimentos gramaticais, descobrindo as regras e utilizando suas produções na apreensão dos conhecimentos linguísticos.* Leitura é envolvimento, ela não se constitui num ato isolado. As condições socioeconômicas, psicológicas, dentre outras, determinam o maior ou menor grau de envolvimento do leitor. Com a capacidade de seleção crítica, visualiza o positivo e o negativo no que já foi lido, ou seja, há o desenvolvimento de sua sensibilidade, de sua criticidade e da escolha de seu gosto pela leitura. O contato com o dialeto padrão faz com que aos poucos o educando de maneira natural e interessada perceba diferentes linguagens e formas de expressão, e se aposse do conhecimento desse dialeto e das convenções estilísticas. (UBERLÂNDIA, 2011, p.34-35, grifo meu)

Posso perceber, neste trecho, que o resultado pretendido, ou seja a aquisição de habilidades necessárias ao domínio da língua escrita, associado à ampliação da visão de mundo do educando, são, *ipso facto*, associados à exposição às várias modalidades de textos. Assim, os alunos se apropriariam não só da forma de estruturação dos textos como da gramática. Isso possibilitaria que os alunos realizassem, de forma intuitiva, a distinção entre os registros da

língua falada e da língua escrita. Dessa forma, sem que houvesse sofrimento, de “maneira prazerosa” e natural. Estas colocações são validadas ainda para o universo do trabalho com obras literárias no que diz respeito a uma tranquila “apropriação de diferentes convenções estilísticas pelo aluno”, na distinção entre textos literários e não literários e no desenvolvimento do gosto pelos primeiros:

É importante a compreensão de que o trabalho deve ultrapassar o falar sobre as correntes literárias, decorar biografia de autores, pois refletir sobre a obra é como num mergulho, *o aluno vai ao fundo, buscando toda a magia e significado que as palavras se revestem, desenvolvendo nele o gosto pelos textos literários.* (UBERLÂNDIA, 2011, p. 35, grifos meus)

A linha de raciocínio das DCELP parece revestir a linguagem de uma propriedade mágica/inerente que fará com que os alunos por ela se interessem, condicionada apenas ao fato da performance do professor, na condição de um “bom leitor”, abordar “leituras significativas” em sala de aula:

Se o professor é um bom leitor e as leituras são significativamente, discutidas em sala de aula, o aluno lerá e compreenderá para buscar significados, o que repercutirá também numa pontuação e numa entonação agradáveis, advindas da aquisição do sentido do texto e da sensibilidade aflorada pelo que está lendo, com isto aperfeiçoa o ato de ler e amplia o poder de interpretação. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 35)

A “leitura produtiva”, atendendo ao aspecto da interdisciplinaridade, também é outro fator que o documento relaciona ao trabalho com textos direcionados com recurso metodológico que pode ser levado a cabo pelos professores, tendo como resultado certo que “O aluno desempenhará as leituras de maneira produtiva, realizando sínteses e estabelecendo relações que propiciem uma aprendizagem de melhor compreensão dos conteúdos nas diversas disciplinas.” (UBERLÂNDIA, 2011, p. 35).

A despeito da “formação de bons leitores e escritores”, o documento faz referência a uma fórmula de Bethelheim (1986), segundo a qual um trabalho com leitura se acha vinculado ao prazer dessa experiência, envolvendo a personalidade do leitor a partir das mensagens transmitidas pelo texto. É interessante perceber, na sequência da argumentação, que as Diretrizes fazem derivar de sua base socio-ineracionista a espontaneidade e interesse do aluno, ausentes em práticas pedagógicas ditas “mecanicistas”: Ao trabalhar sob esta perspectiva, os textos dos alunos fluiriam com maior coerência, coesão e criatividade, produzidos pela rica imaginação dos alunos, possibilitando, assim, produções não estereotipadas.

Na sequência, o documento apresenta uma relação de 12 diferentes tipos de textos orais e escritos que vai de textos descritivos a textos de natureza pragmática, fazendo a observação de que o professor deve realizar a leitura e compreensão desses textos, atendo-se à especificidade de cada um e ao processo de enunciação vinculado aos efeitos de sentido das situações interlocutoras.

As DCELP consideram de fundamental importância o trabalho de ampliação e enriquecimento do léxico e do vocabulário dos alunos, como derivação do objetivo do ensino de língua materna e parece fazer subordinar a esse estudo um melhor desempenho na tarefa comunicacional. Momento em que o documento frisa, explicitamente, sua concepção comunicativa interacionista de língua. E argumenta que: “Dispondo de palavras suficientes e adequadas, melhores são as condições de assimilar conceitos, de escolher, de julgar, de refletir sobre fatos presentes nos atos comunicativos.”

Para as DCELP, o “ensino do léxico” não é prerrogativa exclusiva da escola, mas de vários ambientes sociais. E, no ambiente escolar, a aquisição de vocabulário ocorre em atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, como também no âmbito de outras disciplinas. A leitura e a escrita é que vão consolidar a questão da ampliação de vocabulário.

Nessa área lexical, as DCELP (UBERLÂNDIA, 2011, p. 39) assumem a abordagem comunicativa de Marote (1995), defendendo os critérios da utilidade e o da compreensibilidade:

Neste sentido, dois critérios precisam ainda ser levados em conta: o critério da utilidade e o da compreensibilidade. Esses dois critérios se concretizam em dois pontos básicos: importantes são as palavras que sejam, ou venham a ser, úteis aos alunos. Outro: só interessam conteúdos e formas compreensíveis, assimiláveis para o nível de compreensibilidade do aluno. “Na abordagem comunicativa que estamos ensaiando, pensamos que os alunos, aprendendo a se comunicar, justamente comunicando-se, monitorados pelo professor, o vocabulário nascerá, normalmente, na esteira do Input compreensível e compreendido, na medida do interesse, da aplicação e da vivência de cada um.” (MAROTE, 1995, p.134).

Porém, os parâmetros para que esta orientação fosse seguida e as ferramentas a serem utilizadas pelo professor para que se realizasse essa espécie de monitoramento não são apresentados. O próprio texto de Marote (1995), trazido pelas DCELP, concorda que as palavras possuem a característica de possuir um núcleo mais ou menos estável e significados latentes e virtuais, variando de acordo com os contextos específicos em que estejam sendo empregadas.

No final desse tópico, as DCELP apresentam 14 estratégias de atividades voltadas para desenvolver e enriquecer o léxico e o vocabulário dos alunos, quais sejam: leitura e

produção de textos (analisar as significações das palavras); paráfrase (construir um texto, dizendo de maneira clara o que outro texto diz); ortografia (trabalhar com exercícios voltados para o vocabulário); formação de palavras (derivação e composição; trabalhar com famílias etimológicas, famílias ideológicas, campos associativos e campos lexicais; sinonímia (discutir as diferenças de sentido); atividades de homonímia, da sinonímia e antonímia, da paronímia, da hiperonímia/hiponímia e coletivo; trabalhar com jogos e palavras cruzadas; uso do dicionário (ajudar o aluno a manipular o dicionário e descobrir os significados); explicar provérbios; exercícios em que os alunos possam escolher, em um universo de palavras, as que melhor se ajustem a um contexto; trabalhar com escolhas de adjetivos que melhor caracterizem substantivos arrolados; completar frases, estabelecendo comparações ou criando metáforas; trabalhar o sentido literal, denotativo e o sentido conotativo.

Sobre a concepção de gramática, as DCELP tangenciam a questão sem assumirem ou refutarem de modo incisivo a questão metodológica sobre o ensino formal da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. O tópico inicia afirmando que as crenças e opções sobre a gramática se sustentam por uma visão de língua e do sentido dado ao ensino do Português na prática escolar e que, assim, faz-se necessária uma reflexão sobre o ensino, o tipo de gramática adotado e os motivos dessa opção.

A análise empreendida pelo documento considera que, no ensino da Língua Portuguesa, tem-se efetivado o uso de uma metalinguagem com o objetivo de fazer com que os alunos aprendam a norma padrão. Contudo, essa prática tem um caráter excludente por negar à língua o estudo do seu uso, função e historicidade. Na visão das DCELP, isso contribui para se criar uma imagem para o aluno do Ensino Fundamental de que a língua ensinada na escola não é a mesma da que se usa fora dela (O que não deixa de ser verdade). A apreciação feita pelas DCELP aponta que esse tipo de ensino não é satisfatório, porque não desenvolve a competência dos alunos como usuários da língua e que precisam de “algo mais” do que conceitos, classificações e regras de construção de frases. Entretanto, esse “algo a mais”, não poderia pressupor, também, o a reação do aluno em relação ao que se pretende ensinar?

A concepção gramatical adotada pelas DCELP diz respeito a um trabalho linguístico que se realiza nas situações concretas de interação verbal. Percebe-se que “interação verbal” passa a ser uma palavra autoexplicativa e central no âmbito teórico do documento. Assim, na linha de raciocínio desenvolvida pelo texto do documento, gramática passa a ser entendida como um conhecimento da língua construído pelo seu uso efetivo. E a língua, por

esse entendimento, não está pronta em definitivo, possui movimentos, mudanças, se transforma no tempo e no espaço, porque se define nos sujeitos que falam e que dela fazem uso historicamente.

Entendo, concordo e compactuo com o alcance teórico de tal concepção de língua no âmbito das pesquisas linguísticas. Contudo, tenho dúvidas sobre a vantagem desse entendimento no que diz respeito ao ensino do conhecimento gramatical da norma padrão no ambiente escolar do Ensino Fundamental. Penso que essa “concepção de gramática”, se é que ficou bem definido o conceito, teria lugar na escola para se combater o preconceito linguístico e ampliar a noção de língua, mas pouco teria a contribuir em se tratando de um entendimento gramatical que acredita que a gramática deva estar a serviço de um ensino produtivo da língua. Pretende-se com esta concepção que a gramática seja encarada com *naturalidade*: “Nessa perspectiva, o ensino de gramática tem sentido para o aluno porque possui um valor ligado à vida, não mais uma artificialidade.” (UBERLÂNDIA, 2011, p. 42)

Em “Produção de texto e o léxico”, o documento retoma pontos já discutidos com a finalidade de apresentar o texto oral ou escrito (tanto o texto direcionado pelo professor, quanto aquele produzido pelo aluno) como fundamento das aulas de Língua Portuguesa, com a seguinte ênfase:

No trabalho com o texto, na leitura ou na produção, o professor deve explorar toda a riqueza dos recursos linguísticos empregados. Atividades relacionadas ao uso desses recursos são atividades de ensino gramatical. A produção de textos, a leitura, o vocabulário (o léxico colocado em prática) e a gramática devem ser vistos pelo professor como pertencentes ao mesmo fenômeno e, por isso, só podem funcionar de forma integrada. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 43)

Aqui, o documento identifica a exploração dos recursos linguísticos empregados pelos textos com atividades de ensino de gramática. A produção, leitura e vocabulário e gramática, conforme a indicação das Diretrizes, devem ser vistos de forma integrada pelo professor como pertencentes ao mesmo fenômeno linguístico. Apoiado em Travaglia (1996), o documento aponta para o trabalho com a gramática em uma perspectiva textual-interativa que implica: (a) produção de textos; (b) estudo da gramática e (c) exploração vocabular. A preocupação em levar os professores a não se ocupar com estudos gramaticais puros volta à baila neste tópico:

É preciso ficar claro que a preocupação do professor não é trabalhar na escola com os sistemas de noções gramaticais e sua nomenclatura no Ensino Fundamental. Isso,

porém, não quer dizer que não se deve falar sobre a língua. Há ocasiões, certamente, em que a metalinguagem pode ser relevante para o trabalho com um fato da língua. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 44)

Desta maneira, a questão do trabalho com os sistemas de noções gramaticais e sua respectiva nomenclatura, no Ensino Fundamental, é considerado inadequado, mas relativizado na sequência: “Há ocasiões, certamente, em que a metalinguagem pode ser relevante para o trabalho com um fato da língua.” É feita a crítica aos livros didáticos, principalmente no que se refere aos anos iniciais que, segundo as DCELP, após o “estudo do texto” presente nos livros didáticos, trazem, exaustivamente, exercícios estruturais que exploram regras gramaticais sob essa forma de estudo que contribuem para que os alunos passem a se expressar com clareza, coordenando suas ideias convenientemente. A despeito de todas as críticas ao ensino normativo da língua em detrimento do domínio do uso da língua, as DCELP esclarecem, fundamentadas em Travaglia (1996), que a gramática não pode ser excluída da prática escolar e que o objetivo da escola deve ser o de trabalhar, nas séries iniciais, uma análise gramatical, baseada na construção e reconstrução do texto.

O último tópico do capítulo teórico das Diretrizes, “Alfabetização e letramento”, traz um enfoque voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito do trabalho de alfabetização, considerado um processo específico de aquisição da leitura e da escrita. Inicialmente, o documento tece considerações sobre práticas cotidianas e teorias que as determinam. É mencionado o trabalho de Weisz (1985) que, a partir de um trabalho com professores alfabetizadores, observou nos participantes um certo “horror à teoria” que revelava o aspecto de uma teoria enraizada remanescente de tendências pedagógicas representada pela “teoria de ensinar”, cuja preocupação estava em graduar as informações em sequências hipoteticamente crescentes em dificuldade, sem se preocupar com a fragmentação decorrente desta prática, comumente encontrada nas cartilhas que reforçavam os aspectos de uma educação bancária.

Assim, o texto fornece um breve panorama crítico dos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, concluindo que tanto um quanto outro método não são diametralmente opostos e que ambos privilegiam o domínio do sistema gráfico em detrimento do significado. Ou seja, a construção social da linguagem, nesses métodos, segundo as DCELP, não é considerada.

Contudo, é bastante pertinente a reflexão sobre o fato de que o aspecto teórico está sempre determinando a prática pedagógica, impulsionando o trabalho em um determinado sentido ou outro. E que quando não se tem consciência da teoria que sustenta determinada prática, por mais que se percebam inadequações das ações, o que pode acontecer são tentativas limitadas e superficiais e isoladas de mudanças.

Diante disso, o documento reflete sobre duas concepções ligadas a maneira como a escrita é concebida. Na primeira concepção, a escrita é vista como transcrição da fala, e a alfabetização como aquisição de aspectos técnicos ligados à grafia correta cuja metodologia desconsidera o sujeito aprendiz e, ao enfatizar o sistema gráfico como principal em detrimento do conteúdo eliminaria o mais importante, ou seja, o sentido.

A partir dessas colocações, o grupo que estruturou as Diretrizes optou por redimensionar a proposta de alfabetização tomando: (1) a escrita como objetivo do processo de alfabetizar, de acordo com Ferreiro (1984) que entende a escrita como como representação da linguagem; (2) o texto como garantia da compreensão global e não usado como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais da língua; e (3) a aprendizagem como um processo interativo, tendo como fundamentação teórica o postulado de Vygotsky (1987) que afirma que “[...] a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam.” (UBERLÂNDIA, 2011, p. 46)

Tais parâmetros são usados pelo documento em três inferências sobre o aprendizado da língua escrita: (1) O aluno precisa ser tomado como sujeito ativo no processo, assim como o professor que deve desenvolver um trabalho de parceria e mediação para impulsionar os questionamentos do educando, a partir de uma intervenção planejada que favoreça a aquisição da escrita. (2) É preciso estar atento às idiossincrasias para rever o conceito do “eu ensinei, todos tinham que ter aprendido”. Dessa forma, a prática pedagógica precisa estar, constantemente, em busca do porquê alguns não aprenderam, fornecendo subsídios para o replanejar. (3) Considerar as experiências dos alunos e suas várias linguagens como ponto de partida para o trabalho de alfabetização, tendo como meta o domínio do código verbal nas dimensões da audição, da fala, da leitura e da escrita.

Assim, as DCELP se sustentam pelos parâmetros de uma linha socioconstrutivista, nos seguintes termos:

É com a mediação do educador que se dá o alcance da Zona de Desenvolvimento Proximal pelo aluno, estimulado de maneira propulsora pelo educador (Vygotsky, 1987). Dentro deste enfoque, não acontece a estagnação; ao contrário, uma dinâmica interativa, viva e rica com a língua oral e escrita, proporcionará a produção final tão almejada, que é a alfabetização em sentido pleno. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 47-48)

Propõe-se, assim, a possibilidade de uma *alfabetização plena*, apoiada na abordagem teórica socioconstrutivista, aliada a uma prática interativa. A noção de alfabetização trazida pelas DCELP diz respeito a um significado mais amplo pelo qual estar alfabetizado é estar inserido de forma interativa em um contexto letrado. O que traz em si o entendimento de um letramento social e cultural cuja concepção implica uma indissociabilidade entre esses dois processos (alfabetização e letramento) a partir de Soares (1998). Neste sentido, o documento argumenta que a entrada no mundo da escrita se dá ao mesmo tempo pelos processos de aquisição do sistema convencional da escrita (alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidade de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que usam a língua escrita (letramento).

Para o grupo de professores participantes da elaboração do documento das Diretrizes, a língua escrita tem sua organização própria e a criança sua maneira peculiar de entendê-la, por isso o contato com a língua escrita passa a ser fundamental, pois não se acredita que haja um período específico de prontidão ou maturidade para a entrada da criança no mundo da escrita. Assim, segundo o documento, o professor deve ler para a criança quando ela quiser escrever, incentivando-a e auxiliando-a no início de sua experiência escolar. Pela concepção construtivista adotada, o conhecimento é desenvolvido pelo próprio sujeito em interação com o objeto e a ação pedagógica do professor diz respeito a mediar essa interação.

As Diretrizes conduzem a questão do “como se deve alfabetizar” indicando a necessidade do professor de conhecer as concepções da criança sobre a lecto-escrita pelo viés da psicogênese, promovendo, ao máximo, atividades nas quais haverá situações do uso da leitura e da escrita, destacando a sua função social. Assim, o documento relaciona, a título de sugestão metodológica, uma lista de atividades com foco na leitura e produção de textos e destaca, de forma incisiva, a importância do desenvolvimento da oralidade como importante recurso para o desenvolvimento da alfabetização. São apresentadas também ementas com objetivos operacionais com relação ao que se espera que os alunos aprendam na língua escrita e com sugestões para o desenvolvimento desse trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.4. O Capítulo 4 das DCELP “Estrutura curricular: listagem de conteúdo”

Na parte introdutória do capítulo das Diretrizes Curriculares que trata da listagem de conteúdo, é anunciado o objetivo de “promover uma expansão da concepção curricular”, referendado pela proposta de eixos temáticos comuns adotados nas Orientações para a Organização do Ciclo Inicial (2004) e pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa (CBC³⁸, 2006) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A intenção é, hierarquicamente, seguir a concepção curricular adotada pelo estado de Minas Gerais que está organizada por eixos temáticos, quais sejam: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; e desenvolvimento da oralidade (Ciclo Inicial). Nos anos finais do Ensino Fundamental, temos três eixos: compreensão e produção de textos; linguagem e língua; e literatura e outras manifestações culturais. O CBC apresenta uma concepção de conteúdos vinculados a determinados descritores que traduzem habilidades a serem adquiridas pelos alunos. Apesar de seguir, explicitamente, a proposta do Estado, as diretrizes municipais, de forma diferente, associam os conteúdos elencados às sugestões de atividades (anos iniciais) e ao caráter de sistematização dos mesmos (anos finais). As listagens de conteúdos são apresentadas, assim, pelas Diretrizes em forma de tabelas classificatórias.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), as DCELP apresentam quatro tabelas que correspondem à organização dos conteúdos sugeridos. A saber: tabela 1, produção e estudo de textos; tabela 2, atividades de leitura e expressão oral; tabela 3, ortografia; e tabela 4, gramática da língua padrão.

Apresento, aqui, uma breve descrição dessas tabelas, seguidas de recortes ilustrativos para algumas tabelas, devido à extensão das mesmas. A intenção da reprodução das tabelas ou recortes das mesmas é facilitar a leitura e compreensão da descrição.

³⁸ Conteúdos Básicos Comuns

A primeira tabela de conteúdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, “Produção e estudo de texto” é a mais extensa. Ela traz conteúdos relacionados a produção e estudo de textos orais e escritos, focando o trabalho com gêneros discursivos associados a atividades convencionais. A tabela contempla 45 itens, sendo que 21 deles se aplicam a todos os níveis e 24 com indicações específicas para determinado (s) nível (eis) de ensino. O recorte abaixo exemplifica a referida tabela.

Produção e estudo de texto

	Conteúdos	Atividades	Nível
1	Bilhete	Oral e escrito: leitura e interpretação	Todos
2	Caderneta de aniversários	Cartazes e agenda.	Todos
3	Carta	Produção oral e escrita, individual e coletiva.	4º e 5º ano
4	Convite	Individual e coletivo: apresentações, festas.	Todos

Tabela 4 - DCELP (p. 59-61)

Na segunda tabela, “Atividades de leitura e expressão oral”, os oito conteúdos contemplados são basicamente leitura e interpretação com foco também na oralidade. A tabela sugere atividades dinâmicas que vão da criação de ambientes específicos para observar o conhecimento prévio do aluno a dramatizações, trabalho com desenhos e textos como rótulos, HQs, jornais e revistas.

Atividades de leitura e expressão oral

	Conteúdos	Sugestões	Nível
1	Preparação para a leitura	Criar ambientes propícios, observar o conhecimento prévio do aluno.	Todos
2	Leitura oral – alunos	Narrativas de fatos significativos, leitura de textos construídos coletivamente e individualmente.	Todos
3	Leitura silenciosa	Visita à biblioteca para leitura livre	Todos
4	Leitura oral – professor	Contação de histórias.	Todos
5	Interpretação escrita	Recriar a história, elaborar um final diferente, ilustrar e dramatizar.	Todos
6	Interpretação pelo desenho	Desenho livre ou dirigido, colagens.	Todos
7	Interpretação oral	Dramatização, recontagem oral.	Todos
8	Sugestões de leitura	Rótulos diversos, revistas em quadrinhos, receitas, jornais e revistas.	Todos

Tabela 5 - DCELP (p. 61)

A terceira tabela trata de conteúdos específicos de “Ortografia” de forma bastante pontual, focando o alfabeto, tipo de letras, convenções ortográficas, escritas e símbolos, sinais

de pontuação e casos que provocam dúvidas ortográficas. Dos 26 itens, há apenas 3 indicações para anos específicos. Os demais (23) são aplicáveis a todos os níveis de ensino

Ortografia

	Conteúdos	Sugestões	Nível
1	Alfabeto e ordem alfabética	Nomes dos alunos, grupo de palavras e uso de dicionários.	1º e 2º anos
2	Letra maiúscula e minúscula	Nomes próprios, alfabeto, recortes de palavras.	Todos
3	Letra cursiva e imprensa	Transcrição, trabalho com jornais e revistas.	2º e 3º anos
4	Escrita e símbolos	Cartas enigmáticas e outros	Todos
5	Interrogação	Tipos de frases, retirar do texto.	Todos
6	Exclamação	Pequenos textos a serem lidos e pontuados	Todos
7	Ponto final, vírgula.	Pequenos textos: revistas, diálogos.	Todos
8	Travessão, dois pontos.	Pequenos textos, produção coletiva.	Todos
9	Uso do dicionário	Busca de palavras, nomes, ordem alfabética.	Todos
10	Separação de sílabas	Palavras isoladas e no texto (final de linha)	Todos
11	Posição das letras S e SS	Palavras isoladas e no texto (final de linha)	Todos

Tabela 6 – DCELP (P.62)

A tabela de “Gramática da Língua Padrão” aborda 23 itens, essencialmente morfológicos, sendo que 9 itens são indicados para todos os níveis e 14 são indicados para anos específicos. A relação de atividades correspondente focaliza a leitura, a elaboração de estudo de modelos de frases, tendendo a um estudo contextualizado. Contudo, não é fácil para o leitor do documento conciliar os conteúdos da gramática formal com o tipo de atividade proposta de forma vaga, como, por exemplo, a sugestão de “leitura de textos, vivências, concordâncias” como atividades para vários conteúdos gramaticais como “Substantivo singular e plural” e “Substantivo masculino e feminino”.

Gramática da Língua padrão

	Conteúdos	Sugestões	Nível
1	Substantivo próprio e comum	Leitura de textos, identificação, letra maiúscula e minúscula (estudo contextualizado)	A partir do 2º ano
2	Substantivo singular e plural	Leitura de textos, vivências, concordância.	A partir do 2º ano
3	Substantivo masculino e feminino	Leitura de textos, vivências, concordância .	A partir do 2º ano
4	Graus do substantivo	Leitura de textos, modelos, frases.	A partir do 3º ano
5	Substantivo coletivo.	Leitura de textos, modelos, frases.	A partir do 3º ano

Tabela 7 – DCELP (p. 63)

A tabela de conteúdo dos anos finais traz um total de 43 itens que são classificados por nível de ensino que devem ser ministrados de forma sistematizada ou não, traduzindo um aspecto metodológico. Como nas tabelas dos anos iniciais, a maior parte dos 28 conteúdos elencados, aplicável a todos os níveis (6º ao 9º ano), em igual valor, 28 itens sugeridos são direcionados para serem trabalhados de forma sistematizada. Os conteúdos, dispostos de forma aleatória e sem um padrão específico contemplam itens gramaticais, trabalho com recursos estilísticos, propostas de atividades com textos, exploração de efeitos de sentido, propostas de atividades envolvendo variações dialetais, coesão referencial e sequencial, produção de textos paráfrase e léxico, dentre outras.

CONTEÚDO /ATIVIDADES FUNDAMENTAIS	Nível	Sistematizado
16. Concordância:explorar as possibilidades alternativas de concordâncias nominais e verbais em situações de interação	Todos	sim
17. Variações dialetais e de registros: trabalhar textos referentes a uma determinada situação, utilizando recursos linguísticos de diferentes variações dialetais e de registro.	Todos	não
18. Mudar a colocação de elementos numa sequêncialinguística, em todas as posições possíveis. Modificar textos variando palavras, estruturas, construções, flexões e discutir os efeitos obtidos.	Todos	não
19. Propor produção de textos em que haja variações no grau de formalismo, em situações comunicativas.	Todos	sim
20. Discutir variações dialetais e de registro em textos de leitura, identificando e estabelecendo comparações comos falares local e regional, trabalhando as variações linguísticas.	Todos	não
21. Trabalhar como textos produzidos pelos alunos, possibilitando a reflexão e o pensar sobre o que fazem dos recursos linguísticos e os efeitos de sentido produzidos	Todos	não
22. Trabalhar a integração das atividades de língua oral, língua escrita, leitura e conhecimentos linguísticos, em situações de uso da língua.	Todos	sim

Tabela 8 – DCELP (p. 64 -67)

O documento materializa, nesse capítulo, tabelas classificatórias, por nível de ensino, de conteúdo/atividades formais a serem desenvolvidos de forma sistematizada ou não. As tabelas apresentadas trazem a observação de que a autonomia do professor deve ser preservada e as sugestões listadas se apresentam apenas como parâmetros (UBERLÂNDIA, 2011, p. 58).

Essa situação da autonomia envolve, ainda, a divergência que pode haver entre a abordagem teórica adotada pelas DCELP, o documento estadual (CBC) tomado como referência, a materialização da listagem classificatória de conteúdos formalmente apresentada pelas diretrizes em relação à prática pedagógica efetivada em sala de aula pelos professores.

3.5. O Capítulo 5 das DCELP “Concepção de avaliação”

A quinta e última parte das DCELP, “Concepção de Avaliação”, trata de uma abordagem teórica acerca da prática avaliativa. O texto adota a concepção de avaliação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) como um “elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino”, no sentido de um ajuste necessário da orientação pedagógica, na busca de informações sobre o aprendizado, para se estabelecer como elemento contínuo de reflexão sobre a prática educativa.

Os critérios de avaliação indicados são uma adaptação daqueles referendados pelos PCN de Língua Portuguesa (1998) como indicação para que os professores possam identificar um conjunto de habilidades que devem ser tomadas em seu conjunto a partir dos objetivos específicos que orientam os períodos letivos de ensino, conforme a tabela presente no documento (UBERLÂNDIA, 2011, p. 69-70):

Etapas	Critérios
1º e 2º anos	Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica com ou sem ajuda.
A partir do 3º ano	Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, de maneira autônoma.
Todas as etapas	Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta.
Todas as etapas	Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares.
Todas as etapas	Escrever utilizando a escrita alfabetica, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica.
Todas as etapas	Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das ideias.

Etapas	Critérios
A partir do 3º ano	Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.
A partir do 3º ano	Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever.
4º e 5º anos	Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.
4º e 5º anos	Producir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.
A partir do 4º ano	Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
A partir do 4º ano	Escrever textos considerando o leitor.
A partir do 5º ano	Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.
A partir do 6º ano	Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.
A partir do 6º ano	Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte.
A partir do 6º ano	Coordenar estratégias de leitura não lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios.
A partir do 6º ano	Producir textos orais nos gêneros previstos, considerando as especificidades das condições de produção.
A partir do 6º ano	Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos, considerando as especificidades das condições de produção.
A partir do 6º ano	Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.
A partir do 6º ano	Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.
A partir do 6º ano	Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas.
A partir do 6º ano	Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística.

Tabela 9 – DCELP, Critérios de avaliação (p. 70 -71)

A exemplo das tabelas de conteúdo programático, os critérios de avaliação empenhados pelo documento são os mesmos adotados pelos PCN de Língua Portuguesa que os define a partir de seus objetivos de ensino empenhados. Desta maneira, os professores são orientados a definir seus objetivos para implementar seus critérios de avaliação, tendo em vista o que os PCN refletem sobre a questão.

Os critérios de avaliação referem-se ao que é necessário aprender, enquanto os objetivos, ao que é possível aprender. Os critérios não podem, de forma alguma, ser tomados como objetivos, pois isso representaria injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, consequentemente, a não garantia da conquista das aprendizagens consideradas essenciais. (BRASIL, 1998, p. 94)

De acordo com o trecho citado dos PCN, é importante não confundir, em se tratando de avaliação, critérios (o que é necessário aprender) com objetivos (o que é possível aprender), sem comprometer a conquista das aprendizagens essenciais. Parece-me, contudo, que na tabela das DCELP, há critérios elencados que poderiam ser considerados, como uma possibilidade de aprendizagem, se for considerada a indicação da etapa letiva de referência. Como, por exemplo, os critérios “Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.” (A partir do 5º ano); “Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.” (A partir do 6º ano); “Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas.” (A partir do 6º ano) e “Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística.” (A partir do 6º ano).

As Diretrizes fazem distinção entre provas e avaliação a partir de Luckesi (2005). As provas têm por objetivo aprovar/reprovar os alunos e envolvem recursos técnicos específicos. Ao passo que as avaliações, por sua vez, objetivam subsidiar a construção de um resultado melhor possível e não apenas aprovar ou reprovar. São pautadas por uma característica dialógica e diagnóstica. As avaliações, então, são vistas pelo documento dentro de uma concepção tida como um “processo revolucionário” em que todas as instâncias da estrutura educativa cumprem com seus objetivos, colocando-se a serviço da finalidade de todo o sistema, qual seja, a aprendizagem satisfatória dos educandos (LUCKESI, 2005 *apud* UBERLÂNDIA, p.69).

Neste sentido, as DCELP compreendem a avaliação como ação que ocorre durante todo o processo de ensino e de aprendizagem e não apenas em momentos pontuais. Assim, a questão da avaliação em Língua Portuguesa deve constituir-se em um reflexo do trabalho com

a língua padrão em termos produtivos que possam ser dimensionados a partir da construção de um processo qualitativo e quantitativo de exposição e envolvimento com a leitura e a escrita. (UBERLÂNDIA, p.70)

Há um posicionamento favorável à construção de espaços avaliativos maiores para que os professores de Língua Portuguesa tenham os princípios avaliativos como parte do seu cotidiano, por acreditar que tal mudança de postura pode ter repercussão nas avaliações formais que podem ser encaradas como um elemento de reflexão contínua para o professor em relação a sua própria prática educativa e para que o aluno tenha possibilidade de uma tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e potencialidades. Contudo, acredito que a questão não repousa apenas no fato de se processar um diagnóstico, mas sim nas condições para que o professor possa intervir, porque de nada adiantaria a identificação dos problemas se as ferramentas de intervenção não fossem disponibilizadas, simultaneamente, para que estivessem ao alcance. As Diretrizes direcionam a crítica do processo avaliativo para um entendimento eminentemente político do que chamam de “compreensão/avaliação do óbvio” do elementar:

[...]carecemos de investimentos em temos de espaços físicos satisfatórios, material didático e equipamentos satisfatórios, salários dignos para os educadores. Mas que por incrível que pareça, os investimentos pesados continuam sendo remanejados para que pesquisas repitam e perpetuem esta condição de fracasso do ensino público “gratuito” e parar de redirecionar a “salvação da pátria” para nós professores. A avaliação que cumpre realizarmos é eminentemente política. E precisamos, ainda, brigar, para termos condições de fazer a lição de casa. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 69-70, grifo nosso)

O tom desses dizeres é o de redirecionar a questão da avaliação para uma dimensão mais ampla do que o espaço restrito da sala de aula. A avaliação, vista como um processo centrado, exclusivamente no desempenho do professor e do aluno, teria uma repercussão para além dos muros da escola.

3.6. Considerações sobre as DCELP

Nesse capítulo, fiz uma análise que traça um panorama geral das DCELP. Mostrei que o documento objetiva organizar e sistematizar, teórica e metodologicamente, o ensino de Língua Portuguesa da Rede Municipal. Isso é feito por meio de direcionamentos prescritivos, levando em conta uma abordagem fiel à linguística textual, cujo enfoque sociointeracionista entende a linguagem como um fenômeno social cuja função precípua é a comunicação e cujos objetivos traçados para o ensino da língua materna são o desenvolvimento da competência comunicativa, o domínio da norma culta e o conhecimento da língua como instituição social.

As fundamentações teórico-metodológicas das DCELP, dentro da abordagem citada e, de forma sucinta, abordam os seguintes tópicos: concepções de língua/linguagem e gramática, envolvendo variação linguística, tipos de ensino de língua, alfabetização, letramento, leitura e produção de texto. Na estrutura curricular, as DCELP trazem, a título de sugestão, uma extensa listagem de conteúdos e atividades com a indicação de níveis de ensino aos quais as sugestões se aplicariam.

O processo de revisão das Diretrizes Curriculares resultou em dois novos capítulos relacionando-os ao do ensino de Língua Portuguesa, a saber: Abrangências legais e novas tecnologias e Concepções sobre avaliação. O primeiro indica para o professor a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e a história e cultura indígena para o ensino de educação básica no Brasil ³⁹. Traz, também, considerações sobre o Estatuto da Criança e do adolescente, o ensino de Literatura e o letramento digital. O segundo capítulo corresponde à indicação, antes inexistente no documento, de uma concepção que valoriza o processo educacional como um todo a partir de parâmetros produtivos e não apenas quantitativos.

Em síntese, esta é a estrutura de direcionamentos curriculares colocada à disposição do professor da rede municipal para que possam pautar sua conduta pedagógica. É, a partir desse documento que procuro problematizar o exercício de poder que se instaura tanto pela imposição das DCELP, quanto pela reação dos professores ao documento por meio de um

³⁹ Vide as leis 10.639/03 e 11.645/08.

silenciamento das DCELP que não se reverte, necessariamente, a favor do ensino de Língua Portuguesa, mas que pode acarretar a sua legitimação (ou não).

Caberia, ainda assim, refletir sobre o fato de que as diretrizes apresentadas constituem-se por teorias e métodos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que são, potencialmente, desencadeadores de questões controversas. Isso porque os campos de pesquisa dos quais tais teorias e métodos advém não tratam essas questões monoliticamente. Em outras palavras, as opções teórico-metodológicas que constituem as DCELP são o resultado do trabalho de pesquisadores que nelas se constituíram. Essa, talvez, seja a razão de ver nas DCELP uma possibilidade de que o professor, ao fazer interlocução com elas, produzisse algo de seu que revertesse a favor do ensino de Língua Portuguesa e não as tomar como a última palavra sobre o assunto.

4. DISCURSIVIZAÇÕES SOBRE AS DCELP

4.1. Primeiras considerações

Conforme venho argumentando, o objetivo geral desta pesquisa é o de mostrar que, na relação entre os professores e as DCELP, há exercício de poder de ambas as partes. Por um lado, as DCELP procuram imputar ao professor procedimentos sobre como exercer o seu fazer pedagógico e, por outro lado, os professores resistem ao documento, silenciando-o sob diversas perspectivas. Para trabalhar essa hipótese, além das DCELP, analisei dois tipos diferentes de recortes discursivos que compuseram o recorte da pesquisa. O primeiro refere-se aos dizeres dos professores sobre as DCELP em seu processo de revisão. O segundo contempla a análise de oito planejamentos de cursos selecionados a partir de um recorte de planos coletados nas escolas da rede municipal de ensino, conforme descrição feita no capítulo 2 e posterior análise dos dados no capítulo 5.

Para analisar os dizeres desses professores, categorizei as questões em três grupos. No primeiro grupo (item 4.2 deste capítulo), analiso dizeres constituídos por discursos que procuram articular teoria e prática, resvalando uma dicotomia que oscila e remete ora com mais força para uma, ora para outra. São dizeres de professores constituídos fortemente pelo imaginário de que *a teoria na prática é outra*. Assim, constituídos por essa dicotomia, que remete a uma falta teórica, os professores resistem às DCELP, silenciando-as, porque o potencial de discussão/problematização dos pressupostos trazidos pelas DCELP é reduzido ou acaba ficando sem efeito.

No segundo grupo (item 4.3 deste capítulo), Dificuldades e facilidades no enfrentamento com o teórico⁴⁰, ocupo-me da análise das questões do formulário nas quais os professores são solicitados a indicar e a justificar com qual dos cinco capítulos⁴¹ das DCELP eles tiveram maior facilidade e dificuldade em trabalhar a revisão. Neste momento de análise, procuro constatar em que sentido as (não)identificações dos professores com determinada sessão das DCELP pode servir de argumentação em relação à hipótese de trabalho pela qual a resistência dos professores às DCELP esteja relacionada à falta teórica. Analiso, também, as

⁴⁰ Parto da perspectiva que a relação entre unidade e dispersão é crucial para a perspectiva discursiva na reflexão sobre a identidade (Cf. Orlandi, 2002, p. 204)

⁴¹ Os quatro capítulos são: (1) Abrangências legais e novas tecnologias; (2) Fundamentos e orientações teórico-metodológicas; (3) Estrutura curricular: listagem de conteúdo; e (4) Concepção de avaliação.

respostas dos participantes sobre como eles veem o trabalho do professor na abordagem das DCELP.

No terceiro grupo de questões (item 4.4 deste capítulo), apresento um momento, não menos teórico, mas que exige que os professores elaborem e/ou comentem aspectos teóricos trazidos pelas DCELP. Trata-se de momentos em que os professores são colocados em contato/confronto com alguns trechos das DCELP. As análises procuram discutir o fato de que, apesar de os professores se apropriarem do discurso das DCELP, isso não significa que eles as subjetivaram, constituindo-se, aí, uma forma de silenciá-las.

Em sendo assim, analiso, inicialmente, os dizeres de membros de uma equipe de professoras que trabalharam no processo de revisão das DCELP, conforme aludido no capítulo metodológico. Em seguida, passo a analisar planos de curso elaborados pelos professores da rede municipal.

4.2.A teoria na prática é outra: falta teórica

4.2.1. Sobre a participação na comissão de revisão das DCELP

Nas análises que se seguem, os dizeres dos professores serão identificados conforme a Tabela 1 disposta no capítulo 2, *Construção do Recorte metodológico* (p. 57). Os excertos a seguir estão relacionados à seguinte pergunta do questionário de pesquisa: *Avalie a sua participação, como professora, na comissão de revisão das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa?*

Nos dizeres de P6, de quem colhi depoimento sobre sua atuação como professora representante na equipe de revisão do texto das diretrizes, há um testemunho sobre como o conhecimento teórico tende a ser alijado da prática docente. P6 reconhece, no trecho, a sua necessidade do envolvimento com a teoria para a sua atuação profissional. Contudo, esse relacionamento é visto como algo fugidio que precisa ser buscado, necessariamente, no ambiente acadêmico, porque a “sala de aula” parece implicar o distanciamento e, por conseguinte, *desatualização* teórica. Isso vem reforçar a dicotomia entre teoria e prática cujo efeito é alijar a primeira da sala de aula. Vejamos o Excerto 1 que traz os dizeres de P6

Foram momentos enriquecedores durante a revisão. Depois de muitos anos em sala de aula, participei de um grupo com atividades afins e experiências diferentes tentando

encontrar uma mesma linguagem para dar um rumo ao ensino da Língua Portuguesa no município. Essa experiência serviu, inclusive para eu perceber que estava faltando mais leitura acerca de assuntos complexos e polêmicos na nossa área de atuação. Os anos da faculdade passaram, novas teorias apareceram, outras foram mais amplamente discutidas e nós, em sala de aula, fora do ambiente acadêmico, perdemos muita coisa, muitas novidades.

EXCERTO 1 – P6

P6, ao comentar sobre o processo de revisão, faz um depoimento cujas marcas linguísticas deixam flagrar, por sua vez, sua constituição por dizeres que procuram articular teoria e prática. P6 estabelece, em seu dizer, lugares distintos e bem marcados para uma e para a outra. Os momentos de revisão das DCELP são caracterizados por P6 como “enriquecedores”, contrastando com o tempo vivido em sala de aula pela expressão adverbial “Depois de muitos anos em sala de aula”. Ou seja, participar daquele grupo trouxe para P6 experiências diferentes de que a sala de aula estaria possivelmente carente. Ela precisou sair do ambiente de sala de aula para que, junto ao grupo de professores que revisavam as DCELP, pudesse ter um reencontro com a teoria. A teoria, aqui, é tida como redentora da prática. Isso se evidencia nos dizeres de P6 no momento em que ela, ao descrever sua experiência, se refere à passagem do tempo (os anos da faculdade passaram); e, com essa passagem, o advento de novas teorias que estariam no ambiente acadêmico, lugar em que se encontrariam as teorias, equivalentes às “novidades” aludidas por ela.

Os dizeres de P6 são constituídos pelo discurso das próprias DCELP. Isso se evidencia em sua declaração de que o grupo de revisão das DCELP, do qual ela participou, tentava encontrar uma *mesma linguagem* (teoria) para “[...] dar um rumo ao ensino da Língua Portuguesa no município. P6 faz alusão à necessidade de uma teoria, que fundamentasse o ensino da Língua Portuguesa. Se nos remetermos às diretrizes, julgo ser possível afirmar que as “novidades” teóricas, aludidas por ela, referem-se à teoria sociointeracionista apregoada das DCELP como embasadora do ensino de Língua Portuguesa, conforme afirma o próprio documento:

[...] acredita-se que o ensino da Língua Portuguesa, deve ser fundamentado na concepção sócio-interacionista e que a partir de procedimentos adequados, deve também propiciar ao aluno as condições básicas indispensáveis a uma aquisição do domínio da leitura e da escrita por meio da compreensão, focalizando o desenvolvimento da sua competência comunicativa. (UBERLÂNDIA, p. 19)

Há, ainda, no dizer de P6 a manifestação de um sentimento que remete a uma falta teórica constitutiva do seu trabalho como professora que ela apenas diz ter noção pela *experiência* de trabalhar na equipe de revisão das DCELP: “Essa experiência serviu, inclusive para eu perceber que estava faltando mais leitura acerca de assuntos complexos e polêmicos na nossa área de atuação.” Dito de outra forma, P6 associa a percepção de uma lacuna que é relacionada à falta de teoria e que vem pela expressão “leitura acerca de assuntos complexos e polêmicos”. Em outros termos, a leitura, o estudo teórico, não é tido por P6 como algo inerente à sua rotina de professora. É algo que só vem pela via de uma “experiência” diferente. A palavra “inclusive” é talvez um lapso cujo efeito de sentido serve para perceber em seu dizer a declaração de que o estudo em sua carreira de 23 anos de magistério não tenha sido um fato marcante. Isso denota como o trabalho do professor é entendido como uma prática que se constitui por um tecnicismo cuja característica principal seria a primazia da sala de aula.

Na perspectiva de outra professora, P1, a mesma questão a respeito da participação que ela teve como professora na comissão de revisão das DCELP, também caracteriza um trabalho que se distancia daquele que ela estava acostumada, como analisado em P6. E, coincidentemente, a diferença do trabalho se dá por envolver leitura, discussão e oportunidade de aquisição de conhecimentos. Vejamos os seus dizeres:

Participei ativamente do processo de revisão. Eram muitas leituras e análises de documentos. Estávamos sempre discordando de alguns pontos, mas sempre chegávamos a um acordo. Tive a oportunidade de ler documentos e estar a par de leis que não conhecia. Diria que minha participação foi boa e muito proveitosa para meus conhecimentos.

EXCERTO 2 – P1

P1 afirma que o grupo estava *sempre* tendo embates produtivos, prevalecendo o consenso. Ela associa sua participação no processo à *oportunidade* de ter contato com documentos e leis que *não conhecia*. A questão da leitura é evidenciada em seus dizeres duas vezes: “Eram muitas *leituras* e análises de documentos” e “Tive a oportunidade de *ler* documentos e estar a par de leis que não conhecia.” Essa memória discursiva que constitui os dizeres de P1 está, por sua vez, associada a dizeres oriundos de discursos que procuram imputar ao professor e a seu fazer pedagógico um caráter, exacerbadamente, pragmático. Ao professor caberia, simplesmente, executar tarefas de ensino na sala de aula, supostamente, (a)teórica. Parece haver uma ideia de que o fato de se estar em sala de aula dispensaria o estudo e a reflexão

sobre as questões afeitas ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa. Esse é um ponto fundamental a ser levado em consideração, porque essa falta teórica é real e o processo de revisão das DCELP trouxe à tona o fato de que aquilo que poderia ser considerado algo inerente ao trabalho do professor (reflexão teórico-metodológica), por exemplo, não o é. Trata-se de um aspecto importante que merece ser repensado no processo de formação continuada de professores.

Em outro depoimento, sobre a mesma questão, P4 foca a contribuição para com o grupo a partir de suas experiências que, também, são reportadas em oposição à teoria. Vejamos o Excerto 3 que traz os seus dizeres:

A minha participação foi bastante proveitosa, pois tive a oportunidade de relatar minhas experiências como professora de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental contribuindo para que o trabalho com a Língua Portuguesa possa melhorar ainda mais a qualidade no município de Uberlândia. Quanto à teoria, procuramos atualizar o máximo possível das tendências e filosofias que comungam com os PCNs, LDB e CBC⁴².

EXCERTO 3 – P4

Neste excerto, P4 comenta sua participação na equipe de revisão positivamente. Atentemos para o adjetivo “proveitosa”, enfatizado pelo advérbio bastante. P4, assim, enuncia que sua contribuição para a equipe revisora ocorreu dado o lugar em que se posiciona, o lugar de quem vive uma prática de sala de aula. Notemos que, ao marcar o quanto positiva sua participação fora, ela faz alusão a suas experiências, o que é marcado linguisticamente por “minhas experiências como professora de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental”. Isso poderia garantir uma qualidade melhor para o ensino de Língua Portuguesa, contribuindo enquanto conhecimento prático (experiências) que é caracterizado pelo pronome possessivo *minhas*, o conhecimento teórico (tendências filosóficas) vem de uma ação coletiva do grupo, marcada pela conjugação verbal na 1ª pessoa do plural na locução verbal *procuramos atualizar*. Assim, P4 manifesta sua concepção do documento que traz, novamente, a divisão entre a prática e a teoria. Se, no primeiro aspecto, ela o aproxima do seu cotidiano escolar, a partir de suas experiências, no segundo ela o concebe a partir do envolvimento com a teoria presente nos termos “tendências

⁴² Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Conteúdos Básicos Comuns (MG)

e filosofias” que são referendados por outros documentos (PCN, LDBEN e CBC). Não parece haver, assim, uma articulação entre teoria e prática.

Essa falta de relação entre teoria e prática mostra que os professores, ao serem colocados no lugar de alguém que deve pensar seu objeto de trabalho teoricamente, são pegos pela “novidade”, dada a ausência dessa vivência em sua constituição profissional, o que implica serem constituídos por essa falta teórica descrita na análise dos dizeres de P4.

A propósito dessa questão sobre a relação entre teoria-prática, evidenciada nessa análise, trago uma reflexão de Deleuze pertinente para essa discussão. Ao comentar a questão das relações teoria-prática com Foucault (1972/2010), em *Os intelectuais e o poder*, o filósofo chama atenção para a concepção dessa relação que era (e ainda é) julgada como um processo de totalização pelo qual a prática é tida como uma aplicação da teoria ou, pelo contrário, como devendo inspirar a teoria. A partir dessa consideração, ele posiciona a questão sobre outros termos. Ou seja:

As relações teoria-prática são muito parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode ser aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). *A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra.* Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (DELEUZE; FOUCAULT, 1972/2010, p. 69-70, grifo meu)

A reflexão do autor me parece pertinente para a análise, tendo em vista que ela pode, se levada a termo, ajudar os professores a compreender que a relação entre teoria e prática não é de aplicação automática. Trata-se, sim, de um processo complexo em que o professor, convicto disso, é chamado a produzir maneiras criativas de fazer com que aquilo que decorre de uma reflexão teórica, pela via de outros dizeres, adentre a sala de aula, produzindo um fazer pedagógico consoante com aquilo que resulta da instância teórica. Não se cogita, assim, que haja uma transposição direta daquilo que se produziu enquanto teoria na prática da sala de aula; cogita-se, sim, que essa transposição possa advir do modo como o professor foi afetado por essa ou aquela reflexão teórica sobre seu objeto de trabalho. Isso implica assumir o desafio do revezamento como postula Deleuze, uma vez que esses revezamentos entre teoria e prática só podem ocorrer por meio da produção de discursos outros, dado que a sala de aula, como uma outra instância enunciativa, demanda, por sua vez, outros modos de dizer.

Voltando à análise da questão sobre a participação dos professores na comissão de revisão das DCELP, trago para ser analisado, ainda, o dizer de P2. O efeito de sentido desse dizer remete a dicotomia entre teoria e prática é reincidente. Vejamos o que ela diz em relação a sua participação no grupo de revisão das Diretrizes:

Como professora, procurei dar a ele um aspecto mais real, aproximá-lo da sala de aula.

EXCERTO 4 – P2

Ao trazer a sua autoridade de professora, afirmando que, sob sua ótica, procurou dar um caráter mais real, aproximando o documento da sala de aula, “Como professora, procurei dar a ele um aspecto mais real, aproximá-lo da sala de aula.”, P2 mostra que seus dizeres estão constituídos por um pré-construído⁴³, que sustenta a máxima de que “a teoria, na prática é outra”. Trata-se de uma máxima que pode ser, facilmente, percebida não só nos dizeres de P2, mas em uma grande parte dos professores para quem ela se constitui como uma verdade.

A questão, portanto, seria aprofundar de onde vem, o que mantém ou faz manter essa máxima tão presente nos dizeres dos professores. Julgo pertinente afirmar que a história de formação de professores que não consegue fazer uma problematização da relação entre teoria e prática, pode ser uma das raízes desse problema. Sabemos das dificuldades enfrentadas na formação acadêmica dos professores de Língua Portuguesa nos cursos de Letras. Em geral, esses cursos, a despeito das novas legislações, acabam por acirrar a dicotomia entre teoria e prática, enfatizando aspectos teóricos disponíveis no campo dos estudos linguísticos, sem, na mesma medida, enfatizar as (im)possibilidades que esses elementos teóricos possuem para a prática pedagógica específica dos professores (o ensino de Língua Portuguesa).

Em sendo assim, vários são os casos de professores que, dada a falta de preparo para o enfrentamento da relação controversa entre teoria e prática, não sabem como conduzir ou tomar decisões sobre sua prática pedagógica. Isso abre um flanco significativo na atuação do professor que, de alguma forma, encontra meios para seu fazer pedagógico, usando, por exemplo, de forma acrítica um livro didático.

⁴³ Segundo Pêcheux (1975/2009, p. 151), o pré-construído corresponde ao sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e o seu “sentido sob a forma da universalidade, que se distingue da “articulação” que constitui o sujeito em relação com o sentido, de modo a representar no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.

Posso notar, assim, que, para P2, a teoria se opõe claramente ao trabalho realizado em sala. Talvez esse dizer possa ser interpretado como uma declaração de que ela, assim como os demais professores possam prescindir das DCELP. Ao polarizar teoria e prática, a professora produz um efeito de sentido que é o de reduzir as possibilidades potenciais que as DCELP trazem para a discussão e problematização do ensino de Língua Portuguesa, dado que as mesmas apresentam propostas e princípios que, de alguma forma, poderiam fazer deslocar (ou não) o ensino de Língua Portuguesa nas escolas da rede municipal.

P5, professora regente, tem o seguinte dizer sobre a sua participação na comissão de revisão das DCELP:

Foi ótima, pois na minha concepção de educadora todos os assuntos inerentes às práticas escolares, especificamente aos que contemplam o ensinar e aprender devem perpassar pela “visão” do professor atuante e sensível aos objetos deste universo.

EXCERTO 5 – P5

Os dizeres de P5 recortados neste excerto levam-nos a problematizar o seu funcionamento discursivo, tendo em vista que ele produz um efeito discursivo de silenciamento das diretrizes. Analisando mais detalhadamente, a pergunta direcionada a P5 demandava que ela falasse sobre sua participação na comissão de revisão das DCELP. Ela ressalta, assim, que a sua participação no grupo foi “ótima”, apresentando, por meio da conjunção, “pois”, a explicação do que seria essa participação caracterizada como “ótima”. Ocorre que, se atentarmos para a explicação, veremos que se trata da exposição de um argumento geral que ela traz para si, começando com “na minha concepção de educadora”. Decorre daí todo o resto da explicação “[...] todos os assuntos inerentes às práticas escolares, especificamente aos que contemplam o ensinar e aprender devem perpassar pela ‘visão’ do professor atuante e sensível aos objetos deste universo.” que, como dito, anteriormente, nos remete a um princípio geral, um axioma sobre educação contra o qual, dificilmente, alguém poderia questionar ou mesmo relativizar.

Esses dizeres de P5, portanto, mostram sua constituição pelo discurso das próprias DCELP. Os trechos selecionados abaixo podem exemplificar isso.

- I. Elas (DCELP) foram elaboradas ao longo da caminhada de *educadores participativos* das escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia e

- foram também concebidas de maneira que *alunos e educadores continuamente, fossem envolvidos na construção ativa de conhecimentos.*
- II. Assim *o professor que é educador* deve ser o mediador da aprendizagem, recorrer constantemente, a criatividade do aluno para propor atividades significativas de forma a auxiliá-lo em construir suas hipóteses ludicamente.
- III. Dessa forma é preciso direcionar a estrutura de trabalho, para que considere a bagagem cultural das crianças e que o ensino e a aprendizagem devem ser tratados como processos interativos, que demandam a *participação ativa de professores e alunos.*

Como podemos notar, os dizeres de P5 estão em uma relação de isonomia com os das DCELP. Isso produz, paradoxalmente, um efeito de silenciamento do documento que pode ser percebido pela concordância de P5. Ao “coincidir” com os dizeres do documento, ainda que enunciando dizeres de forma vaga e geral (“...o ensinar e aprender devem perpassar pela “visão” do professor atuante e sensível aos objetos deste universo.), P5 não parece ter subjetivado o que vem das DCELP. Ao contrário, parece limitar-se à reprodução dos dizeres do documento, fazendo com que aquilo que, potencialmente tivesse força de/para discussão, fosse silenciado. Dito de outra forma, a repetição ganha contornos de silenciamento, porque a falta de problematização pode levar ao esquecimento de que é uma das formas marcantes de silenciar. A falta de oposição leva a uma acomodação que não é produtiva. Falta o necessário atrito ao deslocamento.

4.2.2. Sobre a importância das DCELP

Nas análises que se seguem, como dito no tópico anterior, os dizeres dos professores serão identificados conforme a Tabela 1 do capítulo 2, disposta na página 57, e que se refere ao recorte metodológico. Os excertos analisados, aqui, estão relacionados à seguinte questão do formulário de pesquisa anexo: *Como você vê a importância das Diretrizes Curriculares para os professores da rede municipal?*

Este questionamento objetiva problematizar a importância que os professores da comissão dão às DCELP, no que diz respeito ao conteúdo curricular, ao planejamento, avaliação

e aos aspectos teóricos-metodológicos. Procuro, também, encontrar evidências da percepção que os professores da comissão teriam em relação à resistência oferecida às DCELP pelos seus pares.

Vejamos os dizeres de P1:

EXCERTO 6 – P1

Acho muito importante que os professores tenham conhecimento das Diretrizes Curriculares das matérias que lecionam para estarem a par do currículo, os tipos de avaliações e o porquê de determinado assunto ser discutido naquela série. Infelizmente a maioria dos professores da rede não tem conhecimento sequer que existe uma diretriz curricular, imagine então específica para cada matéria.

O funcionamento discursivo dos dizeres de P1 caracterizam-se pelo seu próprio expurgo daquilo que se enuncia. Notemos que ela se refere aos professores como se, ela própria estivesse excluída desse grupo. Nos seus dizeres, seriam os professores (a maioria deles) que não têm conhecimento da existência das diretrizes curriculares como um todo e muito menos das diretrizes específicas de cada conteúdo. Um outro ponto é que as DCELP seriam um lugar em que esses conhecimentos seriam possíveis, marcando, assim, que não houve, previamente, contato/constituição nesses saberes próprios do professor. Esses dizeres deixam transparecer a intuição de P1 de uma falta teórica constitutiva, uma lacuna na formação acadêmica de seus pares e que caberia às DCELP suprir. O tom de seu dizer parece ser de lamentação, marcada pelo advérbio “infelizmente” e enfatizado pelo tom de ironia presente no verbo “imagine” e no advérbio “sequer”, que assinalam, também, um descrédito em relação à categoria. P1 generaliza seus pares, excluindo-se da crítica que é direcionada à falta de conhecimento que os professores teriam, segundo ela, em relação ao conteúdo curricular.

Vejamos, agora, o excerto 7 que traz os dizeres de P3 sobre a importância das DCELP.

A concepção deste documento diz respeito a sua validade para o planejamento e atuação dos professores. A sua relevância, contudo, só poderá ser dimensionada se o mesmo tiver aplicabilidade e/ou for contestado.

EXCERTO 7 – P3

P3 usa o termo “validade” para fazer a associação entre as DCELP e o planejamento de ensino dos professores. Em outras palavras, para ele, são os planejamentos⁴⁴ dos professores que legitimam as DCELP. Ao dizer que a “relevância” do documento estaria condicionada ao crivo da aplicabilidade e/ou da contestação, P3 produz um efeito de sentido, segundo o qual as DCELP não estariam sendo cumpridas nem contestadas pelos professores. E, nesse ponto, torna-se possível afirmar que a relação dos professores com as DCELP resulta em um processo de silenciamento desse documento.

Os dizeres de P4 também associam a importância das DCELP ao planejamento como mostra o excerto 8:

As diretrizes é o ponto de partida para todos os professores de Língua Portuguesa do Município de Uberlândia, pois sem elas é impossível planejar e ter uma referência da filosofia do trabalho desenvolvido na rede.

EXCERTO 8 – P4

Ser o “ponto de partida” e ser essencial (“sem elas é impossível planejar”) para o planejamento dos professores, no dizer de P4, estão associados a uma “referência da filosofia de trabalho desenvolvido na rede” (teoria). Em outras palavras, P4 enfatiza a relevância do aspecto teórico abordado pelas DCELP. Nesses dizeres, a dicotomia entre teoria e prática é colocada em questão de outra forma. Antes de ser uma oposição, evidencia-se uma condição: sem as DCELP o planejamento seria impossível.

Aqui, vejo, ainda, que a relação de P4 com as DCELP se constitui de modo a referendar sua constituição por dizeres que nos remetem a discursos totalizantes. Isso porque, a relação de P4 com a(s) teoria (s) parece ser monolítica, uma vez que desconsidera outras possibilidades que, assim como as DCELP, poderiam ser relevantes na/para a orientação dos professores em sua relação com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Como essas outras possibilidades não constituem os dizeres de P4, há uma tendência significativa de as DCELP serem encaradas dentro de um regime de verdade que teria a última palavra sobre as questões afeitas ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa.

⁴⁴ Estou usando o termo planejamento (de ensino), adotando a palavra empregada por P3.

Também outra professora, P6, ao abordar a questão teórica em relação à prática o faz por outra via. Vejamos o seu dizer:

Extremamente necessárias, visto que são essas diretrizes que norteiam o nosso trabalho em sala de aula. Tanto para os “veteranos” quanto para os colegas que estão começando agora na rede.

EXCERTO 9 – P6

P6, ao considerar as DCELP como norteadoras do trabalho em sala de aula, estabelece o binômio diretrizes/sala de aula, em que “diretrizes” está para “teoria”, assim como “sala de aula” está para “prática”. O efeito de sentido do seu dizer acarreta um entendimento de complementariedade, e, também, de hierarquia. Nesse sentido, a teoria, representada pelas diretrizes, estaria em um patamar superior, pois teria a função de conduzir a prática, ou seja, o trabalho em sala de aula.

O fato das DCELP serem bastante valorizadas nos dizeres de P4 e P6, que a enxergam como representação da teoria, pode ser um indicio de constituição de ambas por uma falta teórica. Isso porque as DCELP passam a simbolizar para esses professores, de um modo geral, o desejo pela teoria que eles pensam não possuir e que viria melhorar a sua atuação pedagógica. Assim, as DCELP poderiam suprir as dificuldades dos professores sobre as matérias, os tipos de avaliação e do porquê de se elencar determinados conteúdos e não outros. É dessa forma que *regimes de verdade* são constituídos e passam a governar relacionamentos de poder.

As DCELP passam a figurar, assim, como um documento que introduz “a” verdade sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Isso porque, dada uma relação frágil dos professores com o teórico que pudesse dizer de sua prática, as DCELP encontram um terreno fértil para a imposição de “uma” verdade, exercendo, assim, poder pela via da prescrição.

Ainda na análise da mesma questão, tomo o dizer de outra professora. P5 realça o aspecto teórico das DCELP. Ela relaciona a teoria com as práticas educativas e o currículo, fazendo menção ao projeto político-pedagógico da unidade escolar. Vejamos o excerto 10

As diretrizes curriculares vêm mostrar aspectos relevantes à orientação das teorias que fundamentam as práticas educativas e o currículo escolar, cabendo a cada unidade escolar considerar o seu projeto político-pedagógico e as dinâmicas da sua realidade. A SME de Uberlândia deve falar a mesma linguagem tendo em vista os aspectos citados a cima.

EXCERTO 10 – P5

Há uma evidência marcante, no dizer de P5, de uma constituição pelo discurso dos órgãos educacionais oficiais, notadamente, a SME. Isso se mostra pela gradação formal e pela escolha lexical na construção dos períodos de seu depoimento. As expressões “vêm mostrar *aspectos relevantes*”; “cabendo a cada unidade escolar considerar o seu projeto”; “falar a mesma linguagem tendo em vista os *aspectos acima citados*” constituem os dizeres de P5. Trata-se de expressões que coadunam com o discurso oficial da SME que está fortemente constituído pela perspectiva de homogeneizar os procedimentos (“a SME de Uberlândia deve falar a mesma linguagem”), ao mesmo tempo em que quer garantir a “liberdade” a cada unidade escolar de pensar a sua própria realidade (“cabendo a cada unidade escolar considerar o seu projeto político-pedagógico e as dinâmicas de sua realidade”). Ou seja, a realidade de cada unidade escolar teria a liberdade de considerar o seu projeto político pedagógico desde que coadunando com a SME, o que, neste caso, equivaleria às DCELP.

4.2.3. Do desafio das DCELP ao dever cumprido

Nesta sessão, os excertos analisados estão relacionados à seguinte questão do formulário de pesquisa: *Relacione as suas expectativas iniciais em relação ao trabalho de revisão e o texto final?*

Os dizeres dos professores da comissão de revisão das DCELP, da mesma forma que as análises precedentes, estão identificados conforme a conforme a Tabela 1 do capítulo 2 (página 57) referente ao recorte metodológico.

Os dizeres sobre as expectativas iniciais e finais em relação ao trabalho dos professores na revisão das DCELP mostra um descompasso que relaciono, diretamente, com a

questão da falta teórica, já pontuada anteriormente, mas que aqui se apresenta de forma mais pontual. Vejamos o excerto 11 que traz os dizeres de P1

No início, pensei que poderíamos mudar muitas coisas, mas com o passar do tempo de estudo, percebi que as mudanças são poucas, devemos apenas fazer adaptações conforme o ambiente e o local em que estamos. Mesmo assim, não podemos perder de vista que o mais importante é o aluno aprender a ler, escrever e compreender tudo isso, e que todos os professores devem trabalhar a partir de um único currículo para a rede municipal. [...]

EXCERTO 11 – P1

Neste trecho, assim como na análise da sessão anterior (P5) em que verifiquei uma constituição da professora pelo discurso da SME, P1, por sua vez, se mostra constituída pelo discurso das DCELP.

Isso pode ser verificado pelo verbo “dever”, empregado de forma deôntica e, também, no uso do verbo “poder”, assinalando o que *não pode/ não deve* ser feito. Os recortes sobre essa análise são os seguintes: “devemos apenas fazer adaptações”; “não podemos perder de vista” e “todos os professores devem trabalhar a partir de um único currículo”. Nas DCELP, é possível verificar, de forma acentuada, esse tipo de construção que exemplifico com os recortes do documento a seguir:

- I. Com isso a proposta é que o aluno produza textos significativos, para tanto, *o professor deverá* escolher procedimentos pedagógicos que melhor possibilitem ao aluno desenvolver suas habilidades linguísticas e comunicativas. (UBERLÂNDIA, p.24)
- II. [...] *o professor deve* ajudar o aluno, a prever e a predizer - formulando hipóteses, com sentido, mediante abordagens e atividades prévias a leitura. (UBERLÂNDIA, p.33)
- III. No trabalho com o texto, na leitura ou na produção, *o professor deve* explorar toda a riqueza dos recursos linguísticos empregados. (UBERLÂNDIA, p. 43)

Esse paralelo, entre os dizeres de P1 e os dizeres das DCELP, faz ver que P1, ao se constituir pelo discurso das DCELP, também imputa ao professor comprometimentos,

assumindo uma visão externa e não se colocando, também, como atingida por essa obrigação “todos os professores devem trabalhar a partir de um único currículo para a rede municipal”.

Outra questão, a ser observada nos dizeres de P1, é um corte na expectativa inicial em relação ao seu pensamento “No início (processo de revisão das DCELP), pensei que poderíamos mudar muitas coisas [...].” Ela diz pensar que a comissão poderia alterar o documento em vários aspectos, mas percebe que não poderia: “mas [...] percebi que as mudanças são poucas”. A justificativa para essa mudança de perspectiva é relacionada por P1 em função do estudo “o passar do tempo de estudo”. P1 não explicita, mas é possível inferir que o “estudo” a que ela se refere seja o próprio estudo das próprias Diretrizes. E se esse estudo a fez ver que “as mudanças são poucas”, é possível concluir duas coisas. A primeira refere-se ao fato de que ela não parecia ter familiaridade com as proposições do documento. A segunda seria a constatação de que, ao ter contato com as DCELP, P1, possivelmente, identificada com os princípios teóricos-metodológicos do documento, passou a nesse se constituir, subjetivando-o.

Além dos exemplos desta constituição destacados anteriormente, outras marcas da constituição de P1 pelos dizeres das DCELP podem ser destacadas abaixo, notadamente pela via de construções deônticas.

- I. [...] *devemos* apenas fazer adaptações[...]
- II. [...] *não podemos* perder de vista que [...]
- III. [...] *o mais importante é o aluno* aprender a ler [...]
- IV. [...] *todos professores* devem [...]
- V. [...] trabalhar *a partir de um único currículo* para a rede municipal [...]

Essas construções coadunam-se com o discurso das DCELP a partir das seguintes marcas textuais: formas deônticas, (I, II e III); totalizações/generalizações (III, IV e V) e identificação ideológica em relação à instituição que produziu as DCELP – SME – (V).

P1, também, se mostra constituída pela via desses dizeres, por um discurso educacional que desloca para o aluno a importância do processo (III). O que produz um efeito de sentido possível de não questionamentos, uma vez que ensinar o aluno a ler e a escrever constituem valores nobres que, dificilmente, seriam colocados em xeque.

Já em “todos os professores devem trabalhar a partir de um único currículo”, também vejo uma leitura reducionista. A indicação de que os professores teriam por obrigação ou necessidade seguir um único currículo mostra a constituição de P1 por uma concepção tradicional de currículo que vê, nas DCELP, a possibilidade de promover essa centralização ou um forte efeito de totalização de uma teoria.

Em contrapartida a essa concepção tradicional, Moreira e Silva (2008, p. 7-8) apresenta uma perspectiva crítica, segundo a qual o currículo deixou de ser apenas uma área técnica, e passou a ser considerado como um artefato social e cultural. O que significa uma compreensão mais ampla que leva em consideração determinações sociais, históricas e de produção contextual do currículo. Em outras palavras, são consideradas as implicações das relações de poder, pois o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas; o currículo produz identidades individuais e sociais particulares, por isso não pode ser considerado como um elemento transcidente e atemporal. A história do currículo está vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Em suma, os dizeres de P1, nesse excerto, parecem produzir um efeito de sentido, segundo o qual, por não ser possível mudar “muitas coisas”, ela se submeteria aos pressupostos das DCELP em função do aluno, como se estivesse assumindo, de forma abnegada, uma missão.

Na sequência desses dizeres de P1 sobre suas expectativas sobre as DCELP, P1 afirma que houve um processo de avaliação das diretrizes pelas escolas, mas a atitude de seus pares não a agradou. Vejamos isso no excerto 12:

[...] O texto final (as DCELP) foi mandado para as escolas para serem analisados pelos professores. A avaliação feita pelos colegas de área como sempre foi positiva, porque não querem ler nada além do que está fazendo, não querem mais tarefas, ficam com raiva quando sugerimos algumas mudanças Na minha opinião o texto final ficou bom, dentro das expectativas.

EXCERTO 12

Neste excerto, P1, ao informar sobre o processo de avaliação pelo qual as DCELP foi submetido nas escolas, está constituída por dizeres cujo efeito é o da indignação em relação à avaliação positiva que os colegas de sua área fizeram: “A avaliação feita pelos colegas de área *como sempre* foi positiva [...]”.

O funcionamento discursivo que constitui esses dizeres de P1 parece encerrar uma contradição, pois como compreender a indignação frente a uma avaliação positiva feita pelos professores. O que ocorre é que o adjetivo “positiva” desencadeia a produção de outros dizeres de P1 que justificam em que se baseia a avaliação positiva (“não querem ler nada além do que está fazendo, não querem mais tarefas, ficam com raiva quando sugerimos algumas mudanças”). Em outras palavras, P1, ao justificar em que termos a avaliação foi considerada positiva, está marcando um funcionamento discursivo que, nesse caso, deixa flagrar o fato de que se trata de uma maneira de silenciar as DCELP, dado que, ao “concordarem”, fazendo uma avaliação “positiva”, os professores podem se eximir da tarefa de ler, discutir, enfim, realizar uma série de tarefas que fariam, em decorrência de uma possível discordância.

Notemos que P1, também, faz uso da locução adverbial “como sempre”, ao se referir à avaliação feita pelos professores, o que nos remete ao entendimento de que, segundo ela, essa constitui uma prática recorrente de seus pares.

Analisando mais um dizer sobre a comparação das expectativas iniciais com o resultado final do trabalho de revisão das DCELP, os dizeres de P6 também merecem ser analisados. Vejamos o que diz essa professora:

No início, parecia um trabalho quase impossível ou que levaria décadas para concluir-lo. A cada página relida, discutida, víamos a necessidade de ler e pesquisar mais, aprofundar mesmo acerca de determinados assuntos. Muitas vezes fui embora frustrada com a sensação de não ter caminhado, nem acrescentado nada naquele dia. Faltava aquele conhecimento teórico, o domínio de certos conceitos básicos numa diretriz tão importante como aquela que estávamos revisando. Escrevemos muito, divagamos, percebíamos nossos limites, mas não desistimos [...]

EXCERTO 13 – P6

Nestes dizeres de P6, é possível analisar, mais uma vez, o que pontuei sobre o sentimento da falta teórica dos professores. Em P6, esse sentimento é acompanhado pela sensação de frustração, provocada pela necessidade de “ler e pesquisar” para dar conta de um trabalho que se apresenta “quase impossível ou que levaria décadas” para ser concluído. O reconhecimento dessa carência, que se coloca como um pré-requisito para a revisão das DCELP, traz para P6 a frustração (“Muitas vezes fui embora frustrada”) e a sensação de estagnação (“a sensação de não ter caminhado, nem acrescentado nada naquele dia”) que culmina na constatação da falta de conhecimento teórico (“Faltava aquele conhecimento teórico”). Aqui, o pronome “aquele” (conhecimento) parece produzir um efeito de que, ainda que P6 saiba ou tenha noção do que represente, por um motivo ou outro, houve um rompimento

da professora com o estudo teórico (a leitura e a pesquisa necessárias) cuja falta passa a ser sentida em função do momento da revisão que, inevitavelmente, trazia essa falta à tona. E esse rompimento, pelas análises feitas, parece estar associado ao trabalho em sala de aula e que agora vem na forma da constatação de uma limitação (“percebíamos nossos limites”).

Esses dizeres de P6 produzem, como vimos argumentando, um silenciamento das DCELP, uma vez que a interlocução com o documento fica comprometida, o que, por sua vez, abre o flanco para que seus postulados sejam tomados como verdades, constituindo, assim, um regime de verdade sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

4.3. Dificuldades e facilidades no enfrentamento com o teórico

Passo a analisar, agora, como as dificuldade e facilidades encontradas pelos professores da comissão de revisão das DCELP no enfrentamento com o teórico. Nessa parte do formulário de pesquisa, solicitei aos professores que assinalassem (a) o capítulo das DCELP com o qual tiveram dificuldades em trabalhar o processo de revisão, justificando a opção escolhida e que assinalassem, de igual forma, com justificativa, (b) o capítulo das DCELP com o qual tiveram facilidade no processo de revisão. Julgo essa parte do questionário pertinente em função das opções levantadas revelar componente do relacionamento dos professores com o componente teórico. E, ainda, como determinado posicionamento pode trazer elementos para compreender a hipóteseposta da resistência dos professores em relação às DCELP.

A tabela 10, a seguir, traz a relação de maior dificuldade e de maior facilidade que os capítulos das DCELP ofereceram para os professores da equipe de revisão.

Professor	+ Dificuldade	+ Facilidade
P1	<i>Fundamentos e orientações teórico-metodológicas</i>	<i>Estrutura curricular: listagem de conteúdos</i>

Professor	+ Dificuldade	+ Facilidade
P2	<i>Estrutura curricular: listagem de conteúdos</i>	<i>Concepção de avaliação</i>
P3	<i>Estrutura curricular: listagem de conteúdos</i>	<i>Concepção de avaliação</i>
P4	<i>Concepção de avaliação</i>	<i>Estrutura curricular: listagem de conteúdos</i>
P5	<i>Estrutura curricular: listagem de conteúdos</i>	<i>Concepção de avaliação</i>
P6	<i>Fundamentos e orientações teórico metodológicas</i>	<i>Estrutura curricular: listagem de conteúdos</i>

Tabela 10 – Dificuldades e facilidades em relação aos capítulos das DCELP pela comissão de revisão.

Pela tabela, é possível visualizar que o primeiro capítulo, *Abrangências legais e novas tecnologias*, não foi citado. O capítulo *Estrutura curricular: listagem de conteúdos* foi citado 3 vezes em relação às dificuldades e 3 vezes em relação às facilidades. O capítulo *Concepção de avaliação* é citado 3 vezes como tendo apresentado maior facilidade para os professores e uma vez como maior dificuldade. Por fim, o capítulo *Fundamentos e orientações teórico-metodológicas* é mencionado duas vezes com relação às dificuldades.

A grosso modo, por esta tabela, se pode notar que a questão da listagem de conteúdos representaria o fiel da balança do trabalho de revisão dos professores, pois parece tratar de um ponto de equilíbrio entre as dificuldades e as facilidades que os professores tiveram ao revisar o texto das DCELP. Há uma preocupação pragmática de que as DCELP produzam um efeito prático quase que imediato. A listagem de conteúdos é um bom exemplo disso: algo que os professores já devem ter à mão para imediata aplicação.

Pelo que já pude observar em conversas informais com alguns professores sobre as DCELP, há um interesse significativo em elencar os conteúdos básicos a serem trabalhados, o

que por vezes, pode estar em uma relação de prevalência face aos outros temas (sobretudo os teóricos), também abordados pelo documento. Situação também verificada em relatórios⁴⁵ de avaliação das DCELP, encaminhados pelas escolas ao Cempe por determinação da SME. Os dizeres destes relatórios mostram, em sua maioria, uma preocupação centrada na listagem de conteúdos presentes nas DCELP.

Essa preocupação pragmática dos professores, que se evidencia na importância dada à listagem de conteúdos, parece mostrar a constituição dos mesmos por um imaginário, segundo o qual, a listagem de conteúdos garantiria, por si só, uma segurança sobre como conduzir o seu fazer pedagógico na sala de aula que, indubitavelmente, apresenta demandas e tomadas de posições.

O capítulo que trata da concepção de avaliação, citado três vezes como facilidade e uma vez como dificuldade, pode representar uma intimidade maior dos professores em julgar o processo de ensino e de aprendizagem e, ainda, um indício, também, de uma relação de prevalência, face aos outros temas (sobretudo os teóricos) também abordados pelo documento. O capítulo teórico-metodológico, em contrapartida, não é citado por nenhum dos professores como facilidade, mas é indicado duas vezes como dificuldade.

Vejamos os dizeres dos professores sobre essas facilidades e dificuldades.

Nos excertos 14 e 15, respectivamente, P1 e P6 indicaram que o capítulo teórico-metodológico ofereceu maior dificuldade durante o processo de revisão das DCELP. Elas apresentam justificativas semelhantes, como se seguem nos excertos correspondentes:

A minha dificuldade em trabalhar com este capítulo foi justamente a questão de falar algo e confirmar nossa fala com algum teórico, ter fundamentação em alguém conceituado.

EXCERTO 14 – P1

Como já disse anteriormente, a minha maior dificuldade foi com as novas abordagens teóricas, uma vez que, para dominar, redigir e sugerir sobre determinadas posturas e ideias, é necessário bastante conhecimento teórico, leituras diversas, orientações de professores acadêmicos, esclarecimentos, leituras orientadas. E como nosso tempo era mínimo, tais necessidades ficaram a desejar.

EXCERTO 15 – P6

⁴⁵ Esse processo de apreciação do documento ocorreu no dia 30 de setembro de 2011, considerado dia letivo em todas as escolas municipais por determinação da SME.

Tanto P1 quanto P6 se apoiam na questão já discutida em outros dizeres sobre a falta teórica que é assumida pelas duas professoras. P1 especifica que a sua dificuldade está na “questão de falar algo e confirmar nossa fala com algum teórico”. Ou seja, ela sente faltar-lhe o embasamento, a leitura teórica de “alguém conceituado” (o poder da autoridade) que referencia os posicionamentos assumidos. P6, por sua vez, localiza sua dificuldade em relação às “novas abordagens teóricas” como pré-condição para redigir e sugerir. Ela, de uma certa forma, lamenta pelo conhecimento teórico ausente, enumerando situações nas quais ele poderia/deveria acontecer: leituras diversas, leituras orientadas, orientações e esclarecimentos acadêmicos. Porém, lastima que tal necessidade tenha ficado “a desejar”. Analisando por esse prisma, parece ter havido uma tomada de consciência sobre o fato de o trabalho de revisão, na sua avaliação, não ter ficado a contento. Provavelmente, P1 deixe evidenciar, assim, mais uma vez, o prenúncio da aludida falta teórica. Nesse caso das duas professoras (P1 e P5), o que se observa é que essa falta teórica advém pela sua não constituição no discurso acadêmico-científico cujas demandas remetem à necessidade de referendo de teóricos, renomados ou não, assim como à atualização de perspectivas teóricas.

O capítulo *Estrutura curricular: listagem de conteúdos* foi considerado por P2, P3 e P5 como o capítulo que ofereceu maior dificuldade, mas, ao contrário, foi considerado por P1, P4 e P6 como o capítulo que ofereceu maior facilidade. Vejamos os excertos com os dizeres de P2, P3 e P5 sobre a questão:

Apresentar o conteúdo como um todo, independente do ano escolar.

EXCERTO 16 – P2

Minha dificuldade neste capítulo deve-se ao fato de discordar da sua necessidade e da forma como fora concebido. Preferia que o mesmo fosse modificado para ementas como fizemos nas diretrizes de Literatura. Mas o grupo não concordou e manteve a estrutura. Assim, foram feitos apenas ajustes nas tabelas de conteúdos e uma nova formatação.

EXCERTO 17 – P3

Minha dificuldade foi pautada na Listagem dos conteúdos, porque vejo uma necessidade muito grande de atualização do currículo referente a estes, e a sua forma de serem trabalhados.

EXCERTO 18 – P5

P3 discorda da necessidade de tal capítulo e coloca restrições quanto à forma como o mesmo fora concebido. Na sua opinião, os conteúdos deveriam ser formulados no formato de ementas. Isso, contudo, não parece ter sido motivo para que o capítulo viesse a oferecer “dificuldades” ao trabalho de revisão, porque o mesmo não sofreu as mudanças pretendidas pelo professor, conforme ele mesmo confirma ao dizer que o grupo de revisão não concordou com sua sugestão, mantendo a estrutura do documento. E conclui: “Assim, foram feitos apenas ajustes nas tabelas de conteúdos e uma nova formatação.”

Os dizeres de P5 parecem mostrar um outro funcionamento discursivo que me permite evidenciar, novamente, a preocupação com a instância prática de P5. Se atentarmos para os dizeres dessa professora, veremos que sua preocupação com a estrutura curricular está para a *necessidade de atualização*, caracterizada pelo advérbio de intensidade “muito” que modifica o adjetivo “grande” que já tem o efeito de sentido de dimensionar essa necessidade que está, também, relacionada ao modo como os conteúdos seriam trabalhados.

Vejo, aí, então, que os dizeres de P5 são constituídos por uma preocupação, também metodológica, pois é, a partir de sua experiência de sala de aula que decorre a necessidade de atualização de conteúdos, assim como a necessidade de se pensar em modos de como trabalhá-los.

Os dizeres de P5 remetem, assim, a uma possibilidade de articulação das instâncias prática e teórica, uma vez que, parece-me que um diálogo entre ambas se faz demandar, quando P5 enuncia suas dificuldades com a estrutura curricular. Não poderia ser diferente tal dificuldade ser enunciada, a partir de sua prática docente, uma vez que esse constitui o seu ponto de partida para se pensar na revisão das Diretrizes.

Apenas P4 indica o capítulo “Concepção de Avaliação” como dificuldade. Vejamos os seus dizeres no Excerto 19

Sempre tive dificuldade com a questão da avaliação, pois ninguém aprende igual a ninguém. O ser humano é heterogêneo. Ninguém é igual a ninguém. Cada pessoa traz

sua bagagem de sentimentos, conhecimentos culturais, entre outros. Não é esse o discurso da maioria dos teóricos? Portanto sempre achei que a avaliação escolar sempre foi homogênea. Por incrível que pareça e por mais difícil que seja, deveria ser diferente para cada aluno. Mas nas diretrizes, chegamos a um acordo em comum, pois somos um professor apenas para cada disciplina.

EXCERTO 19 – P4

Para apresentar sua justificativa sobre a dificuldade de tratar do capítulo “Concepção de Avaliação”, o funcionamento discursivo dos dizeres de P4 indicam que a professora se constitui por dizeres oriundos do senso comum e por dizeres circulares: “Ninguém aprende igual a ninguém. O ser humano é heterogêneo. Ninguém é igual a ninguém. Cada pessoa traz a sua bagagem de conhecimentos, sentimentos, conhecimentos culturais, entre outros.”

Notemos, no entanto, que, ao assim enunciar, P4 lança uma pergunta, remetendo a teóricos esse pensamento sobre o que seria o processo de avaliação: “Não é esse o discurso da maioria dos teóricos?”

Feita a pergunta direcionada ao pesquisador, P4 acaba, de forma irônica, fazendo ver que haveria muitas coisas apregoadas, advindas, portanto da(as) teoria(s) que não seriam exequíveis. Atentemos para o fato de que o funcionamento discursivo de P4, a partir daí, encaminha-se no sentido de reforçar uma posição sobre o que seria ou, melhor dizendo, como poderia se dar o processo de avaliação, ao enunciar que “Portanto sempre achei que a avaliação escolar sempre foi homogênea. Por incrível que pareça e por mais difícil que seja, deveria ser diferente para cada aluno”

Ocorre, no entanto, que, apesar de discordar da avaliação ser feita como é, P4 acaba concordando com o modo de avaliação proposta pelo documento, dadas as dificuldades que encerram o processo. Percebemos no funcionamento discursivo de P4 um efeito de sentido que é o de não enfrentamento, pela via de uma sugestão ou mesmo pela via da afirmação de sua postura, de sua discordância sobre o que seria o processo de avaliação. E isso a despeito de toda uma argumentação feita por ela que levaria à possibilidade de sustentar um dizer que fosse seu, frente à problemática da avaliação: “Portanto sempre achei que a avaliação escolar sempre foi homogênea. Por incrível que pareça e por mais difícil que seja, deveria ser diferente para cada

aluno. Mas nas diretrizes, chegamos a um acordo em comum, pois somos um professor apenas para cada disciplina.”

4.4. Pressupostos teóricos sobre a Língua Portuguesa e o seu ensino

Nesse terceiro grupo de questões, analiso dizeres nos quais os professores que revisaram as DCELP são colocados em confronto com pressupostos teóricos⁴⁶ trazidos pelo documento sobre a Língua Portuguesa e seu ensino. As análises buscam evidenciar o fato de que, apesar de os professores, por vezes, mostrarem-se constituir pelo discurso das DCELP, não o subjetivaram, produzindo, assim, o seu silenciamento.

O primeiro trecho das DCELP disposto no formulário para a análise dos professores traz o seguinte posicionamento ao abordar os tipos de ensino de língua:

Estas diretrizes pretendem ser um instrumento que levará o professor a considerar a unidade do ensino da língua, num todo, de forma a não fragmentá-lo, separando gramática, leitura, produção de textos e estudo do léxico como se fossem coisas distintas e sem qualquer inter-relação. (DCELP, p. 19)

Sobre o trecho que os professores, supostamente trabalharam no processo de revisão, as reações foram diversas. Vou destacar apenas dois dizeres (P1 e P2) que julguei mais representativos e por avaliar que os outros dizeres já estão contemplados em outros dizeres analisados ou por pouco acrescentar ao que já vem sendo discutido. Vejamos o que diz P1 sobre o trecho das DCPLP

Trabalhamos toda a estrutura da nossa língua contextualizada, não fragmentada. Todo ensinamento com exemplos dos textos ou trechos de textos.

EXCERTO 20 – P1

Os dizeres de P1, nesse excerto, constituem um funcionamento discursivo que, ao comentar o trecho proposto, produz um efeito de reprodução do mesmo trecho. Atentemos para

⁴⁶ Estes pressupostos das DCELP se encontram copilados no capítulo 2 *Construções do recorte metodológico* e serão reproduzidos no decorrer das análises.

o fato de que aquilo que é enunciado por P1 reitera a ideia de um trabalho contextualizado e não fragmentado, o que seria obtido pelos exemplos oriundos dos textos. P1 organiza, assim, seus dizeres de modo a mostrar que se constituem de dizeres sobre o ensino da Língua, oriundos do texto das DCELP. Trata-se, portanto, de dizeres que apontam para a sua adesão a esse discurso sobre o ensino da Língua Portuguesa. Nos termos em que estou argumentando, aqui, há um exercício de poder subjacente das DCELP, ou seja, P1 declara adesão ao trabalho indicado pelas DCELP, em termos de uma concordância. Assim, ela focaliza seu comentário incluindo-se pelo uso da primeira pessoa do plural como interlocutora daquilo que, ela dá a entender como uma interpelação das DCELP, de forma a acatar o que está sendo proposto: “Trabalhamos toda a estrutura da nossa língua contextualizada [...].” Trata-se do mesmo caso de P2 (na sequência), ou seja, ela sofre o exercício de poder das DCELP que imputam seu uso como verdade no ensino de Língua Portuguesa. Há uma série de “experiências” de sala de aula que dizem respeito ao trabalho docente que, na produção desses dizeres da revisão não aparecem. Fica como sendo da ordem do não dito. Novamente, a concordância está para o silenciamento das diretrizes.

Vejamos, na sequência, a análise de P2 sobre o mesmo trecho das DCELP:

Embora seja extremamente difícil, é preciso realizar essa tarefa. Um texto não pode ser considerado pretexto para ensinar só gramática ou para isso ou aquilo.

EXCERTO 21 – P2

O argumento de P2 é de concordância com o trecho das DCELP, anteriormente apresentados. A conjunção adversativa, “embora”, tem o efeito de referendar isso. Constitui o seu ponto de partida para se pensar na revisão das Diretrizes. Ela focaliza seu comentário na questão específica de se usar um texto como pretexto para ensinar gramática, valendo-se, também, da conotação deôntica “Um texto não pode ser considerado [...].”

Já no dizer de P3, há uma discussão da questão do ensino fragmentado da língua com o que está posto nas DCELP, vejamos o que o excerto 22 traz:

Esta questão da não fragmentação, posta pelas diretrizes, é o que acontece no cotidiano escolar. Está posta uma dificuldade que o professor tem, mas que dificilmente será sanada apenas pela constatação feita pelo documento.

EXCERTO 22 – P3

P3 encara a situação “posta pelas diretrizes” como um problema *do professor*. Em suas palavras, um problema “que o professor tem” e de difícil solução. Ele acredita que as DCELP, no trecho, apenas tenham “constatado” a dificuldade sem trazer qualquer proposta para que a mesma seja resolvida, porque o problema, segundo ele, não será resolvido “apenas pela constatação feita pelo documento”.

O funcionamento discursivo de P3 se caracteriza, inicialmente, pela concordância com o trecho proposto ao se referir à fragmentação como algo que acontece no cotidiano escolar (“Esta questão da fragmentação, posta pelas diretrizes, é o que acontece no cotidiano escolar.”). Esse reconhecimento se estende, voltando-se aos dizeres de P3 para a dificuldade de não fragmentar que seria do professor (“Está posta uma dificuldade que o professor tem ...”). Esse funcionamento discursivo, no entanto, é interrompido pelo uso da conjunção adversativa “mas” que introduz algo que, se não produz o efeito de discordância com as DCELP, produz, pelo menos, em alguma medida, um questionamento, segundo o qual, o documento não seria capaz, por si só, de resolver o problema. Isso pode ser visto na materialidade linguística que assim se estrutura: [dificuldade] “dificilmente será sanada pela constatação feita pelo documento”.

De minha ótica, esses dizeres de P3 fazem ver que a imposição de uma verdade, sem possibilidade de questionamento, aqui se relativiza, o que pode abrir margem para que o documento não seja tomado como a “verdade” sobre o ensino de Língua Portuguesa, mas sim como uma possibilidade de problematização.

Em sendo assim, ainda que de forma tímida, esse excerto mostra que P3, ao assim enunciar, abre a possibilidade de a relação com as DCELP serem constituídas em outras bases. Em Outras palavras, abre-se a possibilidade de que, a partir de alguma discordância, “as verdades” do documento sejam relativizadas e, em decorrência, o seu silenciamento, também, em alguma medida, seja estancado. Isso mostra que as DCELP podem servir como uma instância potencial de embate/confronto do professor em relação ao seu objeto de trabalho, o ensino de Língua Portuguesa.

O segundo trecho motivador das DCELP, disposto no formulário de pesquisa encaminhado aos professores da equipe de revisão do documento, traz os seguintes dizeres:

É preciso ficar claro que a preocupação do professor não é trabalhar na escola com os sistemas de noções gramaticais e sua nomenclatura no Ensino Fundamental. Isso, porém, não quer dizer que não se deve falar sobre a língua. Há ocasiões, certamente, em que a metalinguagem pode ser relevante para o trabalho com um fato da língua. (UBERLÂNDIA, p. 44)

Vejamos os recortes de P1, P2 e a P4:

Creio que devemos ensinar a gramática, exemplificar, mostrar situações diferentes em (que) podemos usar determinada palavra, estar sempre com um dicionário presente para podermos tirar dúvidas e acrescentar conhecimento ao nosso vocabulário.

EXCERTO 23 – P1

A metalinguagem é importante sim, pois é uma reflexão a respeito da própria língua.

EXCERTO 24 – P2

As noções gramaticais não devem ser ignoradas, porém trabalhadas de forma descritiva e interativa, abordando os fatos e textos do cotidiano de leitura do aluno. Ex: publicidade-suportes em que se encontram muitos erros de regência, concordância, etc.

EXCERTO 25 – P4

P1 e P2, em seus dizeres, mostram não estarem totalmente de acordo com a assertiva das DCELP que enfatiza o fato de que o foco da preocupação do professor não ser o trabalho com sistemas de noção gramatical. P4 volta ao texto motivador para expressar seu posicionamento, também, contrário. É interessante notar que o funcionamento discursivo presente nos dizeres das três professoras apresenta uma constituição marcada por formas que comungam de um discurso mandatório semelhante ao empregado pelas DCELP e já analisado em outras situações anteriores. Vejamos as afirmações dos dizeres desses professores:

- a) P1: *Devemos ensinar gramática [...]*
- b) P2: *A Metalinguagem é importante sim [...]*
- c) P4: *As noções gramaticais não devem ser ignoradas [...]*

Os verbos “devemos” (P1), “não devemos” (P4) e o advérbio de afirmação “sim” (P1) marcam o caráter categórico dos dizeres das professoras que se mostram em discordância

com a afirmação das DCELP, mas apenas P1 se coloca como interlocutora do enunciado pelo uso da primeira pessoa do plural nas conjugações verbais “devemos”, “podemos” e “poderemos” e, também, no pronome possesivo “nossa”. É possível verificar, por meio dessas discordâncias, que as DCELP não precisam ser tomadas como a “verdade” em relação ao ensino de Língua Portuguesa, mas trazem um potencial de problematização que merece ser explorado, pois, mesmo entre os professores que ajudaram na configuração atual do documento é provável fazer aflorar problematizações.

Os dizeres de P1, P2 e P3 mostram que o efeito de sentido do tom impositivo das DCELP em “É preciso ficar claro” (como se quisesse encerrar as possibilidades de discussão sobre o tema do trabalho com os sistemas de noções gramaticais) não foi o esperado. Ou seja, houve resistência. E, apesar do discurso das DCELP ser modalizado (“Isso, porém, não quer dizer que...”) pela concessão feita ao trabalho com a metalinguagem, P2 parece ter feito a leitura de que a importância desse trabalho esteja sendo diminuído e, por isso, estaria fazendo a contestação, enfatizada pelo advérbio “sim” (“A metalinguagem é importante *sim...*”). Aqui, os dizeres fazem ver, como na análise anterior, que a imposição de uma verdade, que parece se fechar em si mesma, é relativizada, abrindo margem para que o documento não seja evidenciado como a “verdade” sobre o ensino de Língua Portuguesa, mas como um canal de problematização a ser acessado. Em outras palavras, trata-se de temas que merecem discussões aprofundadas que não poderiam se restringir às recomendações de um documento. Ao contrário, exigiriam tais temas estudos que poderiam ser confrontados com os saberes dos próprios professores. Isso contribuiria para a promoção de uma tensão que, no espaço enunciativo da escola, poderia se reverter em algo produtivo para o fazer pedagógico do professor.

Por último, o terceiro trecho das DCELP indicado para a análise dos professores, traz os seguintes dizeres:

O contato com o dialeto padrão faz com que aos poucos o educando de maneira natural e interessada perceba diferentes linguagens e formas de expressão, e se aposse do conhecimento desse dialeto e das convenções estilísticas...” (UBERLÂNDIA, p. 35)

Ao comparar os comentários dos professores relativos ao trecho acima, percebo que a maioria deles (P1, P4, P5 e P6) parece reproduzir a assertiva posta. Vejamos os dizeres dos professores nos excertos abaixo:

O aluno ouvindo e convivendo com pessoas de diferentes lugares aprenderá a forma correta de escrever ou falar algo. Eles mesmos corrigem sua forma de expressar ao constatar os "erros", ou seja, o que foi dito e não segue o dialeto padrão.

EXCERTO 26 – P1

O trabalho com diferentes gêneros textuais informal e formal, principalmente entrevistas, notícias, reportagens em comparação com piadas, tiras entre outros, levará o aluno a se interessar e perceber essas diferentes linguagens e formas de expressão.

EXCERTO 27 – P4

Para que o educando possa adquirir de maneira natural e interessada o conhecimento desse dialeto e das convenções estilísticas, é necessário que o professor esteja atento ao seu planejamento e na forma de trabalhar, proporcionando ao aluno levantar hipóteses, comparar e distinguir graus de formalidade e informalidade.

EXCERTO 28 – P5

Daí a necessidade de levarmos para a sala de aula o máximo possível de diferentes gêneros textuais, explorar, conhecer, modificar, brincar, enfeitar, expor, criar. É nesse contexto que nos aproximamos de nossos alunos, conquistamos e convencemos a buscar e conhecer novas expressões da escrita.

EXCERTO 29 – P6

P1 reproduz o enunciado das DCELP, utilizando-se de uma paráfrase que se atrela aos dizeres do trecho apresentado para ser comentado. Notemos, aqui, que essa reprodução, praticamente *ipsis litteris* do trecho, pode implicar falta de reflexão sobre o que foi proposto.

De forma sucinta, poderíamos dizer que a proposição do trecho aposta no fato de que bastaria o contato com o dialeto padrão, para que dele o aluno se apropriasse. O professor “compra” essa ideia, a despeito de dois fatores que poderiam ser considerados e/ou avaliados. O primeiro diz respeito a sua prática pedagógica, o que a levaria a se questionar sobre a possibilidade de apropriação do dialeto padrão tal como apregoa o trecho. Em outras palavras, o professor tem uma explicação de que, na sala de aula, não deveria ser desprezado. O segundo refere-se ao fato de que, hoje, sabemos que esse contato pode, simplesmente, não ocorrer, dado que essa apropriação, no caso do dialeto padrão, dependeria dentre outros fatores, do desencadeamento de processos identificatórios que podem ou não acontecer.

Assim, como P1 restringe-se, simplesmente, a uma mera paráfrase do trecho, ela acaba por silenciar essa discussão e, em decorrência, inscrevendo-se nessa verdade proposta pelo texto, sem, necessariamente, problematizá-la.

P4 também reproduz a assertiva do enunciado, voltando-se para a verdade do momento, qual seja, o trabalho com os gêneros textuais e, lançando mão de exemplos para confirmar o seu parecer favorável ao que é dito pelas DCELP: “O trabalho com diferentes *gêneros textuais* informal e formal, *principalmente* entrevistas, notícias, reportagens em comparação com piadas, tiras entre outros [...]”

P5 vai além do enunciado, indicando que o professor e o seu planejamento, porém, são a chave para a tarefa: “[...] é necessário que o professor esteja atento ao seu planejamento e na forma de trabalhar [...]”. Parece haver nesse comentário de P5 uma possibilidade de que a questão seja problematizada. Ela traz para o professor, portanto, para si, a tarefa de fazer com que o aluno levante hipóteses, faça distinções entre graus de formalidade e informalidade. Parece, assim, se afastar de uma posição de professora que apenas referenda o trecho a ser comentado, condicionando-o a uma posição de professor a sua implementação.

P6, também, adere ao enunciado, mostrando sua filiação à perspectiva teórica atual de se trabalhar com os gêneros: “Daí a necessidade de levarmos para a sala de aula o máximo possível de diferentes gêneros textuais [...]”. Esses seriam os elementos ou as ferramentas que garantiriam o que afirma o texto.

Os dizeres analisados, aqui, ao reproduzir o discurso das DCELP, parecem ter como efeito de sentido apenas o de acatar o regime de verdade veiculado pelo documento sobre o ensino de Língua Portuguesa. Isso denota, a nosso ver, como vimos argumentando ao longo do capítulo, que a falta teórica constitutiva dos professores serve ao propósito das DCELP de impor ao professor determinados postulados teóricos para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse sentido, poderíamos pensar em um silenciamento por *sobreposição*⁴⁷ (VILLARTA-NEDER, 2002, p.6) no sentido de que a produção de verdade das DCELP se sobrepõe à falta teórica dos professores em um direcionamento inverso, ou seja, a possibilidade de os professores se constituírem por outras teorias sofre o silenciamento pelo excesso daquilo que é tomado como verdade sobre o ensino de Língua Portuguesa pelas DCELP. É aí que encontram um terreno fértil, porque para se impor, propor ou mesmo problematizar tais proposições teóricas, seria preciso que os professores fossem constituídos por teorias com as quais estivessem identificados.

⁴⁷ Villarta-Neder (2002, p.6) assume duas categorias de silêncio, a saber: (1) ausência, que representa o não dizer, e (2) excesso, que compreende a *sobreposição* que a palavra instaura sobre o silêncio ou sobre outras palavras.

5. Planos de curso e o silenciamento das DCELP

5.1. Primeiras considerações

O *planejamento escolar* ou *plano de curso*⁴⁸, ao mesmo tempo que se constitui em uma instância burocrática de ensino, exigida pelos procedimentos pedagógicos, é uma peça que pode contribuir para a estruturação e organização do fazer pedagógico. Para além de uma exigência meramente formal, o plano de curso, como atribuição do professor, pode indicar aspectos do relacionamento que ele mantém com o seu objeto de trabalho e, no caso desta pesquisa, indicar, ainda, em que medida os registros desses planos são constituídos ou não pelos princípios didáticos pedagógicos presentes nas DCELP, porque, conforme venho argumentando, as DCELP constituem um mecanismo de exercício de poder utilizado pela SME, para, de certa forma, cumprir o seu papel institucional de controle, no que diz respeito ao cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e legislações educacionais vigentes⁴⁹, sustentadas por determinação de visões teóricas e metodológicas específicas.

Percebo que os professores silenciam as DCELP, o que é evidenciado nas análises do modo como os planejamentos são escritos ou elaborados. Argumento que a discussão das DCELP como norteadoras de procedimentos que, de um modo geral, parece não se verificar nos planos analisados.

Identifico nos planejamentos uma forma de resistência que poderá ser inócuia, por não trazer alternativas para o que é posto como verdade pelas DCELP. Trata-se de uma oposição que não procura contestar o que está posto. Ela se daria, antes, por uma suposta indiferença do que por um confrontamento. Indiferença essa que pode ser vista como uma forma silenciosa de protesto que, ao opor teoria e prática, no exercício do magistério, tem como efeito acirrar a dicotomia. Isso não contribui para uma relação do professor com o ensino Língua Portuguesa que pudesse marcar tanto para o professor quanto para o aluno uma diferença.

As análises procuram mostrar não haver contribuição significativa das DCELP na constituição dos planejamentos, apontando para a reflexão de que elas, quando não são

⁴⁸ Diz respeito à organização de um roteiro das unidades didáticas para o ano ou semestre. Para efeitos dessa pesquisa, usarei o termo plano anual de curso, ou simplesmente plano de curso que é o nome comumente utilizado nas escolas públicas municipais de ensino participantes deste estudo.

⁴⁹ Lei 9394/96 (LDBN); lei 10639/03; lei 11465/08; lei 13005/2014 (Plano Nacional de Educação) e outras.

ignoradas, passam a figurar apenas de forma burocrática sem conseguir sustentar a justificativa de que o documento constituísse uma contribuição, um “recurso” um “eixo”, um “meio para assegurar de maneira coerente o sucesso do trabalho pedagógico” do professor, conforme podemos ler na apresentação inicial das DCELP que engloba todos os conteúdos:

É importante registrar que não se trata de um documento a ser aceito de forma pronta e acabada e a ser seguido rigidamente, mas sim um recurso, um eixo, um meio para assegurar de maneira coerente o sucesso do trabalho pedagógico. O que se buscou foi uma unidade teórico-metodológica na qual orientasse e fundamentasse o educador em sua práxis educativa, proporcionando conhecimentos sobre modo de como os alunos possam aprender e que cabe ao educador, usar de criatividade para planejar e efetivar seu trabalho. (DCELP, 2011).

Na formalização dos planos de curso, esse objetivo das DCELP de orientar e fundamentar o educador no uso de sua atividade e na efetivação de sua atuação em sala de aula, parece não se verificar. Os planos deixam flagrar uma situação que aponta para uma espécie de zona de conforto, na qual “não discutir o documento” passa a ser sinônimo de continuar na prática que cada um julga ser a melhor, mas que não promove, necessariamente, deslocamentos no fazer pedagógico do professor.

Alguns professores usam o documento para abonar seus planos, porém, o “estar de acordo com as DCELP”, ou “seguir as DCELP”, que usam, traduzem meras formalizações, pois são mínimos os indícios de que tais planos, se seguidos, compactuem como as DCELP.

Em sendo assim, julgo pertinente problematizar os aspectos que envolvem os planos anuais de curso que são elaborados pelos professores da rede municipal.

Libâneo (1994, p. 222) define o termo planejamento como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente que articula atividade escolar e a problemática do contexto social. Para esse autor, elementos do planejamento escolar (objetivos, conteúdos e métodos) trazem implicações sociais e têm significado político. Concordo com ele ao afirmar que a ação de planejar vai além do mero preenchimento de formulários para controle administrativo, pois essa ação começa com a identificação e com o relacionamento que o professor mantém para com o seu objeto de ensino. Trata-se de um processo de subjetivação⁵⁰ que possibilita a significação do conteúdo a ser ministrado e que fundamenta as opções político-pedagógicas assumidas pelo docente que têm como referência situações didático-metodológicas concretas. Ainda de acordo com Libâneo (1994, p.226), o plano tem o valor de um guia de orientação que estabelece diretrizes e meios de realização do trabalho em

⁵⁰ Processos ou modos de subjetivação, conforme definido no capítulo teórico.

sala de aula. O autor lista quatro requisitos a serem considerados para que planos da escola, planos de ensino e planos de aula⁵¹ sejam instrumentos de trabalho para a intervenção e transformação da realidade, quais sejam: *objetivos e tarefas da escola democrática; exigências dos planos e programas oficiais; condições prévias para a aprendizagem; e os princípios e as condições do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos.*

O primeiro requisito, abordado por Libâneo (1994, p.226), são convicções seguras sobre a direção que se quer dar ao processo educativo na sociedade. Para o autor citado, a escola democrática é que vai possibilitar às crianças a assimilação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, para que possam participar ativamente da sociedade, seja na profissão, na política ou na cultura. Por isso, ao planejar, é preciso ter clareza de como o trabalho do professor pode prestar esse serviço à sociedade.

O segundo requisito diz respeito à responsabilidade do poder público em relação à elaboração de planos e programas oficiais de instrução que são elaborados no âmbito nacional, e reelaborados nos níveis estadual e municipal para atender as diversidades regionais. Tais programas constituem condições prévias para que os planejamentos sejam coesos entre os profissionais. Para isso, os documentos oficializados precisam ser consultados pelos professores no sentido, não apenas do seu cumprimento, mas também na tarefa de avaliá-los e reavaliá-los, levando-se em consideração o peso dos objetivos de ensino traçados para a realidade escolar local.

O terceiro requisito, apresentado por Libâneo (1994, p.228), diz respeito às condições prévias para a aprendizagem. Ou seja, o fato de o planejamento estar condicionado ao nível de preparo em que os alunos se encontram em relação às tarefas de aprendizagem. Ao discutir a questão dos pré-requisitos, o autor argumenta que o suprimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino, assim como é de *responsabilidade do professor* criar condições, incentivos e conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem. O autor defende que as dificuldades intelectuais e sociais como a pobreza não podem justificar o fracasso escolar.

Um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior [...] Não pode alegar que os alunos são dispersivos [...] Não pode alegar imaturidade [...] Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar; as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o

⁵¹ Resumidamente, segundo Libâneo (1994), plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre e plano de aula trata de um detalhamento do plano de ensino. Neste estudo, estou considerando, neste âmbito, o plano anual de curso (Cf. nota 49, p. 124) que equivale ao que o autor considera aqui como plano de ensino.

enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente.(LIBÂNEO, 1994, p. 229)

Assim, de acordo com Libâneo, as dificuldades apontadas precisam ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente. Nesse ponto específico, discordo, em termos, do autor citado, porque esse discurso, comumente defendido, além de supervalorizar o planejamento, acaba culpabilizando, de forma indireta, o professor. No meu entendimento, Libâneo, aqui, invalida, argumentações que pretendam fazer uma leitura do contexto social como justificativa para o fracasso escolar. Acredito que o contexto social, se não é a razão principal para o fracasso do ensino, contribui de forma decisiva e incisiva para que ele se verifique e não pode, simplesmente, ser descartado. Discordo do autor que parece avaliar que o desinteresse pelo conteúdo curricular se justifique, apenas, por razões do emprego metodológico inadequado e parece desmerecer fatores externos que, às vezes, estejam fora do alcance didático-pedagógico do professor.

O quarto e último dos pré-requisitos relacionados por Libâneo (1994, 229-230) são os princípios e condições de transmissão/assimilação ativa. Diz respeito ao domínio dos meios e condições de orientação do processo de assimilação ativa nas aulas. Está relacionado à descrição das estratégias a serem adotadas pelo professor, indicando o que os alunos devem fazer para se envolver nas atividades previstas pelo docente. Trata-se fundamentalmente do desenvolvimento metodológico das aulas e está diretamente relacionado à atuação do docente em sala de aula e à condição de receptividade dos alunos (transmissão e assimilação). Refere-se à um fator que remete à práxis do professor e à influência do entorno educacional.

Para finalizar esta parte introdutória da discussão sobre planejamento, trago a contribuição de outro autor. Padilha (2001, p.29) comenta que os termos *planejamento*, *plano* e *projeto* foram utilizados com um sentido autocrático durante o regime autoritário (1964-1985). Época na qual toda decisão política era centralizada e justificada por tecnoburocratas à sombra do poder. Segundo ele, esse fato pode ter resultado em uma grande resistência, entre os educadores, à atividade de planejar e elaborar planos, talvez por confundir os mesmos com uma prática autoritária. Hoje em dia, contudo, não se discute a conveniência e a utilidade de se planejar, mas sim, se determinado planejamento está ou não de acordo com os objetivos a que se propõe; se é exequível ou não; se possui um caráter democrático ou autocrático.

Pela contribuição de autores visitados por Padilha (2001, p. 32), o *planejamento curricular* envolve a especificação da dinâmica da ação escolar pela previsão sistemática e ordenada da vida escolar do aluno e constitui-se de um instrumento que orienta a educação

enquanto processo, tendo como elementos fundamentos da disciplina/área de ensino, desafios pedagógicos, encaminhamentos metodológicos, proposta de conteúdos e processo de avaliação como referência. Esses elementos comumente presentes em uma proposta curricular que é elaborada em níveis de sistemas estaduais e municipais de educação, também são aguardados, de forma mais específica e pontual, nos planos elaborados anualmente pelos docentes para a disciplina que ministram, definidos como plano de curso ou plano de ensino. Assim, temos a seguinte definição:

Plano de curso “é um documento que deve funcionar como orientador da rota, a direção estabelecida pelos educadores [...] Sua finalidade é estimular uma reflexão em torno do trabalho pedagógico que o curso pretende desenvolver, registrando num documento a essência da proposta curricular que o curso pretende. [...] é assim um documento que apresentará [...] a proposta pedagógica (objetivos gerais, conteúdos básicos, metodologia, sistemática de avaliação e bibliografia básica) [...] (FRUSARI, 1988, p. 1-24, apud PADILHA, 2001, p. 37-38)

É fundamental destacar nesta definição de Padilha (2011) que o propósito de um plano de curso não está no seu aspecto formal, mas no seu uso como instrumento de reflexão sobre o trabalho pedagógico a partir de uma proposta curricular dada. Ou seja, espera-se que os planos de curso pressuponham um encaminhamento curricular a partir de reflexões acerca dos objetivos e procedimentos metodológicos adotados. Para isso, é necessário que haja um processo constante de avaliação de resultados anteriores. Por isso o documento precisa sofrer periódicas retomadas por seus elaboradores em função, não somente da seleção de conteúdos e dos procedimentos metodológicos adotados, mas também pensando nas concepções teóricas que determinam tanto os conteúdos quanto a metodologia empregada.

A definição de Padilha (2001) se ajusta, assim, ao modelo trazido por Libâneo (1994, p. 232) que se acha reproduzido, abaixo, na Imagem 5 que representa a formatação de um plano de ensino anual ou semestral de curso, comumente seguido por diversos professores, na elaboração de seus planejamentos.

PLANO DE ENSINO (ANUAL/SEMESTRAL)			
Disciplina: Série: Ano: N.º de aulas no ano: no semestre:..... Professor:			
Justificativa da disciplina (uma ou mais páginas) Objetivos gerais:			
Objetivos específicos	Conteúdos	N.º de aulas	Desenvolvimento metodológico
	Unidade I 1). 2). 3). 4). Unidade II 1). 2). 3).		
Bibliografia (do professor): Livro adotado para estudo dos alunos:			

Imagen 5 - *Modelo de Plano de curso, sugerido por Libâneo (1994, p.232)*

O modelo da Imagem 5 comporta como itens básicos de um plano de curso: justificativa da disciplina, objetivos gerais, objetivos específicos, o conteúdo, o número de aulas, o desenvolvimento metodológico e as referências bibliográficas. São componentes básicos de um plano de curso que se encontram presentes nos planos analisados por esta pesquisa. Consistem de itens, de uma certa forma, obrigatórios. O que irá diferenciar, substancialmente, um planejamento de outro será, não apenas a seleção de conteúdos, mas o

enfoque teórico e metodológico, a organização e o cuidado atribuído a este ou aquele componente do plano.

Esta introdução, que precede à análise dos planos anuais de curso coletados, teve por objetivo mostrar que o ato de planejar do professor está para além de uma simples formalização burocrática usada para registrar uma previsão de conteúdos distribuídos ao longo de um período letivo. Ao contrário, o plano é uma atividade crítica e reflexiva que objetiva a tomada de decisões, indicando a postura didático-pedagógica do professor. Luckesi (2005, p. 108) confirma este posicionamento ao afirmar que:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

Assim, dimensionado o ato de planejar, passo à análise propriamente dita dos planos de curso coletados.

5.2. Planos de curso elaborados por professores da rede municipal de ensino

5.2.1. Circostanciamento do material de análise

Para efeitos de nosso estudo, tendo em vista meu objetivo de mostrar como o funcionamento discursivo dos planos de curso podem produzir efeitos de sentido, de modo a provocar resistência (ou não) às DCELP, silenciando-as (ou não), passo, agora, à análise específica de oito destes planos de curso, levando em conta as considerações gerais já apresentadas. Desta forma, categorizei os oito planos em dois grupos.

No primeiro grupo, que reúne os planos de P12, P21 e P15⁵², o silenciamento das DCELP pode ser verificado pela via de um simulacro. Apesar dos planos pinçarem um ou outro aspecto das DCELP⁵³, a organização do conteúdo e dos procedimentos metodológicos dos

⁵² Verificar a convenção dos dados e perfil dos professores pesquisados na tabela 2 do capítulo 2.

⁵³ Isso ocorre de forma implícita ou explícita e, geralmente, se localiza no capítulo “Objetivos para o ensino da língua materna” das DCELP que traz a concepção sociointeracionista de língua: “Levar o aluno ao conhecimento

planos encontram-se, fortemente, constituídos pelos dizeres do livro didático, no sentido de que há uma reprodução *ipsis litteris* dos conteúdos aí tratados.

No segundo grupo, que reúne os planos de P9, P22 e P29, não há menção formal explícita às DCELP. O que pode caracterizar um apagamento das mesmas no fazer pedagógico do professor. O silenciamento, aqui, revelaria o fato das DCELP não serem consideradas para o propósito a que se destinam: servir de referência do fazer pedagógico do professor. Isso contrariaria a expectativa que se tem em relação ao propósito pelo qual as mesmas foram elaboradas. Contudo, nesse grupo, há dois planos⁵⁴ que, apesar da filiação às DCELP não acontecer formalmente, na sua construção, é possível verificar, pela via da intertextualidade, uma certa afinidade em relação a certos aspectos teórico-metodológicos das DCELP. Por uma questão de praticidade, resolvi mantê-los nesse grupo. Passemos à análise dos dois grupos de planos de curso, então.

5.2.2. Silenciamento e simulacro

Os planos analisados neste grupo, conforme indicado, apontam para um silenciamento das DCELP que se verifica a partir de uma espécie de simulacro. Ou seja, apesar dos planos elegerem um ou outro aspecto das DCELP, a sua organização está constituída, fortemente, pelos dizeres do livro didático, no sentido de haver uma reprodução, em alguns casos, literal dos conteúdos aí tratados.

Há dizeres que circulam nas escolas, entre os professores e, igualmente, no setor pedagógico, que se constituem por discursos, de certa forma, deslegitimando os planos e fazendo com que seus *status* se reduzam a uma mera realização burocrática. Prova disso é que, em geral, em escolas públicas da rede municipal, os planos não passam pelo crivo de um coordenador pedagógico que pudesse avaliá-los, acompanhando, assim, o trabalho do professor. Ademais, via de regra, os coordenadores pedagógicos das escolas públicas, como é o caso aqui relatado, não possuem formação na área dos estudos linguísticos. Isso constitui em um fator a mais, a meu ver, que pode abrir brechas para que os planos deixem de representar o fazer pedagógico do professor, e passem a, meramente, cumprir uma agenda de procedimentos pedagógicos, a partir da reprodução (ou não) daquilo que se encontra no livro didático. Esse

da língua como instituição social: como ela se constitui e funciona. Esse ensino se justifica por razões de informação cultural" (DCELP, 2011, p.16)

⁵⁴ Refiro-me aos dois planos elaborados por P9, conforme tabela 2 do capítulo 2.

fato, a despeito do que possa dizer o professor, acaba por possibilitar o silenciamento do que apregoam as DCELP.⁵⁵

Atentemos para o fato de que os livros didáticos constituem um funcionamento discursivo que se caracteriza por apresentar, dada a sua limitação, recortes daquilo que seriam itens a serem trabalhados sobre determinado conteúdo. Além disso, é possível que assim ajam os professores porque, não raro, é possível encontrar profissionais para quem o livro didático também funcione como fonte de aprendizagem dos conteúdos sobre a disciplina, neste caso, a Língua Portuguesa.

No plano de curso de P12, que passo a analisar agora, chama a atenção, logo no início da leitura, o fato de haver nele um equívoco conceitual, pois o texto apresentado como “ementa” condiz, literalmente, com uma “justificativa”. Analisemos, no excerto 30, o item apresentado pelo professor conforme foi elaborado:

EMENTA

O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falantes, ouvintes, leitores), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação.

Excerto 30 – P12, recorte do Plano de curso, 2012, 9º ano

Este texto da “ementa” de P12 constitui-se de dizeres que confundem o que se entende por uma ementa de curso, que consiste em uma apresentação geral e sucinta dos possíveis assuntos a serem abordados pela disciplina dos quais podem derivar um programa de curso, com uma justificativa que, ao invés de destacar a relevância da disciplina traz o “objetivo do ensino da língua materna”. É interessante notar que esse objetivo destacado trata, justamente, em um dos tópicos teóricos das DCELP (3.1 Objetivos do ensino da língua) e que, dentre os três objetivos elencados pelas DCELP⁵⁶, P12 destaca em seu plano o desenvolvimento da competência comunicativa: “O ensino da língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua [...]. Esse provável alinhamento teórico de P12 que, ao mesmo tempo que poderia significar uma relativização da

⁵⁵ Lembro que, ao afirmar isso, não quero propor que o professor se inscreva, necessariamente, nas propostas e princípios das DCELP, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Reivindico, como venho argumentando, no entanto, que, ao silenciar as DCELP, os professores acabam por reduzir o seu potencial de problematização sobre as questões afeitas ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

⁵⁶ Os objetivos para o ensino da língua destacados pelas DCELP são (a)Desenvolver a competência comunicativa; (b) Levar o aluno a dominar a norma culta e ensinar a variedade escrita; (c) Levar o aluno ao conhecimento da língua como instituição social.

hipótese de silenciamento das DCELP, contudo, vem a se configurar como um simulacro no qual P12 comunga preceitos comuns em relação ao documento, mas segue outro direcionamento teórico que se aproxima mais de um funcionamento discursivo pautado pelo ensino tradicional, focado na língua padrão e no ensino de normas gramaticais, como veremos a seguir.

Assim, em relação aos objetivos gerais, próximo tópico do planejamento, P12 parece distanciar-se do que é posto pelas DCELP. Vejamos o excerto 31 que traz os objetivos gerais de P12.

OBJETIVOS GERAIS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a competência gramatical ou linguística que todo usuário da língua tem de gerar sequências linguísticas. ✓ Adquirir a capacidade de produzir e compreender textos considerados bem formados de acordo com a Norma Padrão Culta. ✓ Compreender a língua culta escrita e oral em maior ou menor grau de formalidade. ✓ Ler revistas, produtivas e autonômamente, considerando a organização desse suporte e suas relações com o público alvo. ✓ Obter informações sobre a perigrafia de livros didáticos e técnicos. ✓ Valorizar as variedades do português brasileiro como elemento de identidade cultural. ✓ Interpretar, analisar e contextualizar diversos tipos de textos e de diversas disciplinas. ✓ Construir períodos simples e compostos de acordo com a Norma padrão culta. ✓ Ler, entender e interpretar obras literárias. 	

Exerto 31 – P12, recorte do Plano de curso, 2011, 9º ano

Se no exerto 30, é possível observar o objetivo apresentado pela “Ementa” de “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua”, no exerto 31, verifica-se, como primeiro objetivo específico apresentado por P1, um enfoque diferente: “desenvolver a competência gramatical ou linguística”. Talvez por se acreditar que a uma competência esteja vinculada ou decorra da outra como poderíamos interpretar no seguinte trecho dos objetivos gerais: “[...] compreender textos considerados *bem formados* de acordo com a *Norma Padrão Culta*.” Ou seja, a qualidade de um texto “bem formado” para P12 estaria, diretamente, relacionada com o uso da norma culta, quando estudos linguísticos apontam que essa relação entre o gramaticalmente correto e a inteligibilidade pode não ser tão direta como se tem a intenção de divulgar.

É interessante notar que, no funcionamento discursivo de P12, o termo “usuário da língua” é empregado para se referir aos alunos. Ou seja, não há uma transposição do vocabulário teórico para o vocabulário escolar que pode parecer insignificante, mas pode, também, marcar uma posição discursiva de que o aluno esteja sendo objetivado pelo plano.

Se a “norma cultua padrão” é, significativamente, valorizada nos objetivos gerais listados por P1, também é verdade que o plano contempla aspectos, culturais e de variação linguística ao admitir a possibilidade de trabalhar com um grau menor de formalidade (3º objetivo), ao valorizar o “português brasileiro” como elemento de identidade cultural (7º objetivo) e ao indicar o estudo de obras literárias (10º objetivo).

Noto, assim, que houve no encaminhamento do plano a influência pela abordagem das DCELP. Teoricamente, as diretrizes assumem um ensino produtivo e descritivo a partir de uma concepção sociointeracionista, tendo como condições, básicas e indispensáveis, para o ensino de Língua Portuguesa a leitura, a escrita e a compreensão, centradas no desenvolvimento da *competência comunicativa*. As DCELP assumem um ensino a partir de uma proposta de uma inter-relação entre gramática, leitura, produção de texto e léxico, criticando abordagens tradicionais que fragmentam o estudo da língua nos termos citados.

Desta forma, considerando a concepção de gramática e os objetivos do ensino da língua materna ora propostos, fez-se a opção nestas diretrizes pelos ensinos produtivo e descritivo. Nessa perspectiva acredita-se que o ensino da Língua Portuguesa, deve ser fundamentado na concepção sócio-interacionista e que a partir de procedimentos adequados, deve também propiciar ao aluno as condições básicas indispensáveis a uma aquisição do domínio da leitura e da escrita por meio da compreensão, focalizando o desenvolvimento da sua competência comunicativa. (DCELP, 2011, p. 19)

Parece-me, contudo, que o plano de curso de P12, enfatiza, em seus objetivos gerais, o desenvolvimento da competência gramatical ou linguística, pelo entendimento que essa possa levar ao desenvolvimento da competência comunicativa, conforme argumentamos.

Na sequência, o plano de P12 apresenta quatro tabelas intituladas “Conteúdo Programático de Português e Literatura”. As tabelas trazem como itens: *conteúdo, objetivos específicos, estratégias e avaliação* e são destinadas a contemplar o 1º, 2º, 3º e 4º bimestre. No excerto 32 abaixo, reproduzo a tabela do plano de P12 referente ao 1º bimestre que passo a analisar a seguir.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE PORTUGUÊS E LITERATURA			
1º BIMESTRE			
CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
1) GÊNEROS TEXTUAIS <p>1.1) O texto narrativo e seus elementos primordiais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.</p> <p>1.2) O texto descritivo e seus desdobramentos: descrição de pessoa, de ambiente, de objeto; descrição objetiva e subjetiva.</p> <p>1.3) Crônica (– um gênero entre a literatura e o cotidiano jornalístico); Notícia; Reportagem; Entrevista; Carta de Leitor;</p> <p>1.4) Texto teatral; o Romance, o Mito; Paródia; Paráfrases; Poema e poesia; Sarau; Jogral etc.</p> <p>2) O pronome relativo;</p> <p>3) A concordância verbal.</p> <p>3.1) Verbos (revisão de noções de tempo e modo);</p> <p>3.2) Flexões: número, pessoa, tempo e modo;</p> <p>3.3) Conjugações verbais.</p> <p>4) A concordância nominal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir textos, orais ou escritos, verbais ou não-verbais, de diferentes gêneros; • Leitura Complementar: Textos Literários; Informativos; Jornalísticos; Humorísticos; Polêmicos; Jurídicos; • Compreender a língua como um fenômeno cultural, histórico, social variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; • Reconhecer a língua como instrumento de construção identitária de seus usuários e da comunidade a que pertencem; • Reconhecer e compreender o vocabulário; • Redelaborar frases do texto, 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das características dos personagens e do ponto de vista do narrador; • Leitura reflexiva; • Relacionar o texto com o meio em que o aluno vive e com suas experiências; • Leitura de jornais, revistas, livros complementares e consulta a textos de referência; • Confronto de perspectivas no tratamento do assunto, personagens, ambiente, tempo e espaço; • Debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continua – Exercícios orais e escritos em sala de aula; • Diagnóstica – Simulados; Verificação da aprendizagem; Redações; • Formativa – Avaliação dada após a verificação da aprendizagem; • Somativa – Trabalhos e seminários; • Organização, disciplina ética e cidadania;

Exerto 32 – P12, recorte do Plano de curso, 2011, 9º ano

Comparando as considerações da análise feita anteriormente sobre os objetivos gerais com os conteúdos elencados, no exerto 32, para o 1º bimestre letivo, chamou a minha atenção a grande quantidade de itens do conteúdo programático que abordam o estudo da Literatura. E, principalmente, aqueles conteúdos que tratam do estudo de gêneros literários (texto narrativo, texto descritivo, crônica, teatro, romance, mito, paródia, poemas, etc.), sendo que o restante do conteúdo do bimestre está destinado ao estudo de tópicos gramaticais (pronome relativo, concordância verbal e nominal, verbos: tempo e pessoa; flexões; e

conjugação). Parece-me que a distribuição feita não estaria de acordo com a lógica da abordagem anterior dos “Objetivos gerais” que, como vimos, priorizou o desenvolvimento da competência gramatical por meio do enfoque dado à Norma Culta Padrão, ao passo que apenas no último item dos objetivos gerais o estudo literário era contemplado.

Tanto na configuração dos objetivos gerais, quanto na configuração dos conteúdos programáticos, parece haver uma estratégia de simulacro no sentido de que aspectos relevantes das DCELP como a abordagem comunicacional e o estudo de gêneros discursivos são adotados, de forma invertida nos objetivos gerais e na distribuição dos conteúdos. Primeiramente, há o equívoco em fazer decorrer do enfoque dado à competência gramatical (norma padrão), a abordagem da competência comunicativa das DCELP. Em segundo lugar, o estudo dos gêneros literários é apresentado de forma exaustiva para um único bimestre em um único bimestre. Vejo isso como decorrência do fetiche envolvendo o conteúdo que passou a ser, acentuadamente, valorizado para se opor como alternativa ao ranço gramatical cultivado por algumas abordagens linguísticas atualmente.

Segundo as DCELP (2011, p. 39), dentre outros aspectos, a postura do professor deve estar atenta para que o conteúdo prime pela *dosagem* e *progressão*, buscando uma metodologia adequada que leve em consideração o critério da *utilidade* e o critério da *compreensibilidade*. Em sendo assim, pelas DCELP, os dois critérios se concretizam em dois pontos básicos:

- Importantes são as palavras que sejam, ou venham a ser, úteis aos alunos.
- Só interessam conteúdos e formas comprehensíveis, assimiláveis para o nível de comprehensibilidade do aluno.

Voltando à análise do plano de P12, verifico haver uma quantidade excessiva de assuntos planejados, inviabilizando uma abordagem criteriosa de todos eles em um único bimestre. A seleção de conteúdos abrange: uma seleção extensa de gêneros literários, bem como o seu estudo em termos de elementos como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador; a ampliação dos gêneros literários para outros não literários (notícia, reportagem, entrevista, carta de leitor); o desdobramento desses conteúdos para atividades como paráfrases, saraú, jogral etc. E há, ainda, conteúdos gramaticais complexos: pronome relativo, concordância verbal e nominal, e vários aspectos envolvendo o estudo do verbo. Isso sem levar em consideração os conteúdos presentes na relação dos “Objetivos específicos” como textos não verbais, leitura complementar (textos informativos, jornalísticos, humorísticos, polêmicos e jurídicos).

Enfim, faz-me crer que essa complexidade de conteúdos elencada por P12 contraria os dizeres postos pelas DCELP sobre a “postura do professor” acerca da dosagem e da progressão, mencionados anteriormente. Isso implicaria em adotar um padrão metodológico oposto ao adotado pelas DCELP.

O contraste entre os dois critérios de simplicidade no ensino da Língua Portuguesa, presentes nas DCELP, (utilidade das palavras para os alunos e conteúdos e o emprego de conteúdos e formas compreensíveis para o nível do aluno) e a quantidade excessiva de assuntos e conteúdos complexos presentes no plano de curso de P12 faz ressaltar um silenciamento por sobreposição de uma prática pedagógica que contrasta com os encaminhamentos propostos.

Analizando, agora, o aspecto da avaliação presente no excerto 32, P12 enuncia, em seu plano de curso, cinco formas de avaliação a serem empregados. A saber, avaliação contínua, avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa e avaliação da organização. Nomenclaturas essas usadas por teóricos (HADJI, 1997; PERRENOUD, 2007) que estudam a avaliação para descrever processos avaliativos, auferindo pontos positivos e negativos de tais processos. Ao combinar todos esses processos em seu plano de curso, sem dizer de onde provém as concepções, sem estabelecer critérios e sem dizer o que pretende com cada uma delas, o professor dificulta a compreensão do modelo avaliativo seguido por seu plano de curso.

Na avaliação “contínua”, por exemplo, P12 menciona que se trata de exercícios orais e escritos em sala de aula. Mas qual o critério a ser adotado e quais os objetivos pretendidos? Qual seria o peso desta e das demais avaliações consideradas? E a sequência dos processos descritos? Essas informações o plano não especifica.

Pela ordem de digitação, segue-se a “avaliação diagnóstica” cuja expectativa criada é de uma sondagem inicial para fornecer dados para a elaboração do planejamento, portanto antecederia a sua elaboração. O professor indica os seguintes instrumentos: simulados (está no plural e não há a indicação de quantidade); verificação da aprendizagem e redações (também sem indicação de quantidade específica).

Das três formas avaliativas sob o guarda-chuva do “diagnóstico”, o último precisaria ter o seu sentido explicitado de maneira mais clara. Ou seja, que tipo de instrumento estaria sendo considerado nesta “verificação da aprendizagem”. Qual a sua concepção? Em que ela se difere das avaliações tradicionais? Trata-se de um teste escrito ou de outro mecanismo?

Da mesma forma, o próximo item avaliativo, ou seja, a avaliação “formativa” precisaria satisfazer os mesmos questionamentos e não simplesmente ser descrita como uma avaliação que sucede a anterior como se lê: “Avaliação dada após a verificação da

aprendizagem". Qual seria a relevância dessa informação para o entendimento de que se trata de uma *avaliação formativa* no âmbito de sua ação de planejar sua prática pedagógica?

Teoricamente, a concepção de avaliação formativa traz um entendimento diferente de como deveria ser o processo avaliativo. Hadji (2001, p. 9) nos apresenta a avaliação como prática pedagógica, visando uma aprendizagem capaz de compreender o aluno e "medir" seu desempenho. A proposta de Hadji (2001) está calcada na noção de avaliação formativa, consagrando a regulação das aprendizagens no sentido de ser capaz de orientar o aluno e informar o professor. O erro, nesta perspectiva, auxilia no processo de progressão da aprendizagem por ser fonte de informações para guiar a ação educativa. Isso precisaria estar de acordo com os demais itens do plano e, talvez, minimamente, esclarecido. Os dizeres do plano não produzem uma articulação dessa concepção, com as outras concepções aludidas.

Nas DCELP, apostase, a partir de Lukesi (2004), em uma distinção entre *provas* e *avaliação*. Sendo que as primeiras, as provas, de acordo com o autor mencionado, seriam recursos técnicos vinculados aos exames que são pontuais, classificatórios, seletivos, antidemocráticos e autoritários no sentido de serem usados com fins classificatórios, traduzindo a ideia de exame e não de avaliação; enquanto que as segundas, as avaliações, seriam não pontual, diagnóstica, democrática e dialógica. Essa distinção conceitual das DCPEL, apesar de presente no plano de P12, parece se misturar com outras concepções, dificultando o entendimento do encaminhamento a ser seguido por P12.

Pelo plano de P12, o silenciamento das DCELP parece ser operado por meio de um simulacro que se materializa na prática discursiva de uma repetição. Repetição que adere ao plano aspectos relevantes das DCELP, como por exemplo na questão analisada da abordagem comunicacional e o estudo pautado pelos gêneros textuais, sem que haja qualquer problematização, no sentido de trazer para a condução específica do curso planejado, não os mesmos termos gerais com os quais as DCELP lidam, mas no sentido de adequá-los a outras perspectivas no desenvolvimento específico do fazer pedagógico que o plano teria o mérito de representar.

Assim, vejo que P12 parece, ao elaborar o seu plano, produzir algo que se diferencia das propostas metodológicas das DCELP. Ocorre, no entanto, que ao assim proceder, o que P12 elabora em seu planejamento algo fragmentado, oscilante, sem uma linha de trabalho que pudesse confrontar com as preposições das DCELP, de tal forma que não consegue produzir algo diferenciado, algo que não enganasse a si próprio e que não fosse da ordem de um simulacro. Isso produz um efeito, segundo o qual a elaboração desse plano, além de silenciar o

potencial de discussão das DCELP, não contribui, necessariamente para o fazer pedagógico de P12.

Passo à análise do segundo plano de curso, dentro desse grupo. O plano foi elaborado por P21 para uma turma de 9º ano. No primeiro item de seu plano, “Objetivos Gerais do Ensino da Língua Portuguesa”, P12 traz explicitamente três dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, elencados por Travaglia (1996, p. 17)⁵⁷, sem fazer as devidas adequações do texto utilizado pelas diretrizes para o gênero de plano de curso. Apesar de fundamentar os seus objetivos pela dimensão teórica das DCELP, não há articulação entre os objetivos que P21 traz das DCELP e a realidade pontual do curso proposto. Os excertos 33 e 34, a seguir, mostram os “Objetivos Gerais do ensino da Língua Portuguesa” no planejamento de P21 e os “Objetivos do ensino da língua” na versão de 2003 das DCELP.

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:

Dentre os objetivos de ensino da língua materna elencados em Travaglia (1996, p.17-20), são considerados, nas diretrizes curriculares da PMU, essenciais para o ensino fundamental as seguintes questões:

- a) desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, em diversas situações comunicativas, por meio da análise e produção de enunciados. Isso implicará na aquisição da competência gramatical e textual, permitindo que o aluno seja capaz de usar a língua de forma adequada a cada situação de interação;
- b) levar o aluno a dominar a norma culta ou padrão e ensinar a variedade escrita da língua. Esses dois objetivos são mais restritos, pois o uso da norma padrão e da variedade escrita são formas adequadas a determinados tipos de situação de interação. O ensino da norma culta e da variedade escrita se justifica por razões de natureza política, social e cultural;
- c) levar o aluno ao conhecimento da língua, enquanto instituição social, de como ela está constituída e como funciona. Esse ensino se justifica por razões de informação cultural.

Exerto 33 – P21, recorte do plano de curso, 2009, 9º ano

⁵⁷ Cf. o recorte das DCELP no exerto 34. O conteúdo de Travaglia (1996) está disposto na página 08 da versão de 2003 e na página 16 da versão de 2011.

2.1

Objetivos do ensino da língua

Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes? (TRAVAGLIA, 1996, p.17). Ao fazer este questionamento, Travaglia convida para uma reflexão, pois, conhecendo a finalidade do ensino da língua materna e os pontos básicos que norteiam a metodologia desse ensino, o professor poderá alcançar os objetivos previstos, proporcionando à prática uma abordagem interativa.

Dentre os objetivos do ensino da língua materna elencados em Travaglia (1996, p.17-20), são considerados, nessas diretrizes curriculares, fundamentais para o ensino fundamental as seguintes questões:

- a) desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, em diversas situações comunicativas, por meio da análise e produção de enunciados. Isso implicará na aquisição da competência gramatical e textual, permitindo que o aluno seja capaz de usar a língua de forma adequada a cada situação de interação;
- b) levar o aluno a dominar a norma culta ou padrão e ensinar a variedade escrita da língua. Esses dois objetivos são mais restritos, pois o uso da norma padrão e da variedade escrita são formas adequadas a determinados tipos de situação de interação. O ensino da norma culta e da variedade escrita se justifica por razões de natureza política, social e cultural;
- c) levar o aluno ao conhecimento da língua, enquanto instituição social, de como ela está constituída e como funciona. Esse ensino se justifica por razões de informação cultural.

Excerto 34 - Recorte da página 08 da versão de 2003 das DCELP. O trecho em destaque foi feito por mim.

Na sequência da análise do plano de P21, outra ocorrência chamou a minha atenção: a relação de *conteúdos* não se apresenta formalmente explícita com este termo. Mas se apresenta, de forma indireta. Eles (conteúdos) podem ser deduzidos a partir do item “Objetivos específicos” do plano que são divididos em: objetivos para leitura, objetivos dos textos, objetivos para ortografia, objetivos para produção de textos e objetivos gramaticais.

Assim, os conteúdos do plano se acham “presentes” de forma genérica, em textos, leitura, escrita, ortografia e gramática. Essa inadequação, inicialmente, pode ser interpretada como resultado de P21 ter feito uma junção entre os objetivos específicos pretendidos para o curso com o conteúdo a ser ministrado. Isso, também, pode representar, talvez, uma leitura reducionista ao tentar *aplicar* as DCELP de 2003 em seu plano. Explico-me melhor: aquela versão das diretrizes (2003) no capítulo intitulado “Conteúdos disciplinares” propõe a divisão dos mesmos em: produção de textos, leitura, leitura e produção de texto, léxico e vocabulário e gramática. Nota que as subdivisões dos “objetivos específicos”, apresentada no plano de P21, segue essa mesma lógica.

Os excertos 35 e 36 mostram esse paralelo que pode ser feito a partir de um recorte do “sumário” da versão das DCELP de 2003, especificamente, as subdivisões do capítulo 4 “Conteúdos Disciplinares” com o recorte dos “objetivos específicos” dimensionados como conteúdo curricular por P21.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO
2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
 - 2.1. Objetivos do ensino da língua
 - 2.2. Concepção de linguagem
 - 2.3. A variação lingüística e o ensino da língua materna
3. METODOLOGIA
 - 3.1. Tipos de ensino da língua
4. CONTEÚDOS DISCIPLINARES
 - 4.1. Produção de textos
 - 4.1.1. Considerações sobre a produção de textos
 - 4.1.2. Atividades fundamentais
 - 4.2. Leitura
 - 4.2.1. Concepção de leitura
 - 4.2.2. Perspectiva social da leitura
 - 4.2.3. Leitura diversificada
 - 4.2.4. Atividades de leitura
 - 4.2.4.1. Leitura de textos variados
 - 4.2.4.2. Textos reveladores da função
 - 4.2.4.3. Textos informativos
 - 4.2.4.4. Textos formativos
 - 4.2.4.5. Textos literários
 - 4.2.4.6. Tipos de textos literários
 - 4.2.5. Objetivos
 - 4.2.6. Papel do professor
 - 4.3. Leitura e produção de texto
 - 4.3.1. Atividades fundamentais
 - 4.4. Léxico e vocabulário
 - 4.4.1. Introdução
 - 4.4.2. Aquisição e aprendizagem
 - 4.4.3. O sentido das palavras
 - 4.4.4. Atividades fundamentais
 - 4.5. Gramática
 - 4.5.1. Concepção de gramática
 - 4.5.2. Relação com a leitura, a produção de texto e o léxico

12

Exerto 35- Sumário da versão de 2003 das DCELP

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1- Objetivos para leitura:

- a) adquirir gosto pela leitura;
- b) formação e informação do ser social;
- c) enriquecimento do vocabulário;
- d) despertar a sensibilidade e o senso crítico;
- e) ler com entonação, respeitando a pontuação;
- f) ler com clareza e corretamente.

2- Objetivos dos textos:

- a) entender a mensagem do texto;
- b) saber elencar as principais idéias;
- c) ser capaz de resumir o texto;
- d) analisar personagens, circunstâncias de espaço e tempo e traçar paralelos entre a realidade e a ficção;
- e) enriquecer o vocabulário;
- f) desenvolver o senso crítico e a sensibilidade;
- g) desenvolver a expressão oral e escrita;
- h) fazer inferências;
- i) levar o aluno a conhecer e a distinguir diversos tipos de textos.

3- Objetivos para a ortografia:

Escrever corretamente as palavras, de acordo com a gramática normativa da língua portuguesa.

4- Objetivos para a produção de texto:

Conhecer a estrutura e saber fazer o uso de:

- Texto dissertativo
- Ficha de admissão
- Curriculum vitae
- Texto com expressões conotativas e/ou denotativas
- Narrativa com diálogo
- Foco narrativo do texto
- Texto jornalístico
- Resumo
- Paródia e paráfrase
- Memorando
- Resenha
- Ofício
- A intertextualidade.

5- Objetivos para a gramática:

Conhecer a morfossintaxe e saber fazer uso de:

- Estrangeirismos
- Ordem dos nomes e dos verbos no período

Excerto 36- P21, recorte do Plano de curso, 2009, 9º ano

Na leitura das DCELP feita por P21 para a elaboração de seu plano de curso, o silenciamento pode ser percebido de duas formas. Primeiramente, pelo apagamento do documento que, em momento algum, é citado ou mencionado, apesar de ser evidente a sua leitura, conforme demonstrado. Há, ainda, em segundo lugar, o silenciamento que vem pela

falta de articulação e ancoragem da proposta das DCELP com o trabalho que se pretende realizar, tendo em vista a carência, principalmente, no que diz respeito à inexistência de um delineamento metodológico para o plano em questão.

Na análise desse plano de curso, observo, ainda, que P21 conclui seu planejamento com uma listagem de 19 textos (segundo o planejamento textos literários, injuntivos, científicos, formativos, carta, resumo, etc.), sendo 14 obras literárias e 05 textos não literários. Para essa análise, trago o recorte do plano de P21 no excerto 37 que traz a referida listagem de livros.

Para que os objetivos propostos neste planejamento sejam alcançados, trabalharemos com textos literários, informativos, injuntivos, científicos, formativos, carta, resumo, etc. Dentre outros podemos citar os seguintes:

Teseu e Procusto, mitologia grega.
Feios, sujos e malvados, Aldaísa Sposati.
Amor, Rachel de Queiroz.
Poema dos olhos da amada, Vinicius de Moraes.
Noite de São João, Bernardo Elís.
Noite de São João da vida da gente, Jahyra Boucault Arruda.
A porta aberta, Saki.
O mistério do sobrinho perfumado, Hélio de Soveral.
Sem asas, porém, Marina Colassanti.
Lugar de mulher é na cozinha?, Luíza Nagib Eluf.
Os jovens de hoje e os mistérios de sempre, Sônia Francine.
Um milhão de meninas mães, entrevista publicada no jornal *O povo*.
Como vejo o mundo, Albert Einstein.
Se os tubarões fossem homens, Bertold Brecht.
Concepção de trabalho através dos tempos, Paulo Sérgio do Carmo.
Paz social, Gilberto Dimeinstein.
A violência das torcidas, editorial do jornal *O Estado de São Paulo*.
A grandeza do conhecimento, Cassiano Cordi.
O "porquê" e o "como", Marcelo Gleiser.

OBSERVAÇÃO:

Este planejamento é apenas um norteador de nossas atividades durante o ano letivo. Portanto, não é algo acabado ou fixo, podendo ser modificado sempre que se fizer necessário. Outros textos podem e devem ser acrescentados para enriquecimento do curso.

**“BASTA EXISTIR UMA VIDA,
 QUALQUER ESPÉCIE DE VIDA,
 PARA QUE EXISTA O IMPOSSÍVEL.”**

BARTOLOMÉU CAMPOS QUEIRÓS

Excerto 37 – P21, recorte do Plano de curso, 2009, 9º ano.

Os textos são citados de maneira simplificada: título e autor. Configura-se, assim, mais uma lista de sugestões do que uma referência bibliográfica. No excerto 37, P21 diz que “Para que os objetivos propostos nesse planejamento sejam alcançados, trabalharemos com textos literários, informativos, injuntivos, científicos, formativos, carta, resumo, etc. [...]”. Ou seja, parece que o trabalho, a partir de uma tipologia textual, poderia garantir os objetivos

traçados para o seu trabalho. Observo, contudo, que o objetivo traçado por P1 (Cf. excerto 36) não se presentifica, porque não parece haver uma articulação mínima entre as obras, pretendidas como suporte pedagógico e a proposta do plano.

As obras parecem ser citadas ao acaso, sem critério evidente, posto que não se verifica no plano, como disse anteriormente, indicações metodológicas. Caracteriza-se, assim, uma situação em que se percebe a ausência de uma opção teórico-metodológica que constituísse o trabalho do professor. Em decorrência, P21, ao assim proceder, deixaria de exercer sua posição discursiva de professor que traz como efeito de sentido a caracterização de uma relação frágil com o ensino de Língua Portuguesa, seu objeto de trabalho.

Ao redigir o seu plano de curso, P21 não deixa transparecer o poder de decisão (ação) do professor diante de um comprometimento teórico e metodológico, necessários para evitar que decisões aleatórias sobre o fazer pedagógico não configurem como o fiel da balança em um plano de curso. Planos de curso como este são indícios de que a preocupação em refletir a prática docente passou a configurar apenas como uma agenda a ser simplificada. Isso caracteriza, por sua vez, a constituição do professor como exercendo seu poder de decisão sobre seu fazer pedagógico a partir de fragmentos advindos de lugares diferentes sem uma possibilidade de articulação entre os mesmos.

Planos de ensino são elaborados mais por exigência burocrática, do que para servirem de referência para o professor e, com isso, a configuração do ensino passa a ser cada vez mais improvisada e menos planejada. E, na relação de poder entre as DCELP e os professores, essa questão de não se ater a um planejamento do ensino passa a ser uma forma de resistir às diretrizes que exigem e cobram uma postura de problematização da prática pedagógica. Parece que os professores procuram se distanciar desse enfrentamento por meio de um silenciamento estratégico das DCELP que demandam que o professor fale sobre elas a partir de uma posição de professor de Língua Portuguesa, ou seja, respondendo por um saber específico na escola.

A análise do plano de P21 permite dizer que ela reconhece as DCELP. No entanto, esse conhecimento não se traduz em um discurso prática, cujos efeitos de sentido pudessem ser notados. Ao contrário, os dizeres que compõem o seu plano de curso mostram que não há uma constituição pelo funcionamento discursivo das DCELP que ressoassem na organização teórico-metodológica de seu plano.

Passo a analisar o terceiro plano de curso⁵⁸ de professores da rede pública municipal que corresponde, ainda, à primeira categoria de que estabeleci dentre os 8 planos selecionados para fins desta análise. Ou seja, planos cuja resistência às DCELP, pela via de seu silenciamento, se verifica a partir de um simulacro. Ao mesmo tempo em que evocam as DCELP, as silenciam.

O plano a ser analisado foi elaborado por P15 para uma turma de 6º ano para o ano letivo de 2012. Em princípio, o plano reflete o embasamento teórico das DCELP nos objetivos gerais elencados que compreendem a concepção de língua como instituição social e é apontada como objetivo levar o aluno a essa compreensão. Ao lado desse “objetivo”, outros são assumidos: desenvolver a competência comunicativa, e o levar o aluno ao domínio da norma culta e da variedade escrita. Esses pontos centrais das DCELP são retomados pelo plano de ensino de P15 que os complementa com outros seis objetivos delineados para a disciplina. O seu plano reproduz o discurso da concepção sócio-interacionista, mas amplia o leque das metas que trazem direcionamentos mais específicos: motivar o estudo voltado para a erudição gramatical, incentivar a leitura de obras literárias, desenvolver a expressão oral e trabalhar temáticas transversais envolvendo, especificamente, a cultura e história indígena e afro-brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, além do uso de novas tecnologias aplicadas à educação. Percebe-se que os dois últimos objetivos estão atrelados à atualização do documento das DCELP (UBERLÂNDIA, 2011, p. 6): os dois capítulos adicionais que tratam, especificamente, dessas temáticas:

Além da forçosa atualização curricular e metodológica da área, as principais questões que conduziram a um novo processo de revisão dizem respeito as exigências das leis 10639/03 e 11645/08 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana e a história e cultura indígena na educação básica em instituições públicas e privadas. [...] Além das exigências legais houve a indicação, para que o estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente fosse incluído como temática nas abordagens e também a recomendação sobre as questões das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), do letramento; que eles fizessem parte do planejamento didático na área de Língua Portuguesa.

Nos objetivos gerais traçados por P15, nos itens 8 e 9 de seu plano de curso, ele relaciona tanto a temática da cultura e história indígena e afro-brasileira, quanto incentivo para o uso das novas tecnologias, envolvendo o uso da informática. Os dois itens destacados vêm ao

⁵⁸ Conforme relação informada na tabela 2 do capítulo 2.

encontro do embasamento teórico e político apresentado pelas DCELP, conforme a citação anterior. Trago, a seguir, o recorte dos “Objetivos gerais” do plano de P15:

OBJETIVOS	
A) GERAIS	
1.	Desenvolver a competência comunicativa em diversas situações comunicativas por meio da análise e produção de enunciados;
2.	Levar o aluno a dominar a norma padrão e ensinar a variedade escrita da língua;
3.	Levar o aluno ao conhecimento da língua, enquanto instituição social (como está constituída e como funciona);
4.	Desenvolver habilidades básicas de leitura e expressão escrita em Língua Portuguesa;
5.	Motivar o aluno para o constante estudo reflexivo do código escrito do Português em seus aspectos semânticos, morfológicos e sintáticos, visando o constante aprimoramento como instrumento indispensável à erudição.
6.	Incentivar à leitura de obras literárias como forma de exposição sistemática à língua escrita elaborada e artística, despertando, assim, a curiosidade para a compreensão dos textos.
7.	Desenvolver a expressão oral por meio de discussões temáticas, leituras de textos, declamações, jograis, etc.
8.	Trabalhar de forma transversal a temática da cultura e história indígena e afro-brasileira em consonância com as leis 11.645/08 e 10.639/03. E também o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/90.
9.	Incentivar o uso das novas tecnologias aplicadas à educação: pesquisa avançada na Internet; Web 2.0 (Google Docs), uso de email, blog, etc.

Excerto 38 – P15, recorde do plano de curso, 6º ano, 2012.

No excerto 38, os itens 1 e 3 refletem o embasamento teórico das DCELP⁵⁹ que envolve a concepção da linguística textual, focada na competência comunicativa e pelo viés da concepção sociointeracionista que concebe a língua como uma instituição social.

As DCELP (UBERLÂNDIA, 2011, p. 15) defendem ser preciso levar em consideração que a linguagem é expressão coletiva e ideológica da visão de mundo que possibilita o alargamento do conhecimento do aluno e a uma aquisição da desenvoltura necessária tanto na discussão oral quanto na produção escrita em variadas situações de uso e

⁵⁹ Cf. excerto 34, página 140

que, para tanto, cita seis fatores que contribuem para esse desenvolvimento, incluindo a recomendação, que destaco, do uso de outros recursos além do livro didático:

- I. Uma prática pedagógica sustentada por uma teoria consistente, contribuindo para que o ensino da Língua Portuguesa seja feito de forma contextualizada, sem considerar a linguagem como um fenômeno linguístico abstrato;
- II. O uso de outros recursos, *além do livro didático*, com interpretações abrangentes e exercícios criativos que explorem textos significativos, tornando as aulas de leitura mais instigantes e contribuindo para elevar cada vez mais o interesse dos alunos pelas atividades de leitura e produção escrita;
- III. Atividades que levem os alunos a uma participação efetiva no processo de compreensão das diversas formas de uso de uma mesma língua;
- IV. Um ensino no qual os diferentes níveis de competência linguística são levados em consideração, ressaltando o valor do trabalho com a norma culta da Língua Portuguesa, para oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa em situações de interação verbal;
- V. O destaque do texto ao planejamento com a preocupação na exploração de ideias, palavras vínculos para formar o aluno como produtor e leitor eficiente;
- VI. A considerar que a educação escolar deve visar ao desenvolvimento e a socialização do aluno e que o ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar um desempenho linguístico satisfatório nos diversos níveis da linguagem.

Estas recomendações reafirmam os pressupostos teóricos em relação a noção de língua como instituição social, do desenvolvimento da competência comunicativa por meio da interação verbal, o destaque para o trabalho com o texto e as variantes linguísticas, visando ao desenvolvimento da socialização do aluno nos diversos níveis de linguagem.

O funcionamento discursivo dos dizeres de P15 no que diz respeito à sua elaboração, fica em um entremeio, ou seja, parece trabalhar com as orientações das DCELP, constituindo-se nelas e por elas, ao mesmo tempo em que delas se afasta, buscando no livro didático um apoio para ajustar seu plano à sua prática. Considero que isso ocorre porque um plano exige que o professor faça ajustes e adaptações das orientações, por exemplo de um documento como as DCELP para a sua realidade de sala de aula.

Essa exigência, percebida na análise do plano de P15 é o que pode instigar o professor a trabalhar com ajustes e adaptações necessárias para que o mesmo se adeque ao seu fazer pedagógico. Essa percepção pode ser associada, conforme análise anterior, ao que Deleuze (1972/2010 p. 69) chama de revezamentos de teoria (de uma teoria para outra) e de prática (de uma prática para outra). Trata-se de evidenciar, aqui, que os obstáculos são constitutivos. Isso, justamente, por se configurarem como parciais e fragmentárias ao invés de totalitárias. Não se pode conceber a prática como aplicação de uma teoria, por exemplo. Por isso, o relacionamento entre teoria e prática precisa ser visto como da ordem da complementariedade e não da exclusão (na prática, a teoria é outra). Foucault (1972/2010 p. 71) comenta a colocação de Deluze: “É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. [...] Uma ‘teoria’ é um sistema regional de luta.”

Assim, a relação entre teoria e prática não é, assim, automática, não se cogita, aqui, de uma transposição direta da produção teórica para a sala de aula mas que uma provoque a outra para que haja a possibilidade de deslocamentos.

Voltando ao plano de P15, percebo que, dada uma cultura que privilegia o livro didático, os dizeres do professor parecem se constituir no entremeio da proposta das DCELP e da proposta do livro didático, pois reproduz, integralmente, itens do livro didático que podem ou não estar em consonância com as orientações das DCELP, ao mesmo tempo em que deixa indicações de seguir as DCELP.

Com a finalidade de mostrar esse entre-lugar que parece constituir o funcionamento discursivo no plano de P15 entre as orientações das DCELP e o apoio que o professor busca no livro didático para elaborar o seu plano, nos excertos 39 e 40 trago um recorte da distribuição do conteúdo feita no 3º bimestre pelo professor e a reprodução da distribuição do conteúdo do livro didático adotado pelo professor.

CONTEÚDOS ESPECÍFICOS – 6º ano – 3º BIMESTRE

CONTEÚDOS GERAIS	CONTEÚDOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 4 e 5 • Leitura e interpretação; • Produção oral; • Aspectos linguísticos; • Correção gramatical: ortografia, concordância, coesão e coerência. • O ponto de vista: argumentação; • Semelhanças e diferenças entre realidades distintas; • Linguagem poética: recursos estilísticos e efeitos de sentido; 	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil (Darcy Ribeiro) • Lucas Pescador (Daniel Munduruku) • O índio (Orlando Villas Bôas) • Futebol (Ulisses Tavares) • Futebol (Drauzio Varella) • A bola (Luís Fernando Veríssimo) • Futebol: Tela de Cândido Portinari • Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/90) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do sujeito implícito e indeterminado • Classificação do sujeito • Estudo do adjunto adnominal • Adjetivo e locução adjetiva • Estudo dos pronomes demonstrativos e possessivos • Estudo do artigo • Palavras homônimas

Excerto 39 – P15 - Planejamento 6º ano do E.F. – 2012

<h3>Módulo 4</h3> <p><u>O papel de cada um</u> 151</p> <p>Texto 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Brasil, Darcy Ribeiro 152 Ampliando o tema <ul style="list-style-type: none"> Testamento 156 Trabalhando a gramática <ul style="list-style-type: none"> Estudo do sujeito implícito e indeterminado 159 Classificação do sujeito 160 <p>Texto 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Lucas pescador, Daniel Munduruku 164 Ampliando o tema <ul style="list-style-type: none"> O índio, Orlando Villas Bôas 172 Trabalhando a gramática <ul style="list-style-type: none"> Estudo do adjunto adnominal 174 Trabalhando a ortografia <ul style="list-style-type: none"> Emprego do g 178 <p>Produzindo textos: texto explicativo</p> <p>Folheto S.O.S. Terra 180</p>	<h3>Módulo 5</h3> <p><u>Histórias do esporte</u> 187</p> <p>Texto 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Futebol, Ulisses Tavares 188 Dialogando com a imagem <ul style="list-style-type: none"> Feios, sujos e malvados 190 Trabalhando a gramática <ul style="list-style-type: none"> Adjetivo e locução adjetiva 191 <p>Texto 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Futebol, Drauzio Varella 197 Dialogando com a imagem <ul style="list-style-type: none"> Tela Futebol, Cândido Portinari 203 Trabalhando a gramática <ul style="list-style-type: none"> Estudo dos pronomes demonstrativos e possessivos 204 <p>Texto 3</p> <ul style="list-style-type: none"> A bola, Luís Fernando Veríssimo 212 Trabalhando a gramática <ul style="list-style-type: none"> Estudo do artigo 216 Trabalhando a ortografia <ul style="list-style-type: none"> Palavras homônimas 221 <p>Produzindo textos: verbete de enciclopédia</p> <p>Enciclopédia ilustrada do mundo dos esportes 224</p>
---	---

Excerto 40 - Livro didático: Diálogo, 6º ano (BELTÃO; GORDILHO, 2009, p.4 e 5)

A distribuição dos conteúdos específicos para o 3º bimestre no excerto 39 do plano de P15 está subdividida em “conteúdos gerais”, “conteúdos textuais” e “conteúdos linguísticos”. Nesta tabela, estão presentes, basicamente, os textos e a gramática dos módulos 4 e 5 do livro didático adotado pela escola cuja imagem foi reproduzida no excerto 40. Além

deste conteúdo, há apenas a inclusão do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) como conteúdo fora do manual, mas previsto pelas DCELP.

Em “conteúdos gerais”, apesar dos itens não serem explicitamente o que traz o livro didático, constituem-se de atividades genéricas a serem exploradas a partir das matérias do livro, como leitura, interpretação, produção oral, aspectos linguísticos, dentre outros. O primeiro tópico, “Módulo 4 e 5”, desta coluna valida a interpretação de haver uma fidelização do plano em relação ao manual didático.

O que percebo, aqui, é que, assim como mostrei em análises anteriores, o professor, dadas as lacunas em sua formação teórico-metodológica, apresenta-se pela via de contradições cujo efeito de sentido é não saber distinguir as incongruências entre aquilo que constitui os dizeres das DCELP e o que constitui os dizeres do livro didático. Assim, P15, nesse caso específico, ao se constituir como professor, acaba por se curvar às duas instâncias, DCELP e livro didático. Isso pode ser um dos fatores que faz com que o plano apenas cumpra a agenda burocrática exigida pelo setor pedagógico da escola. Não seria, assim, possível vislumbrar se o plano poderia contribuir, em alguma medida, para a prática pedagógica desse professor. Não houve subjetivação das DCELP que fosse suficientemente forte para reverter o peso da constituição do professor pelos dizeres do livro didático.

Como as análises parecem demonstrar, esse poder de resistência consiste em silenciar os documentos oficiais ou, somente, aludir a eles, trazendo o seu discurso como forma de abonação, mas trabalhar, inversamente, dentro da lógica do livro didático. Os professores encontram nas contradições institucionais brechas, espaços para exercer essa resistência (forma de poder) que se configura no cumprimento de tarefas burocráticas.

Os planejamentos são um bom exemplo disso. Neles, vejo, ainda, a materialização da máxima: “a teoria na prática é outra” que se constitui em uma justificativa para a falta teórica se perpetuar como constitutiva do (s) professor (s) sem que benefício dela se possa esperar. A não ser a submissão aos manuais de ensino e aos documentos oficiais. Nessa situação, o professor deixa de questionar, de problematizar, de produzir conhecimento. Isso acontece, por exemplo, por meio do apego ao livro didático que o exime da tarefa de estudo e de planejamento para a qual as DCELP, supostamente, o estariam convocando.

Segundo Foucault (1976/2007, p. 103), o poder está em toda parte, não por englobar tudo e sim por provir de todos os lugares. Neste caso, o professor não está apenas submisso ao

poder direcionador de um documento, mas, em contrapartida, age de forma a contornar, sem enfrentamento, o que é posto e idealizado pelo mesmo em seu nome. E o faz na mesma proporção burocrática que lhe é demandado, sem que, para isso, se obrigue subjetivamente com os postulados do documento. Desta maneira, o plano, formalmente, dá voz às DCELP para fazer algo diferente ao elencar os conteúdos a serem trabalhados.

O plano de ensino de P15 aproxima-se das DCELP no que se refere à concepção de ensino de língua e gramática pelo viés da linguística textual que defende uma abordagem socio-interacionista, como foi dito, mas também, dela se afasta ao convocar majoritariamente o conteúdo organizado pelo livro didático adotado pela equipe de Língua Portuguesa da Escola. Escolha esta que também esteve em suas mãos. O que implica uma outra lógica e não faz par com os pressupostos didático-metodológicos das DCELP que adotam uma postura diferente e implica que o professor atue como pesquisador de novas metodologias por meio da formação continuada e não apenas confirme o livro didático como fonte primordial de ensino. A este propósito, as DCELP (UBERLÂNDIA, 2011, p.6) se posicionam logo na apresentação do documento da seguinte forma:

Grande parte do sucesso do trabalho pedagógico está em fazer da aprendizagem significativa, algo que possa viabilizar o poder de mudança seja social ou intelectual na vida dos alunos. Para que isso ocorra de fato, o professor deve ser um pesquisador de novas metodologias de ensino no qual só atingirá com a formação continuada do profissional de cada área e ainda o professor se aliar aos recursos tecnológicos para fazer das suas aulas algo que seja prazeroso e atual.

Neste trecho, as DCELP bancam a atuação do professor como pesquisador de novas metodologias de ensino, para que uma aprendizagem significativa tenha lugar nas escolas da rede. E apontam o caminho da formação continuada, aliada aos recursos tecnológicos. É um caminho distinto daquele que se pauta pelas amarras do Programa do Livro Didático (PNLD) e que podem limitar a criatividade do professor em relação ao material didático. Apesar de P15 depositar a essência do conteúdo de seu curso no livro adotado, ele usa a fundamentação das DCELP. Essa contradição abre uma “brecha” pela qual o professor passa a se constituir entre a aceitação de uma proposta criada pelas DCELP e a sedução de uma “praticidade” advinda pelo manual didático bancado pelo Governo Federal. Tanto em uma quanto em outra situação, crie-se a ilusão de que o professor teria autonomia de escolha.

Primeiramente, porque ele poderia adaptar as DCELP a sua realidade de trabalho tanto teórica quanto metodologicamente sem problemas. Mas as mesmas já estão determinadas

por um conjunto de fatores que vão da concepção socio-interacionista de língua ao modelo de ensino construtivista defendidos. E, também, seria preciso considerar, em relação ao PNLD, as forças que condicionam o mercado financeiro e ideológico do livro didático aliadas à opção assistencialista do programa que acaba condicionando a qualidade à quantidade em um contexto de desvalorização do professor. Tudo isso leva à construção de uma subjetividade na qual o professor passa a assumir uma diretriz que formaliza teórica e metodologicamente o seu objeto de ensino, mesmo que ele não tenha sido por ela constituído. Por outro lado, ao mesmo tempo, ele aplica um manual didático no qual o planejamento de suas aulas já é dado antecipadamente qualquer que seja a sua realidade.

5.2.3. Silenciamento caracterizado por um apagamento

Passo, agora, a analisar cinco planos de curso, categorizados que se caracterizam pelo apagamento das DCELP. Trata-se do fato de os planos não considerarem as diretrizes curriculares na formalização do fazer pedagógico. Ou seja, os planos dos quais vou tratar não fazem menção às DCELP em sua elaboração. Essa categoria de planos indica uma resistência, entre os professores de usar as DCELP como ferramenta de sua prática pedagógica.

Os dois primeiros planos desse grupo foram elaborados por P9, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, a um só tempo, para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e foram entregues à escola nos anos de 2010 e 2011, respectivamente.

Conforme mostra os excertos 41 e 42, a seguir, é notório que, de um plano para o outro, as únicas alterações sofridas foram o ano letivo e o grau de ensino. Ou seja, um mesmo plano foi encaminhado para níveis de ensino distintos e para dois períodos letivos, consecutivamente. Esse exemplo mostra que o planejamento não representa um índice de regulação para o trabalho do professor, posto que um *detalhe* como esse passa desapercebido e é aceito pela equipe pedagógica da escola que forneceu os planos para esta pesquisa a partir do arquivo mantido pela escola. Seguem os excertos que mostram os planos na íntegra:

Escola Municipal

PLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA

2010

Anos: 8º Solidariedade, 8º Fraternidade, 8º Honestidade e 8º Lealdade.

Objetivos específicos	Conteúdo	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> _Iniciar o aluno à criticidade ativando seu conhecimento prévio, valorizando suas opiniões; _Despertar no aluno o gosto pela leitura, expondo-o a diversos textos; _Identificar e interpretar textos diversos, reconhecendo neles aspectos intertextuais; _Aplicar o conhecimento da gramática em produções escritas; _Desenvolver a oralidade, habilitando o aluno a expressar-se com clareza; _Dar continuidade aos projetos "Olhar a África e ver o Brasil" e "Cultura Indígena". _Trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 	<ul style="list-style-type: none"> _Textos diversos (crônica, slogan, quadrinhos, propaganda, poesia, outdoor, entrevista, jornal, revista, carta, panfleto, relato, lista, fábula, receita, bilhete, texto científico, reportagem, texto não verbal, texto informativo etc...) _Denotação e Conotação; _Seleção Lexical e Efeitos de Sentido; _Classes de Palavras; _Organização textual e linguística dos discursos: *Narrativo; *Descritivo; *Expositivo; *Argumentativo; *Injuntivo; _Frese - Oração - Período; _Análise Sintática; 	<ul style="list-style-type: none"> _Aulas expositivas; _Leitura, discussão, análise e interpretação de textos; _Exercícios interativos; _Jogos lúdicos (dominó ortográfico, caça-palavras, advinhações, bingo gramatical). 	<ul style="list-style-type: none"> _Produção de textos; _Trabalhos individuais e em grupo; _Debates e seminários; _Verificação de aprendizagem; _Exercícios em sala; _Prova Bimestral.
<ul style="list-style-type: none"> _Compreender a Literatura como arte cuja matéria-prima é a palavra; _Reconhecer textos literários em seus estilos - dramático, poético e narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> _Tempos e Modos Verbais; _Sinônimos, Antônimos, Parônimos e Homônimos; _Ortografia; _Acentuação; _Concordâncias Nominal e Verbal; _Variação Linguística : Normas Culta e Coloquial, seus usos e adequações; _Estrangeirismo; _Tipos de Discurso: Direto, Indireto e Indireto Livre; _Produções de Texto. 		<p>Recursos:</p> <p>Livros, dicionários, coleções literárias, enciclopédias, jornais, revistas, publicações científicas, aparelhos audio-visuais (som, tv e vídeo), CDs, DVDs, retroprojetor etc...</p>
	<ul style="list-style-type: none"> _O que é Literatura; _Línguagem Literária; _Verso e Prosa; _Rimas e Ritmo; _A Poesia; _Poesias de Origem Oral; _Cultura Popular; _Elementos da Narrativa; _A Fábula; _O Conto; _A Crônica. 		

Exerto 41- P9, Plano de ensino (íntegra), 8º ano, 2010

Escola Municipal

PLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA 2011

Anos: 9º Olímismo, 9º Serenidade, 9º Sabedoria e 9º Generosidade.

Objetivos específicos	Conteúdo	Estratégias	Avaliação
<p>Incitar o aluno à criticidade, ativando seu conhecimento prévio, valorizando suas opiniões;</p> <p>Despertar no aluno o gosto pela leitura, expondo-o à diversos textos;</p> <p>Identificar e interpretar textos diversos, reconhecendo neles aspectos intertextuais;</p> <p>Aplicar o conhecimento da gramática em produções escritas;</p> <p>Desenvolver a oralidade, habilitando o aluno a expressar-se com clareza;</p> <p>Dar continuidade aos projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • " Olhar a África e ver o Brasil "; • ECA; • Cultura Indígena. 	<p>Textos diversos (crônica, slogan, quadrinhos, propaganda, poesia, outdoor, entrevista, jornal, revista, carta, panfleto, relato, lista, fábula, receita, bilhete, texto científico, reportagem, texto não verbal, texto informativo etc...)</p> <p>Denotação e Conotação;</p> <p>Seleção Lexical e Efeitos de Sentido;</p> <p>Classes de Palavras;</p> <p>Organização textual e linguística dos discursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Narrativo; *Descriutivo; *Expositivo; *Argumentativo; *Injuntivo; <p>Frase - Oração - Período;</p> <p>Análise Sintática;</p>	<p>Aulas expositivas;</p> <p>Leitura, discussão, análise e interpretação de textos;</p> <p>Exercícios interativos;</p> <p>Jogos lúdicos (dominó ortográfico, caça-palavras, adivinhações, bingo gramatical).</p>	<p>Produção de textos;</p> <p>Trabalhos individuais e em grupo;</p> <p>Debates e seminários;</p> <p>Verificação de aprendizagem;</p> <p>Exercícios em sala;</p> <p>Prova Bimestral.</p>
	<p>Tempos e Modos Verbais;</p> <p>Sinônimos, Antônimos, Parônimos e Homônimos;</p> <p>Ortografia;</p> <p>Acentuação;</p> <p>Concordâncias Nominal e Verbal;</p> <p>Variação Linguística : Normas Culta e Coloquial, seus usos e adequações;</p> <p>Estrangeirismo;</p> <p>Tipos de Discurso: Direto, Indireto e Indireto Livre;</p> <p>Produções de Texto.</p>		<p>Recursos:</p> <p>Livros, dicionários, coleções literárias, encyclopédias, jornais, revistas, publicações científicas, aparelhos audio-visuals (som, tv e video), CDs, DVDs, retroprojetor etc...</p>
<p>Compreender a Literatura como arte cuja matéria-prima é a palavra;</p> <p>Reconhecer textos literários em seus estilos- dramático, poético e narrativo.</p>	<p>O que é Literatura;</p> <p>Línguagem Literária;</p> <p>Verso e Prosa;</p> <p>Rimas e Rítmo;</p> <p>A Poesia;</p> <p>Poemas de Origem Oral;</p> <p>Cultura Popular;</p> <p>Elementos da Narrativa;</p> <p>A Fábula;</p> <p>O Conto;</p> <p>A Crônica.</p>		

Excerto 42 - P9, Plano de ensino (íntegra), 9º ano, 2010

Os excertos 41 e 42 revelam a simetria mencionada entre o plano de curso de 2010 e o de 2011 de P9, sendo que o plano de 2010 foi elaborado para quatro turmas de 8º ano

enquanto que o plano de curso de 2011 contempla quatro turmas de 9º ano. Como o conteúdo dos dois planos é, praticamente, o mesmo, a análise que será feita diz respeito a ambos.

Ressalto, aqui, que nesses dois planos, apesar da filiação às DCELP não acontecer formalmente, na sua construção, é possível verificar, pela via do interdiscurso, manifesto pela intertextualidade, que o plano dialoga como os pressupostos teórico-metodológicos das diretrizes, demonstrando uma certa afinidade em relação aos mesmos.

Assim, o apagamento das DCELP apenas se verifica pela via da formalidade. Por uma questão de praticidade em relação aos procedimentos classificatórios, resolvi manter os dois planos nesse grupo. Passemos, pois, à análise dos planos de P9.

Os referidos planos foram organizados em uma tabela com as colunas de Objetivos específicos, Conteúdo, Estratégias, Avaliação e recursos. No canto inferior esquerdo do plano, nas duas primeiras colunas (Objetivos específicos e Conteúdos) há uma pequena separação em que percebo que a intenção parece ser, inusitadamente, separar a destinação dada à área de Literatura no plano, justificando a sua ambivalência.

Há lacunas nos planejamentos de P9 que dizem respeito a informações importantes como “Objetivos gerais”, “Metodologia” e “Referências bibliográficas”, para situar a filiação teórica e metodológica do plano. Os planos em questão não possibilitam, de forma explícita, que isso seja feito. Mas vejamos o que diz o seu funcionamento discursivo.

Em princípio, observo que, na tabela do plano, os itens apresentados são pontos gerais para todo ano letivo, sem subdivisões em bimestres. Ou seja, não se trata de um plano que prima pelo detalhamento. A preocupação de P9 parece ser fornecer apenas um panorama para situar as questões que irão priorizar, deixando o detalhamento para um possível plano de aula. Como o plano é bastante enxuto, é de se supor que não contemplasse concepções teóricas e metodologias acerca do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, como, também, não houvesse uma definição de um sistema de avaliação adotado. Porém, uma análise mais acurada revela que os planos de P9 estão em consonância com as DCELP, relativizando, destarte, a minha hipótese de um apagamento das DCELP pelos professores em seus planos de curso.

Na análise dos *objetivos específicos* que os planos de P9 trazem, percebo haver pontos de intercessão claros com aquilo que as DCELP propõem. Vejamos quais são.

O primeiro objetivo de “Incitar o aluno à criticidade, ativando o seu conhecimento prévio, valorizando suas opiniões”, traz o conceito de “conhecimento prévio” que está na base teórica das DCELP, como por exemplo, nos seguintes trechos:

- I. Coordenar estratégias de leitura não lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com *conhecimentos prévios*. (critério de avaliação proposto a partir do 6º ano – adaptação dos PCN pelas DCELP)
- II. Intertextualidade: recorrência ao *conhecimento prévio* de outros textos para a realização do processamento cognitivo de um texto. (fator de contextualização, situacionalidade, intertextualidade e aceitabilidade)
- III. [...] é fundamental considerar os *conhecimentos prévios* e conceitos espontâneos dos alunos como ponto de partida para sua prática pedagógica. (UBERLÂNDIA, p. 20)

O segundo objetivo específico, “Despertar no aluno o *gosto pela* leitura, expondo-o aos diversos textos”, refere-se a um objetivo comum em diversas abordagens de ensino que defendem a exposição a diferentes leituras, envolvendo a questão do trabalho com os gêneros textuais, o que não é diferente nas DCELP que trazem esse ponto a partir de Betheheim:

Betheheim (1986, p.87) coloca a necessidade de se fazer das aulas de leitura verdadeiros momentos de prazer, de encantamento, de descoberta. Os textos devem levar à criança e ao jovem a sensação de que vale a pena ler. A partir dessa análise o que há de melhor do que bons livros de histórias, lindas poesias e textos literários variados, para que desperte sempre mais o gosto pela leitura? (UBERLÂNDIA, 2011, p. 31)

O terceiro objetivo específico dos planos de P9, qual seja, “Identificar e interpretar textos diversos, reconhecendo neles aspectos *intertextuais*”, pode ser considerado uma decorrência dos objetivos anteriores, aparecendo, inclusive em trechos das DCELP aos quais recorri para exemplificar nas DCELP o uso da noção de conhecimento prévio.

O quarto objetivo presente nos planos de P9, “Aplicar o conhecimento da gramática em produções escritas”, pode ser identificado a partir da concepção de gramática presente nas DCELP como:

[...] a concepção de gramática, pela qual se optou nessas Diretrizes, é entendida como um trabalho linguístico que se “realiza nas situações concretas de interação verbal. Um conhecimento da língua construído pelo seu uso efetivo” (GERALDI, 1996, p.68). Nessa perspectiva, a língua não está pronta em definitivo. Possui movimentos, mudanças, se transforma no tempo e no espaço, porque se define nos sujeitos que falam, que dela fazem uso historicamente. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 41)

Como é possível verificar, as DCELP adotam uma concepção de gramática, a partir da sua aplicação em situações de interação verbal, coadunando-se com o objetivo de P9 em aplicar esse conhecimento a partir de produções escritas.

No quinto objetivo específico, P9 aborda o desenvolvimento da oralidade “Desenvolver a oralidade habilitando o aluno a expressar-se com clareza”. O desenvolvimento da oralidade é um eixo temático adotado pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa – CBC (2006) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que as DCELP encampam, especificamente, no seu capítulo 4, Estrutura curricular: listagem de conteúdos (DCELP, 2011, p. 58) e ao longo do documento.

Por fim, o sexto objetivo que trata de “Dar continuidade aos projetos: Olhar a África e ver o Brasil; ECA e Cultura Indígena” acompanha a atualização das DCELP que destina um capítulo específico do documento para tratar dos temas dos referidos projetos mencionados nesse objetivo do plano de curso de P9.

Na coluna que trata do conteúdo, os planos de P9 trazem, por exemplo, uma relação de gêneros textuais (“crônica, slogan, quadrinhos, propaganda, poesia, *jornal*, *revista*, carta, panfleto, relato, lista, fábula, receita, bilhete, texto científico, reportagem, texto não verbal, texto informativo, etc”) sob o título de “Textos diversos”. Pela falta da identificação específica dos textos a serem trabalhados, o leitor deste plano apenas é informado da intenção de P9 em trabalhar e focar no estudo dos gêneros textuais. Os demais itens também se constituem de tópicos abrangentes que poderiam estar em qualquer nível de ensino. Assim como, se olhados separadamente dos demais tópicos do plano de curso, poderiam configurar uma abordagem comunicativa e interacionista como é o caso das DCELP; como também em outro tipo de abordagem, como a tradicional que se pauta pelo enfoque do estudo da norma culta. O que parece não ser o caso, levando-se em consideração a análise dos objetivos específicos feita anteriormente.

O tópico *Estratégias* talvez pudesse trazer algo em relação à metodologia, técnicas e recursos empregados, mas apenas contempla tipos de aula de forma bastante genérica, sem tocar na questão do “como” que é o fundamento da metodologia, nem dos princípios que fundamentam teoricamente o processo de ensino e de aprendizagem, nem dos recursos que são as ferramentas ou instrumentos a serem empregados para que os objetivos sejam alcançados.

No tópico da avaliação, há uma relação de instrumentos avaliativos a serem empregados como: “Produção de texto”, “Trabalhos individuais em grupo”, “Verificação da aprendizagem”, “Exercícios em sala de aula” e “Prova bimestral”. Esses instrumentos

relacionados não definem a concepção de avaliação a ser adotada por P9 porque eles poderiam estar presentes em diversas concepções de avaliação.

Voltando a questão posta inicialmente nesta análise, refiro-me à questão dos planos de P9 que são idênticos e incluem a Literatura, a finalidade específica do plano de curso é conduzir o projeto educacional do docente e da instituição de ensino que ele representa. Se o professor limita-se a copiar, ano após ano, com pequena ou nenhuma alteração, um documento dessa natureza, como se viu, isso significa estagnar as propostas educacionais mais abrangentes, desconsiderar a incidência de um contexto político-educacional dinâmico, para se pautar, talvez, pelo improviso e repetição. Assim, como um documento do porte das DCELP, que significa a consolidação das diretrizes curriculares municipais, poderia, em um cenário como esse, integrar, em um âmbito maior, as consolidações, do Plano Nacional de Educação? Ou seja, para que um documento de abrangência maior, com a proposta de servir de referência, tenha ressonância, seria preciso que o documento fosse subjetivado pelos professores. Os planos de curso que analisamos, aqui, poderiam representar um primeiro elo dos professores com essa empreitada, fazendo com que os professores se engajassem nela.

Vias burocráticas que regulam a educação em forma de leis e documentos oficiais, como as DCELP, são resultado de uma ação governamental que tem o papel de direcionar relacionamentos de poder e, assim, o fazem. Segundo Foucault (1976/2007, p. 105) “[...] não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. Mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou decisão de um sujeito, individualmente [...], porque o poder funciona como o conjunto de uma rede na sociedade e não por intervenções individuais.

Os planos de curso dos professores poderiam ser afetados pelas diretrizes, mas, parece não haver garantias de que isso ocorra. Se atentarmos para o que Deleuze (1972/2010, p. 71-72) diz sobre o relacionamento entre a teoria e o poder, talvez, possamos entender o porquê da incidência dessa não garantia de subjetivação das DCELP:

Desde que uma teoria penetra em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que se produza uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente. Por este motivo a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles que ela diz respeito, e aí deixa de ser reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia.

Primeiramente, a questão colocada da (não) possibilidade de subjetivação das DCELP relaciona-se com o que Deleuze afirma sobre o fato de que, caso a teoria penetre um determinado ponto, as possíveis consequências práticas (caso haja) seriam esperadas em um ponto totalmente diferente. Em segundo lugar, está a crítica à questão da reformulação teórica que no caso das DCELP, pela minha análise⁶⁰, de fato não ocorreu, posto que, a essência dos direcionamentos teóricos-metodológicos se manteve, tendo como fatores de ponderação, ainda, a questão da representatividade e a questão da necessidade de uma chamada para a reformulação do documento. Essa impossibilidade de reformulação teórica foi vivenciada pela equipe de professores pela proposta de revisão das DCELP. Ou seja, a revisão não aconteceu, pois teórica e metodologicamente as diretrizes continuam as mesmas da origem de sua elaboração, tendo passado por dois processos de “reescrita”.

Mesmo quando há indícios de uma concordância com as DCELP, ela pode vir de uma aceitação silenciosa (ou não) cujo efeito, talvez, venha por meio de um silenciamento das propostas e pela entrega de planos que parecem estar longe de representar as práticas pedagógicas de seus autores.

O terceiro plano que vou analisar, dentro da categorização de planos que se caracterizam por um apagamento das DCELP (uma forma de silenciamento que constitui em desconsiderar as diretrizes no planejamento do seu fazer pedagógico) é o plano de P22 para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, entregue no ano de 2012. O professor, em parte alguma do seu planejamento, faz qualquer menção direta ou indiretamente às DCELP. Não se reportar às DCELP na formalização de um plano de curso, talvez, possa ser encarado como uma atitude normal pelo corpo didático-pedagógico das escolas. Suponho isso, porque em nenhum dos planos coletados para essa pesquisa há qualquer observação ou indicação pedagógica para que o professor se reportasse às DCELP.

O plano de curso de P22 traz os seguintes elementos estruturais: identificação, objetivos gerais, horário, distribuição de pontos, conteúdo dos bimestres e bibliografia básica que corresponde ao livro didático adotado e uma bibliografia complementar. As obras citadas no último item, coincidentemente (ou não), em sua maioria (9 das 11 obras citadas), figuram, de maneira idêntica (trazem o mesmo ano de edição) na Bibliografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN – (BRASIL, 1998), parecendo que P22 teria seguido o mesmo percurso bibliográfico daqueles que elaboraram.

⁶⁰ Cf. Introdução e capítulo 3: Estrutura das DCELP

Em sua estrutura, o plano de P22 não apresenta metodologia, recursos didáticos nem método de avaliação. Esses itens são importantes para definir os encaminhamentos de um curso, no entanto, o plano traz elementos periféricos, como horário do professor e a distribuição de pontos. Como já foi analisado anteriormente, no plano de P9, neste planejamento, também, ocorre o fato do conteúdo de Literatura receber um tratamento incongruente, pois a expectativa de que essa disciplina receba igual tratamento no plano não se confirma.

O excerto 43 mostra que os itens do plano, referentes aos *Objetivos Gerais* teriam sido *pinçados* a partir dos tópicos *Processos de Escuta de Textos Orais; Produção Escrita e Análise Linguística*, presentes nos *Objetivos de Ensino* que se acham presentes nos PCN (BRASIL, 2007, p.49-52). Porém, na forma descontextualizada em que foram apresentados pelo planejamento, não situam os objetivos em relação às situações específicas de ensino contempladas pelos PCN. Ou seja, em relação aos processos de: escuta de textos orais, produção escrita e análise linguística. Parece-me que P22 procura fundamentar seu plano por meio do uso do discurso oficial presente nos PCN que, de certa forma, está presente no embasamento de outros documentos oficiais como as DCELP. Contudo, o uso dessa fonte não traz as especificidades da filiação teórica das DCELP que se constituem a partir da abordagem comunicativa e interacionista para o ensino da língua materna que é silenciada no plano de curso de P22. Vejamos o excerto dos objetivos gerais do plano de P22 na sequência.

OBJETIVOS GERAIS

- Ampliar o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- Ler, utilizando inferências, extraíndo informações não explícitas, estabelecendo progressão temática, integrando e sintetizando informações e interpretando recursos figurativos;
- Selecionar procedimentos específicos, para a leitura e a produção de texto, adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
- Redigir diferentes tipos de texto, estruturando-os a fim de garantir relevância das partes e dos tópicos ao tema, continuidade temática, explicitação de informações contextuais e entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados, adequação dos padrões de escrita tendo em vista o tipo de gênero e as condições de produção;
- Constituir um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

Excerto 43 – P22, Plano de curso, 9º ano do E.F. - 2012

O item “Selecionar procedimentos específicos, para a leitura e a produção de texto, adequados a diferentes objetivos e interesses, e a característica do gênero e suporte” caracteriza como objetivo do plano de curso a seleção de procedimentos de leitura e a produção de textos voltados para a escrita e que atenda a propósitos e interesses relacionados a um determinado gênero e a um determinado suporte textual. Contudo, não se tem clareza sobre que procedimentos seriam esses e tampouco quais gêneros estariam sendo contemplados. Ou seja, esse objetivo trazido dos PCN, incorporado ao plano, dessa forma, produz um efeito de vaguença e imprecisão sobre o que se pretende com tal objetivo. Isso porque, nos PCN, ele configura não como meta, mas como uma ação metodológica do professor a ser desenvolvida. Portanto, essa “colagem” feita a partir dos PCN, que possui uma abrangência maior, carecia de uma melhor articulação pelo fato de que o seu funcionamento discursivo possui uma natureza distinta. Desta forma, a “seleção de procedimentos específicos” e os “diferentes objetivos e interesses” precisariam estar contemplados linguisticamente pelo plano. O efeito de sentido passa a ser de uma lacuna de ordem metodológica. Parece que construir um plano desarticulado e de certa forma fragmentária, sem considerar as DCELP, tem o efeito de uma atitude de recusa do

professor em atentar para a legitimidade das diretrizes municipais. Os PCN, apesar de serem acionados, não são formalmente citados pelo plano de P22.

A função dos documentos oficiais, para o professor, é de discutir e problematizar as práticas educacionais. Contudo, é comum encontrarmos planos preocupados apenas com a formalização de sua prática educacional e, assim lançam mão de um discurso que, buscando fugir do senso comum, vale-se de frases feitas, para engendrar, talvez, uma aproximação com o discurso pedagógico. Isso talvez aconteça pelo fato dos professores terem a certeza de que os planos dificilmente serão lidos ou contestados pela equipe pedagógica da escola.

Tal situação pode representar uma espécie de resistência, não só ao poder constituído pelos documentos oficiais, mas à burocratização advinda dos mesmos. Um planejar por planejar. É por esse caminho do descaso com os aspectos formais do ensino que os planejamentos passam a ser vistos apenas como uma instância burocrática. Uma consequência disso é que o estudo teórico acaba por se distanciar das atribuições dos professores. A teoria é encarada como “perda de tempo”, negativada e confundida com uma mera formalidade por um discurso que insiste em cindir os aspectos teóricos dos aspectos didáticos e metodológicos. Uma visão que contribui para alijar dos professores a responsabilidade de produzir conhecimentos sobre a sua prática, tornando-os simples reprodutores e não produtores do conhecimento que ministram.

Passo a analisar, dentro do segundo grupo, os planos de P29 que são destinados ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Neles, as DCELP são silenciadas e percebe-se uma forte identificação com o livro didático adotado⁶¹. Os planejamentos são desenvolvidos a partir das unidades e capítulos do manual de ensino. A interferência didático-pedagógica do professor, aqui, parece ser reduzida e o livro parece ditar os rumos do curso.

Como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) envia livros para os alunos de escolas públicas, a partir da escolha feita pelos professores, e essa seleção é renovada de três em três anos, pressupõe-se que planejamentos, cuja fonte principal de consulta seja o livro didático, tenham uma acomodação por igual período.

O Guia do Livro Didático, com resenhas das coleções, visa a subsidiar as opções de adoção de títulos aprovados. Contudo, acaba reforçando uma cultura de dependência em

⁶¹ ERNANI, Terra; FLORANA, Toscano Cavallote: PORTUGUÊS: Projeto Radix, 8º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2011

relação à avaliação feita pela equipe de especialistas do Ministério da Educação (MEC) que filtra os compêndios existentes no mercado.

Essa escolha subsidiada, ao contrário do que se possa pensar, tem um preço e não se trata de valorizar o trabalho docente, mas o oposto disso. Fatores como a elevada carga horária, *em sala de aula*, aliada à quantidade excessiva de alunos por turma e à baixa remuneração são justificativas usadas para tirar do professor a atribuição de elaborar seu próprio material didático ou a sua competência para opinar, livremente, sobre coleções didáticas produzidas pelo mercado e, sobretudo, a competência para planejar e executar o que fora posto no papel.

Isso faz com que, pela lógica do livro didático, seja alterada a relação do professor com o seu objeto de trabalho e de estudo. O seu compromisso com o estudo, com a pesquisa é que está em jogo. É a responsabilidade do professor em relação a teoria que passa a ser terceirizada. Assim, o docente fica à mercê de que especialistas façam o seu trabalho intelectual de pensar o ensino, enquanto ele apenas aplica um projeto de ensino pré-configurado.

Essa situação, essa condição paternalista, alerta para o fato de que aquilo que é oferecido ao professor como “vantagem”, como “benefício”; enfim, todo o trabalho intelectual que é oferecido com a justificativa de “facilitar” o seu trabalho, passa a ser um reconhecimento, mais do que isso, um atestado de ter-se uma política que não valoriza o magistério. Valorização e reconhecimento profissional são garantidos, sobretudo por meio de condições que possibilitem cobranças por resultados satisfatórios e não condições que perpetuem a situação de professores atuando como reprodutores de conhecimentos.

Essas condições são refletidas nos próprios planos de curso ao reproduzem o livro didático. O que significa, também, reproduzir a relação de poder que ele representa: o silenciamento, neste caso, dos professores. Contudo, é importante salientar que não se trata de uma atitude de submissão, mas de resistência, de fazer o jogo do poder, baseado em uma espécie de acordo tácito. Desta forma, professores que elaboram planejamentos por mera formalidade estariam também assumindo uma atitude de resistência ao poder que lhes tira a responsabilidade de produção do ensino.

Pelas análises dos planos, parece-me que, de uma certa forma, eles acabam sustentando o jogo de poder implicado pelas DCELP, posto que, como vimos anteriormente no capítulo teórico, segundo Foucault (1976/2007, p. 111-112), o discurso veicula e produz poder,

reforçando-o, mas também o minando, expondo, debilitando e permitindo barrá-lo. Foucault argumenta que os discursos são blocos táticos no campo das relações de força, podendo existir discursos diferentes e mesmo contraditórios⁶² em uma mesma estratégia, podendo circular sem mudar de forma entre estratégias opostas.

No plano de curso de P29, vejo que o seu trabalho se constitui em listar os conteúdos indexados pelo livro e, a partir deles, esboçar, em uma tabela, objetivos, metodologias e instrumentos de avaliação, como demonstra o excerto 44:

UNIDADE I - AS DIVERSAS FORMAS DE EXPRESSÕES			
CONTEÚDO	OBJETIVO Ao final do capítulo, espera-se que o aluno seja capaz de:	METODOLOGIA	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
			Pontuação: 25,0 créditos; mínimo (60%): 15,0.
CAPÍTULO 1 – EXPRESSÃO Textos relacionados ao tema Expressão Produção de textos: Diário Para escrever com técnica: tipos de narrador. A língua em foco: Frase, oração e período.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a leitura de textos verbais (oral e silenciosamente) e não-verbais. • Desenvolver as habilidades de expressão e argumentação. • Conhecer as diversas Expressões-pinturas, rupestres, grafites, internetês. • Apropriar-se de técnicas da narrativa- Diário. • Rever o conceito de parágrafo. • Introduzir e desenvolver os conceitos de frase ,oração e período • Conhecer e aplicar as relações de concordância verbal e de regência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposições orais, aproveitando-se conhecimento de mundo dos alunos. • Leituras orais e silenciosas de textos verbais e não verbais. • Discussões sobre os assuntos abordados. • Pesquisas com focos temáticos. • Atividades escritas e orais (dinâmicas) de interpretações de textos e conteúdos gramaticais. • Produções de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do caderno de português. Envolvendo: organização, capricho, pontualidade, atividades de casa e correção das atividades propostas: Valor: 5,0 pontos. • Trabalho Avaliativo: <i>Os adolescentes de antigamente e os de hoje</i>. Valor: 5,0 pontos. • Trabalho de produção textual: Diário. Valor: 2,0 pontos. • Produções escritas e ilustradas, mostrando as diversas expressões, (no caderno de Produção de Texto). Valor: 3,0 pontos. • Avaliação Bimestral: . Valor: 10,0 pontos.

Exerto 44- P29, *Plano de curso, 8º ano, 2011*

Para ser mais específico, não se trata apenas de uma identificação com o livro didático, mas da dependência de um texto que pressupõe do leitor o conhecimento prévio da coleção adotada. O que é evidenciado na materialidade linguística pela forma com que a professora lista o conteúdo a ser ministrado. Não é possível identificar quais seriam os textos usados por P29 sem uma consulta prévia ao livro didático. No conteúdo seguinte: “Produção de textos: Diário”, a informação não vai além do gênero a ser trabalhado na produção escrita. Devemos inferir que o gênero tenha sido objeto de estudo nos textos que não foram mencionados na temática “expressão” que, aliás, também, pode nos levar a várias conjecturas sobre a especificação do seu significado.

⁶² Cf. no capítulo 1 a discussão sobre a noção de contradição a partir de Foucault (1969/2008)

A relação de objetivos (específicos, pelo que parece) do plano de P29 é precedida por um discurso característico de manuais didáticos: “Ao final do capítulo, espera-se que o aluno seja capaz de...” Essa projeção para o capítulo do livro poderia abarcar as expectativas específicas dos alunos da professora? São objetivos que trazem verbos de sentido amplo que poderiam configurar em qualquer planejamento, inclusive no âmbito das DCELP, como aprimorar, desenvolver e conhecer. Outros se aplicam mais ao trabalho do professor do que propriamente à expectativa que se tem em relação ao aluno, como nos itens “Rever o conceito de parágrafo” e “Introduzir e desenvolver os conceitos de frase, oração e período.”

No que tange à metodologia e aos aspectos avaliativos, temos uma “coincidência” que se repete nos capítulos e unidades listadas. A tabela 11, que se segue, faz um paralelo das metodologias citadas no planejamento de P29. Recortei, para análise, os dados registrados dos 4 capítulos da primeira unidade que corresponde ao primeiro bimestre de estudo. E que se repetem nos demais capítulos e unidades do planejamento.

Unidade I – cap 1	Unidade I – cap 2	Unidade I – cap 3	Unidade I – cap 4
Exposições orais, aproveitando-se conhecimento de mundo dos alunos.	Exposições orais, aproveitando-se conhecimento de mundo dos alunos.	Exposições orais, aproveitando-se do conhecimento de mundo dos alunos.	Exposições orais, aproveitando-se do conhecimento de mundo dos alunos.
Leituras orais e silenciosas de textos verbais e não verbais.	Leituras orais e silenciosas.	Leituras orais e silenciosas.	Leituras orais e silenciosas de textos verbais e não verbais.
Discussões sobre os assuntos abordados.	Discussões sobre os assuntos abordados.	Discussões sobre os assuntos abordados.	Discussões sobre os assuntos abordados.
Pesquisas com focos temáticos.			
Atividades escritas e orais (dinâmicas) de interpretações de textos e conteúdos gramaticais.	Atividades escritas e orais (dinâmicas) de interpretações de textos (verbais e não-verbais) e conteúdos gramaticais.	Atividades escritas e orais (dinâmicas) de interpretações de textos e conteúdos gramaticais.	Atividades escritas e orais (dinâmicas) de interpretações de textos e conteúdos gramaticais.
Produções de textos.	Produções de textos- Casos- apresentação oral em sala.		Produção de texto: Crônica

Tabela 11- Metodologias citadas no planejamento de P29

De acordo com a tabela anterior, a questão metodológica que se repete com mínimas alterações pode ser resumida para todo plano nos seguintes itens:

- Exposições orais, aproveitando-se do conhecimento de mundo dos alunos;
- Leituras orais e silenciosas de textos verbais e não verbais;
- Discussões sobre os assuntos abordados (provavelmente também explorando a oralidade);
- Pesquisas com focos temáticos (citada apenas uma vez);
- Atividades escritas e orais (dinâmicas) de interpretações de textos e conteúdos gramaticais; e
- Produções de textos.

São descrições que não fornecem informações adequadas sobre o perfil metodológico do curso. É difícil vislumbrar como se daria a intervenção do professor. Assim, no que diz respeito ao aspecto metodológico, há apenas uma listagem de tipos de atividades bastante genéricas. Percebe-se nelas um destaque no trabalho com a oralidade que, aliás, é uma tônica defendida pelas DCELP, mas dentro de uma concepção que resguarda a importância do ensino contextualizado da gramática que não deve ser excluída da prática escolar. As DCELP defendem que a linguagem oral tem a importância em conduzir o aluno na percepção dos elementos que estruturam o texto:

Entretanto, é necessário esclarecer que a gramática não pode ser excluída de uma prática escolar. A diferença está na contextualização de seu trabalho. Isto acontece a partir da análise linguística, quando o professor, junto ao aluno, faz a reestruturação do texto, analisando a ortografia, a sintaxe nas sentenças ou, numa visão mais global e ampla, os elementos que ajudam a fazer a sua coesão e a sua coerência. Este é um trabalho que deve ser iniciado nas atividades de linguagem oral, para que o aluno, gradualmente, vá percebendo os elementos que vão se encaixando na estruturação de um texto. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 44)

As DCELP, ao listar fatores que contribuem para o desenvolvimento da linguagem, observa que os diferentes níveis de competência linguística precisam ser levados em consideração, evidenciando o trabalho com a norma culta, para oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa em situações de interação verbal (UBERLÂNDIA, 2011, p. 15). Assim, a despeito do enfoque das DCELP recair sobre o aspecto da concepção linguística de interação verbal, o documento evidencia que não se deve perder de vista o trabalho com a norma culta.

A questão metodológica parece não estar bem estruturada em termos operacionais. Um exemplo disso pode ser observado no item metodológico: “Exposições orais, aproveitando-se conhecimento de mundo dos alunos.” A questão do conhecimento prévio não está, metodologicamente, situada. Estaria implicada nesta ação alguma espécie de diagnóstico?

Em que sentido os textos da unidade (que não foram mencionados) poderiam corroborar para esse tipo de aula? Em relação às leituras orais e silenciosas de textos verbais e não verbais citadas, a metodologia de trabalho, não está indicada. Ou seja, o fato de realizar leituras a partir de diferentes textos não comprehende nenhum aspecto metodológico por si só. Isso porque, a metodologia significa indicar o “como” a atividade seria realizada e não apenas a atividade por si mesma. Esse tipo de problema também é identificado nos demais dados “metodológicos” do plano como “Discussões sobre os assuntos abordados”. Nem o como as discussões se dariam (roda de conversa, interpelação, manifestações escritas, etc.) nem os assuntos a serem abordados (sabe-se apenas que a temática central são as “diferentes formas de expressão”, um termo sem qualquer especificidade) estão presentes nesta unidade do planejamento.

Sobre o aspecto avaliativo, o planejamento analisado traz cinco atividades formais, chamadas de instrumentos avaliativos que são repetidos em cada uma das quatro unidades. Como acontece na questão metodológica, o plano descreve atividades. Desta vez, porém, o foco são atividades formais escritas com valores fixados. Concepção de avaliação nem critérios são reportados, porém, pode-se notar pela descrição das atividades que a valoração de instrumentos de averiguação do produto sobrepuja instrumentos avaliativos do processo. O plano não se alinha, portanto, com as DCELP que aconselham que a avaliação seja um procedimento que integre processo e produto e não os dicotomize como parece ocorrer nesse planejamento.

Na tabela 12, o recorte organizado traz a disposição avaliativa de P29, ao longo dos quatro bimestres. Na última coluna, a partir dos tópicos avaliativos enunciados, estabeleci uma classificação entre processo e produto.

	Avaliação I Unidade	Avaliação II Unidade	Avaliação III Unidade	Avaliação IV Unidade	Observação
(1)	Avaliação do caderno de português. Envolvendo: organização, capricho, pontualidade, atividades de casa e correção das atividades propostas: Valor: 5,0 pontos.	Avaliação do caderno de português. Envolvendo: organização, capricho, pontualidade, atividades de casa e correção das atividades propostas: Valor: 5,0 pontos.	Avaliação do caderno de português. Envolvendo: organização, capricho, pontualidade, atividades de casa e correção das atividades propostas: Valor: 5,0 pontos.	Avaliação do caderno de português. Envolvendo: organização, capricho, pontualidade, atividades de casa e correção das atividades propostas: Valor: 5,0 pontos.	Matéria. Caderno de anotações: Ao longo do período, processo
(2)	Trabalho Avaliativo: Os adolescentes de antigamente e os de hoje. Valor: 5,0 pontos	Trabalho Avaliativo: Relatos de experiência - Tema Trabalho Valor: 5,0 pontos.	Trabalho Avaliativo: Pesquisa: O negro- da chegada ao Brasil até os dias de hoje. Valor: 5,0 pontos	Trabalho Avaliativo: As diversas formas de amor Valor: 5,0 pontos	Escrita. Pontual, produto, temático.

	Avaliação I Unidade	Avaliação II Unidade	Avaliação III Unidade	Avaliação IV Unidade	Observação
(3)	Trabalho de produção textual: Diário. Valor: 2,0 pontos	Trabalho de produção textual: Crônica Valor: 2,0 pontos.	Trabalho de produção textual: Crítica. Valor: 2,0 pontos.	Trabalho de produção textual: Peça de teatro. Valor: 2,0 pontos.	Escrita, redação, temática e pontual, produto
(4)	Produções escritas e ilustradas, mostrando as diversas expressões, (no caderno de Produção de Texto). Valor: 3,0 pontos.	Produções escritas e ilustradas, mostrando A história de cada dia, (no caderno de Produção de Texto). Valor: 3,0 pontos	Produções escritas e ilustradas, mostrando Heranças de um povo, (no caderno de Produção de Texto). Valor: 3,0 pontos.	Produções escritas e ilustradas, mostrando os diversos tipos de amor (no caderno de Produção de Texto). Valor: 3,0 pontos.	Escrita com ilustração, temática e pontual, produto
(5)	Avaliação Bimestral: Valor: 10,0 pontos.	Avaliação Bimestral: Valor: 10,0 pontos	Avaliação Bimestral: Valor: 10,0 pontos	Avaliação Bimestral: Valor: 10,0 pontos	Prova, produto, questões

Tabela 12 - Instrumentos avaliativos, plano da prova. Vera, 8º ano, 2011

Os instrumentos avaliativos são apresentados por meio de atividades escritas com poucas variações, excetuando a “Avaliação do caderno de Português” e a “Avaliação Bimestral” que fogem ao padrão de redação/trabalho escrito. O padrão de trabalhos escritos do sistema de avaliação apresentado consiste em: um trabalho avaliativo temático por bimestre, um trabalho de produção textual, envolvendo gêneros textuais e uma produção escrita ilustrada também temática. Os temas envolvidos dizem respeito às temáticas desenvolvidas pelas unidades do livro didático e os gêneros textuais, provavelmente, devem seguir o mesmo encaminhamento. A vinculação do processo avaliativo, portanto, se vincula a questão temática e de gênero textual. Trata-se de um processo de avaliação que enfatiza, fundamentalmente, a produção textual e cujo critério adotado está focado no produto em detrimento do processo, invertendo, assim, a lógica das DCELP que apostam em uma integração entre processo e produto.

Nestas análises, procurei mostrar que, na relação dos professores com as DCELP, os professores, também, exercem uma forma de poder e que essa forma de poder vem pela resistência ao documento. Se, por um lado, as DCELP direcionam ao professor procedimentos sobre como exercer o seu fazer pedagógico, por outro lado, os professores, sob diversas perspectivas, resistem ao documento, silenciando-o. Assim, empreendi a análise de oito planos anuais de curso, coletados junto a algumas escolas da rede municipal de ensino. Os planos analisados foram categorizados em dois grupos de: (a) planos de curso cujo silenciamento das DCELP se caracterizavam por um simulacro. Neste primeiro grupo, os planos apenas mencionavam DCELP por uma questão de formalidade. Na verdade, seguiam, o programa do livro didático adotado. (b) planos que evidenciam um apagamento das DCELP pelo fato de ignorarem o documento na organização da prática pedagógica do professor.

As análises dos planos de curso dos professores, juntamente com a precedente análise dos dizeres da equipe de professores que revisaram as DCELP, mostrou a incidência de uma resistência às diretrizes curriculares de Língua Portuguesa por meio de um silenciamento do documento. Porém essa ação dos professores quer trabalhando na revisão do texto das DCELP, quer no trabalho com planos de curso, parece não ser capaz de trazer deslocamentos para o ensino de Língua Portuguesa, mas que faz com que se reflita sobre o significado de tais documentos oficiais que, na medida de suas limitações, cumprem o seu papel de trazer um pouco de discussão e de problematização para o objeto de trabalho dos professores. Ignorá-los, talvez não seja o melhor caminho, mas talvez, começar a levantar a possibilidade de se sentir provocado por eles ou pela postura impositiva dos mesmos como regime de verdade que vem pela via governamental e que não só merece mas precisa ser levada em consideração pelos planos de curso para que se possa identificar em que sentido eles falham em suas propostas. Porém, os professores precisam atentar para que em seu processo de formação continuada os aspectos teóricos sejam devidamente considerados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta tese, apresentei o meu percurso, como professor de língua materna e como coordenador do processo de formação continuada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe – (2008 a 2010). Atuações essas que permearam a minha relação com as DCELP. Entretanto, foi como pesquisador que investiguei a relação dos professores de Língua Portuguesa com o referido documento. O desenho desta pesquisa foi motivado pelo processo de revisão das Diretrizes Curriculares concluído em 2011, por um grupo de professores.

Após a discussão teórica mobilizada e a análise de dados dos dois grupos de recortes discursivos⁶³, passo a discutir, nessas considerações finais, as implicações dos resultados das análises obtidos e a ponderar sobre as suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Ademais, discuto, também, as implicações desses resultados para a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Primeiramente, destaco a importância do questionamento sobre qual seria o papel que o documento poderia ter para o professor de Língua Portuguesa, discutido durante a pesquisa. Por meio dessa questão, pude verificar, pelas análises dos dizeres dos professores e pela análise de planos de curso, que os professores eram constituídos por uma falta teórica.

Do ponto de vista institucional, parece-me que há tentativas de suprir essa falta que se concretizam em horas modulares e encontros de estudo mensais no Cemepe. Ocorre, no entanto, que a instituição não leva em consideração que esses procedimentos não são suficientes para que o professor se engaje em estudos pertinentes às diversas demandas exigidas para o ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, o ambiente escolar não favorece esses estudos, uma vez que a escola privilegia o trabalho na sala de aula propriamente dito. A título de exemplificação, as horas dedicadas ao estudo não passam, em média, de três horas aula semanais. Ademais, a essa situação junta-se o fato de que os professores, de forma geral, estão constituídos por dizeres que nos remetem a discursos que primam por considerar a impossibilidade de, na escola pública, o ensino de Língua Portuguesa ocorrer de forma efetiva.

⁶³ Dizeres da equipe de professores que trabalharam na revisão do documento e por planos anuais de curso elaborados por professores de Língua Portuguesa nos quais se pressupunha que as DCELP fossem mobilizadas.

Via de regra, o que se presencia nas horas dedicadas aos estudos são queixas e lamentações que circulam em torno da ideia de que nada se pode fazer sobre essa situação.

Em decorrência, os professores possuem um documento de diretrizes curriculares, mas não conseguem subjetivá-lo, a não ser de modo fragmentário e desarticulado, o que faz vir à tona a falta teórica que lhes constitui.

Assim, esta pesquisa evidenciou que, apesar das DCELP se constituírem em um canal aberto ao professor para referenciar o seu fazer pedagógico, elas têm sido silenciadas por diversas formas. Os dizeres analisados possibilitam a interpretação de que isso se dá devido a uma insegurança dos professores em se posicionar diante do que é posto como verdade pelo documento, no sentido, por exemplo, de questionarem a abordagem teórico-metodológica que o documento propõe. Em outras palavras, diante de uma fragilidade teórica, os professores se resguardam por meio da concordância ao documento que não significa, necessariamente, que com ele se identificaram. Ao contrário, indica, a meu ver, uma indisposição para o seu enfrentamento.

A falta teórica identificada, assim, tem implicações não apenas no momento em que o grupo de professores se dedicou à revisão do documento. A meu ver, essa falta teórica se faz notar, sobretudo, na sala de aula, uma vez que, como pesquisador e como professor da rede pública de ensino, não é possível identificar modificações significativas no ensino de Língua Portuguesa. Dito de outra forma, os professores parecem se colocar em um lugar em que não se responsabilizam pelo seu objeto de trabalho, não respondendo por ele; não tomando, assim, a palavra naquilo que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

Em sendo assim, identifico no trabalho dos professores uma postura que, via de regra, reproduz o livro didático e, na mesma medida, procura estar em consonância com aquilo que é a verdade do momento histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa pela via dos gêneros textuais.

Diante disso, o questionamento sobre o porquê um grupo de professores a quem foi dada a chance de revisar, de atualizar um documento que tem a função de direcionar o seu fazer pedagógico se mostrou, de certa forma, alheio a esse processo, pôde ser respondido. Essa postura frente ao documento evidenciou uma exasperação entre as propostas curriculares e as práticas individuais dos professores. Ademais, evidenciou, em decorrência, um acirramento

entre teoria e prática em que foi possível perceber o exercício de poder das diretrizes sobre os professores e vice-versa.

No sentido foucaultiano adotado pela pesquisa, o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce. É, nesse sentido que associo também à discussão da temática da relação de poder que permeia as DCELP e os professores, a afirmação de Foucault (1976/2010, p. 103) de que o poder está em toda parte, e provém de todos os lugares como uma situação estratégica complexa e socialmente determinada. Essa perspectiva me fez ver como os professores podem exercer, de forma determinante, o poder para silenciar, de forma estratégica, as DCELP. Isso acontece, segundo minha análise, como forma de os professores se resguardarem da falta teórica que lhes constitui a partir de lacunas em sua formação acadêmica. Assim sendo, o silenciamento das DCELP se faz notar em um movimento em que o professor pode repetir as suas proposições sem, no entanto, sofrer deslocamentos que possibilitessem a sua subjetivação.

Analisei, ainda, que o silenciamento das DCELP mostrado pelas análises pode ser associado ao que Foucault (1983/1995, p. 232) diz sobre recusar o que somos quando isso reflete sobre o processo de submissão da subjetividade para nos livrarmos de um duplo constrangimento: o político e à simultânea individualização e totalização próprias às estruturas modernas. Pensando por esse prisma, segundo Foucault, o problema político, ético, social e filosófico consiste não em libertar o indivíduo do estado, mas de libertá-lo tanto do Estado quanto do tipo de individualização a que ele se liga. Essa crítica pode, de certa forma, ser associada ao silenciamento das DCELP no sentido de os professores estarem se resguardando por meio do silêncio diante do poder das DCELP que eles não ousam ou não podem questionar para que a sua falta teórica não fosse exposta. Isso porque as condições materiais de exercício da profissão, conforme aludido anteriormente, não pressupõem o estudo e a pesquisa como algo da ordem do necessário em seu fundamento. Por outro lado, favorecem práticas pautadas pelo individualismo e pela submissão da subjetividade a modelos pré-estabelecidos como verdadeiros que dispensariam discussão.

Uma das decorrências da reflexão de Foucault refere-se ao fato de que o exercício de práticas individuais na escola, por vezes acirradas, podem impedir a efetivação de políticas de trabalho pedagógico sobre o ensino de Língua Portuguesa que assumissem um caráter de grupo que, por elas, se responsabilizasse, sustentando-as.

O que foi constatado na pesquisa traz implicações para as políticas de formação de professores de Língua Portuguesa tanto em serviço quanto em pré-seviço, o que me leva a problematizar a formação acadêmico-universitária e, na mesma medida, as políticas de formação continuada.

Em resposta a essa falta teórica detectada do professor, vejo que, no campo dos estudos linguísticos, não raro encontramos aqueles para quem a solução estaria em dar ao professor “mais teoria”. A teoria assume para esses um caráter solucionista. O simples fato de se apresentar ao professor uma teoria sobre o ensino de língua portuguesa lhe garantiria um fazer pedagógico diferenciado. Não faço coro com essa perspectiva, dado que, a partir das análises empreendidas nesta pesquisa e em outras, a relação dos professores com a teoria e o seu fazer pedagógico se mostra como de uma ordem complexa. Ordem essa que não admite uma relação biunívoca em que, uma vez informado teoricamente, o professor se constituiria em uma determinada posição teórica. A relação, portanto, entre o professor, a sua prática pedagógica e as teorias sobre ensino de Língua Portuguesa são determinadas por processos identificatórios sem os quais a sua subjetivação parece não ocorrer.

As políticas de formação acadêmico-universitárias e as continuadas, ao desconsiderarem o exposto acima, acabam por se constituírem, no intuito de “solucionar” o problema da formação, em políticas idealizadas e idealizantes que insistem em manter um tom prescritivo em suas proposições. Um dos efeitos dessas políticas, a meu ver, seria a desresponsabilização do professor de seu objeto de trabalho.

Vejo, assim, que um dos princípios que poderia fazer deslocar essas políticas a favor de uma formação que possibilitasse ao professor marcar uma diferença em seu fazer pedagógico, seria pensar a relação entre teoria e prática sob outras bases, que levasse em conta que a subjetivação se acha implicada nessa relação.

A propósito dessa questão sobre a relação entre teoria-prática, evidenciada nessa pesquisa, a reflexão de Deleuze e Foucault (1972/2010) se mostrou pertinente para chamar a atenção para o fato de que a concepção dessa relação julgada como um processo de totalização pelo qual ou a prática é tida como uma aplicação da teoria ou, pelo contrário, como devendo inspirar a teoria. A reflexão desses filósofos me pareceu pertinente para a questão, tendo em vista que ela pode, se levada a termo, ajudar os professores a compreender que a relação entre teoria e prática não é de aplicação automática. Trata-se de um processo complexo em que o

professor é chamado a produzir maneiras criativas de fazer com que aquilo que decorre de uma reflexão teórica, pela via de outros dizeres, adentre a sala de aula, produzindo um fazer pedagógico consoante com aquilo que decorre da instância teórica. Não se cogita que haja uma transposição direta daquilo que se produziu enquanto teoria na prática da sala de aula, mas, diferentemente, que essa transposição possa ocorrer a partir do modo como o professor foi afetado por essa ou aquela reflexão teórica sobre seu objeto de trabalho. Isso implica assumir o desafio do revezamento como postula Deleuze, uma vez que esses revezamentos entre teoria e prática só podem ocorrer por meio da produção de discursos outros, dado que a sala de aula, como uma outra instância enunciativa, demanda, por sua vez, outros modos de dizer.

O que Deleuze postula em sua reflexão parece-me pertinente para a discussão. Isso porque possibilita ao professor, dada a sua posição discursivo-enunciativa, marcar uma outra relação com as DCELP. Esse documento poderia, assim, ser tomado como uma possibilidade de se pensar proposições teórico-metodológicas sobre o ensino de Língua Portuguesa, caindo por terra seu *status* de ser a verdade sobre o assunto.

A discussão proposta nesta tese evidencia a possibilidade de que a relação dos professores com os documentos oficiais seja de uma ordem dialógica, em que o exercício de poder possa, dentre outras coisas, produzir uma subjetividade que permita a tomada da palavra pelo professor, sustentando uma relação com o seu objeto de trabalho que fosse da ordem da criação e da (re) invenção. Uma tomada da palavra que levasse em conta que a instância da sala de aula comporta, também, aquilo que é da ordem da contingência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. **A constituição de corpora em linguística da enunciação.** in: SILVEIRA, E.M. (Org). As bordas da linguagem, Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 121-133

AMARANTE, M. F. S. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência**, 1998, 155 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas,SP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s).** trad. Celene M. Cruz. e João Wanderley Geraldi in: Caderno de Estudos Linguísticos, no 19, jul./dez. 1990, Campinas, SP. disponível em: < <http://www.revistas.iel.unicamp.br> > acesso em 05/01/2015.

AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité(s) énonciative(s).** in: Langages, 19e année, n° 73. Mars 1984. Les Plans d'Énonciation. pp. 98-111. doi : 10.3406/lgge.1984.1167. Disponível em : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1984_num_19_73_1167 Acesso em 28/09/2012.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer.** Trad. C. R. C. Pfeiffer *et al.* Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998. 200 p.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** trad. Michel Lhud e Yara Frateschi Vieira, 12 ed. São Paulo: Editora Nucitec, 2006

BARZOTTO, V. H. **Lições das fúrias: delitos e castigos inevitáveis.** in: RIOLF, C.R.; BARZOTTO, V. H. (orgs.) O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 33 – 46.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2998.

CASTRO, E. **Investigaçāo** (Enquête, Inquisitio). *in* CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores. trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COURTINE, J.; MARANDIN, J. **Quel objet pour l' analyse du discours?** *in:* CONEIN, B. et al. (org.) Matérialité Discursives, Paris: Presses Universitaires de Lille, 1981

DEACON, R.; PARKER, B. **Educação como sujeição e como recusa.** *in:* SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 97-110.

DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. **Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze.** *in:* FOUCAULT, M. Microfísica do Poder, trad. Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal, 2010. p. 69-78 [Publicação original 1972]

FOUCAULT, M. **Diálogo sobre o poder.** *in* FOUCAULT, M. Ditos e escritos, volume IV: estratégia, poder-saber/Michel Foucault. trad. Vera Lúcia Avellar Riveiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 247-260 [Publicação original, 1978]

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** trad. L. F. Sampaio, São Paulo, Brasil: Loyola, 2006. [Edição original, 1971]

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber** 7a ed. Trad. L. F. Neves, Rio de Janeiro: Forense, 2008. [Edição original, 1969]

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume IV: estratégia, poder-saber/Michel Foucault.** trad. Vera Lúcia Avellar Riveiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. [Publicação original, 1994]

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** 18a ed. trad. Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque, Rio de Janeiro: Graal, 2007. [Edição original, 1976]

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**, trad. Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal, 2010.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder.** (Posfácio) *in:* RABINOW, P; DREYFUS, H. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. [Edição original, 1983]

FOUCAULT, **Poder e saber**. in FOUCAULT, M. Ditos e escritos, volume IV: estratégia, poder-saber/Michel Foucault. trad. Vera Lúcia Avellar Riveiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 218-235 [Publicação original, 1977]

GERALDI, J. W. (org.) et. ali **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 6. ed. São Paulo:Contexto, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Revista ABC EDUCATIO**, nº 52, dez/2005-jan/2006, p. 20 e 21.
Disponível em <<http://www.luckesi.com.br/>> acesso em 16/08/2011.

MANGUENEAU, D. Termos-chave da Análise do Discurso. Trad. Márcio Venício Barbosa e Maria Emilia Amarante Torres Lima, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. in: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.)**Sociologia Currículo, cultura e sociedade**. Trad. De Maria Aparecida Baptista, 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: formas do discurso**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **Identidade linguística escolar**. in SIGNORINI, I. (org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001, 157 p.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. E. P. Orlandi. 4.ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2006 [Edição original 1988]

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. E. P. Orlandi. *et al.* 4.ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. [Edição original 1975]

PÊCHEUX, M.; & FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas.** in: F. Gadet, & T. Hak, *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. B. S. Mariani, 4 ed., Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2010. [Edição original 1969]

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI** [recurso eletrônico]: a formação deos professores e o desafio da avaliação. Philippe Perrenoud... [et al.] trad. Claudia Schilling, Fátima Murad. – dados eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2007

SERRANI-INFANTE, S. P. **Identidade e segunda s línguas: as identificações no discurso.** in SIGNORINI, I. (org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Ensino. **Diretrizes Curriculares Municipais.** Uberlândia, MG. 2011, 614 p. disponível em <<http://cemepe.ntecemepe.com/baixar-material>>> acessado em 24/01/2015.

VILLARTA-NEDER, M. A. **Os movimentos do silêncio: espelhos de Jorge Luís Borges**, 2002, 269 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Formulário on-line de coleta de dados

Formulário para fins de pesquisa: Doutorado em estudos linguísticos, Instituto de Letras e Linguística (UFU)

PERFIL DO ENTREVISTADO

*Obrigatório

Nome *

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Redes de ensino em que atua *

Selecione um ou mais itens

- Rede Municipal
- Rede Estadual
- Rede Federal
- Rede Particular

Situação de trabalho *

- Professor efetivo
- Professor contratado
- Ambas situações

Formação acadêmica *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro:

Qual a sua jornada de trabalho (carga horária)? *

Há quanto tempo, aproximadamente, você trabalha no magistério *

[Continuar »](#)

Tecnologia [Google Docs](#)

Imagen 6 – Perfil

Formulário para fins de pesquisa: Doutorado em estudos linguísticos, Instituto de Letras e Linguística (UFU)

*Obrigatório

Entrevista

Fale sobre a sua afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa? *

Escreva livremente

Avalie a sua participação, como professora, na comissão de revisão das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa? *

Escreva livremente

Como você vê a importância das Diretrizes Curriculares para os professores da rede municipal? *

Escreva livremente

Dê o seu depoimento sobre os trabalhos realizados pela equipe de revisão das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa. *

Relacione as suas expectativas iniciais em relação ao trabalho de revisão e o texto final *

Com qual capítulo das diretrizes teve maior facilidade de trabalhar *

Selecione um ou mais itens

AbrangÊncias Fundamentos Estrutura
Legais e e Orientações Curricular: Concepção
Novas Teórico- Listagem de de Avaliação
Tecnologias Metodológicas Conteudos

Capítulo

Comente a questão anterior (facilidade em trabalhar com capítulo específico) *

Com qual capítulo das diretrizes teve maior dificuldade de trabalhar *

Selecione um ou mais itens

AbrangÊncias Fundamentos Estrutura
Legais e e Orientações Curricular: Concepção
Novas Teórico- Listagem de de Avaliação
Tecnologias Metodológicas Conteudos

Capítulo

Comente a questão anterior (dificuldade em trabalhar com capítulo específico) *

Na sua opinião, como o documento das Diretrizes aborda o trabalho do professor? *

Escreva livremente.

"Estas diretrizes pretendem ser um instrumento que levará o professor a considerar a unidade do ensino da língua, num todo, de forma a não fragmentá-lo, separando gramática, leitura, produção de textos e estudo do léxico como se fossem coisas distintas e sem qualquer inter-relação" *

Comente este trecho das Diretrizes curriculares

"É preciso ficar claro que a preocupação do professor não é trabalhar na escola com os sistemas de noções gramaticais e sua nomenclatura no Ensino Fundamental. Isso, porém, não quer dizer que não se deve falar sobre a língua. Há ocasiões, certamente, em que a metalinguagem pode ser relevante para o trabalho com um fato da língua." *

Comente este trecho das Diretrizes Curriculares

"O contato com o dialeto padrão faz com que aos poucos o educando de maneira natural e interessada perceba diferentes linguagens e formas de expressão, e se aposse do conhecimento desse dialeto e das convenções estilísticas..." *

Comente este trecho das Diretrizes Curriculares

[« Voltar](#) [Enviar](#)

Nunca envie senhas em formulários do Google.

ANEXO B – Resposta obtidas ⁶⁴

Questão do formulário (1)

Professor(a) **Fale sobre a sua afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa?**

P1	Sempre gostei muito de ler. Os livros foram meus melhores amigos. A literatura me encantava. Tinha dificuldade com a gramática e o colégio que estudei era cobrado rigorosamente as regras gramaticais. Lembro até hoje da irmã Cacilda (colégio de freira, só garotas), gostava de tudo certinho, sem erros de ortografia. Meu esforço foi maior para conseguir notas melhores, acabei fazendo letras como desafio e gosto do que faço hoje.
P2	GOSTO DA POLISSEMIA DOS TEXTOS E TRABALHAR COM VARIADAS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO.
P3	A minha afinidade com a Língua Portuguesa veio inicialmente com a descoberta e estudo de outras línguas. No meu caso, o inglês e o francês. E, posteriormente, pelo gosto e identificação com a leitura e escrita de textos literários
P4	A minha afinidade com a disciplina se dá diretamente na interação aluno-professor na sala de aula. No trabalho com diferentes metodologias de trabalho como projetos de teatro, paródia, apresentação de programas de TV, seminários, saraus de poemas, entre outros trabalhos com gêneros textuais, consigo descobrir a habilidade do aluno para tal, sem obrigá-lo a fazer o que não gosta. Durante todo o percurso de minha carreira, procurei e procuro sempre me aperfeiçoar no que diz respeito ao conhecimento, tanto da teoria, quanto da prática da Língua Portuguesa dentro e fora da sala de aula. O que me chama a atenção atualmente é a questão da evolução da língua no Brasil.
P5	Atribuo o meu gosto pela disciplina da língua portuguesa ao meu interesse pela leitura e pesquisa a assuntos referentes à língua e também por ter uma personalidade pautada em características mais emotivas.
P6	Convivo com esta disciplina desde que comecei dar aula no município. Sempre gostei de ler, aprender coisas diferentes e promover momentos de produção em sala de aula. Sinto-me motivada até hoje em programar atividades diferentes, expor as produções dos alunos, registrar, elogiar. Como suporte para o meu trabalho, consulto sempre um dicionário, gramáticas, livros didáticos, planejamentos.

⁶⁴ A digitação original foi mantida.

Questão do formulário (2)

Professor(a) Avalie a sua participação, como professora, na comissão de revisão das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa?

P1	Participei ativamente do processo de revisão. Eram muitas leituras e análises de documentos. Estávamos sempre discordando de alguns pontos, mas sempre chegávamos a um acordo. Tive a oportunidade de ler documentos e estar a par de leis que não conhecia. Diria que minha participação foi boa e muito proveitosa para meus conhecimentos.
P2	COMO PROFESSORA, PROCUREI DAR A ELE UM ASPCTO MAIS REAL, APROXIMÁ-LO DA SALA DE AULA.
P3	Senti durante o processo de revisão que o texto original precisava ser melhorado em vários aspectos. Principalmente no que se refere a adoção de uma listagem de conteúdos gramaticais. Mas, ao mesmo tempo, senti que a nossa equipe não estava preparada para se posicionar teoricamente com relação o que estava posto. Tomei o cuidado para não impor meu ponto de vista. Por fim, acho que a revisão resultou apenas em uma nova formatação, com o preenchimento de algumas lacunas para atender a certas leis que interferem no currículo escolar.
P4	"A minha participação foi bastante proveitosa, pois tive a oportunidade de relatar minhas experiências como professora de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental contribuindo para que o trabalho com a Língua Portuguesa possa melhorar ainda mais a qualidade no município de Uberlândia. Quanto à teoria, procuramos atualizar o máximo possível das tendências e filosofias que comungam com os PCNs, LDB e CBC."
P5	Foi ótima, pois na minha concepção de educadora todos os assuntos inerentes as práticas escolares, especificamente aos que contemplam o ensinar e aprender devem perpassar pela "visão" do professor atuante e sensível aos objetos deste universo.
P6	Foram momentos enriquecedores durante a revisão. Depois de muitos anos em sala de aula, participei de um grupo com atividades afins e experiências diferentes tentando encontrar uma mesma linguagem para dar um rumo ao ensino da Língua Portuguesa no município. Essa experiência serviu, inclusive para eu perceber que estava faltando mais leitura a cerca de assuntos complexos e polêmicos na nossa área de atuação. Os anos da faculdade passaram, novas teorias apareceram, outras foram mais amplamente discutidas e nós, em sala de aula, fora do ambiente acadêmico, perdemos muita coisa, muitas novidades.

Questão do formulário (3)

Professor(a) Como você vê a importância das Diretrizes Curriculares para os professores da rede municipal?

P1	Acho muito importante que os professores tenham conhecimento das Diretrizes Curriculares das matérias que lecionam para estarem a par do currículo, os tipos de avaliações e o porquê de determinado assunto ser discutido naquela série. Infelizmente a maioria dos professores da rede não tem conhecimento sequer que existe uma diretriz curricular, imagine então específica para cada matéria.
P2	SERIA UM GUIA A ELES, O QUE É IMPORTANTE, O QUE DEVE SER ENSINADO EM TAL SÉRIE, ATÉ PORQUE SE O ALUNO SAIR DE UMA ESCOLA PARA OUTRA, OS CONTEÚDOS NÃO SERIAM TÃO DIFERENTES ASSIM.
P3	A concepção deste documento diz respeito a sua validade para o planejamento e atuação dos professores. A sua relevância, contudo, só poderá ser dimensionada se o mesmo tiver aplicabilidade e/ou for contestado.
P4	As diretrizes curriculares vêm mostrar aspectos relevantes à orientação das teorias que fundamentam as práticas educativas e o currículo escolar, cabendo a cada unidade escolar considerar o seu projeto político-pedagógico e as dinâmicas da sua realidade. A S.M.E. de Uberlândia deve falar a mesma linguagem tendo em vista os aspectos citados a cima.
P5	"As diretrizes curriculares vêm mostrar aspectos relevantes à orientação das teorias que fundamentam as práticas educativas e o currículo escolar, cabendo a cada unidade escolar considerar o seu projeto político-pedagógico e as dinâmicas da sua realidade.
P6	Extremamente necessárias, visto que são essas diretrizes que norteiam o nosso trabalho em sala de aula. Tanto para os "veteranos" quanto para os colegas que estão começando agora na rede.

Questão do formulário (4)

Professor(a) Dê o seu depoimento sobre os trabalhos realizados pela equipe de revisão das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa.

P1	Trabalhamos arduamente para conseguir terminar a revisão na data prevista, as dificuldades foram muitas, o tempo foi curto, muito limitado para que pudéssemos dizer que tudo foi discutido a contento. Acho no final o redator acabou sendo o nosso coordenador que fechou a revisão.
P2	FOI UM TRABALHO BOM, ESTUDAMOS MUITO E APRENDEMOS MUITO MAIS.
P3	A equipe teve dificuldade de trabalhar autonomamente. Estava sempre a espera de que uma assessoria pudesse ajudar nas questões teóricas. As pessoas estudaram vários textos mas não conseguiam sistematizar as discussões. Faltou objetividade ao grupo. Apesar do grupo ter a prática e a vivência de sala de aula, senti que faltou aliar isso a um cabedal maior de conhecimentos teóricos, para que os trabalhos pudessem fluir como maior facilidade.
P4	O trabalho foi realizado com a participação de todos, inclusive professores de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, entre eles alfabetizadores. Houve troca de experiência do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, sob a coordenação do prof. André Martins. Contamos também com a participação de alguns doutores da UFU. A minha avaliação é positiva.
P5	Foi um momento prazeroso, pois o objeto de estudo é de grande importância para mim e para minha prática. Porém tratando-se da elaboração de um documento orientador, senti que o período destinado a tal não foi suficiente como também as orientações de fundamentação teórica de profissionais específicos da área.
P6	Várias foram as dinâmicas empregadas: muita leitura (de outras diretrizes já existentes, de outros estados...), muita pesquisa bibliográfica, em sites, muitas conversas com a equipe, relato de experiências, encontros com professores da UFU, formação continuada, leituras coletivas, individuais, em casa, ... Enfim, tudo o que a equipe pensava que seria proveitoso e enriquecedor para o nosso trabalho, nós tentávamos participar.

Questão do formulário (5)

Professor(a) Relacione as suas expectativas iniciais em relação ao trabalho de revisão e o texto final

P1	No início, pensei que poderíamos mudar muitas coisas, mas com o passar do tempo de estudo, percebi que as mudanças são poucas, devemos apenas fazer adaptações conforme o ambiente e o local em que estamos. Mesmo assim, não podemos perder de vista que o mais importante é o aluno aprender a ler, escrever e compreender tudo isso, e que todos os professores devem trabalhar a partir de um único currículo para a rede municipal. O texto final foi mandado para as escolas para serem analisados pelos professores. A avaliação feita pelos colegas de área como sempre foi positiva, porque não querem ler nada além do que está fazendo, não querem mais tarefas, ficam com raiva quando sugerimos algumas mudanças. Na minha opinião o texto final ficou bom, dentro das expectativas.
P2	A PRINCÍPIO ACHEI QUE FOSSE MAIS FÁCIL, MODULADO POR ANO, MAS DEPOIS TUDO MUDOU.
P3	Minhas expectativas iniciais foram, de certa forma, frustradas. Primeiro porque percebi uma certa passividade da comissão que estudava mas não tomava iniciativa de mexer no texto, esperando sempre que o coordenador agisse. Em segundo lugar, após o texto ter sido finalizado, o mesmo foi entregue pela assessoria pedagógica a uma professora da rede que, em momento algum participou da comissão. E pelo visto nem conhecia as Diretrizes. Ao invés de se ater a revisão textual, ela fez alterações que comprometeram a fidelidade do que fora escrito, além de cometer erros que na versão original não existiam.
P4	Na verdade, eu pensava que seria mais rápida essa revisão, porém houve questões de suma importância a serem discutidas, surgiram dúvidas, debates. Mas o trabalho foi finalizado com êxito total.
P5	Obter textos atualizados; -Dar uma nova configuração aos conteúdos programáticos; -Tornar o documento alvo fácil de compreensão para os profissionais iniciantes da rede Municipal; -Ser parâmetro para o trabalho das escolas da rede Municipal de ensino de Uberlândia.

Questão do formulário (5)

Professor(a) Relacione as suas expectativas iniciais em relação ao trabalho de revisão e o texto final

P6	No início, parecia um trabalho quase impossível ou que levaria décadas para concluir. A cada página relida, discutida, víamos a necessidade de ler e pesquisar mais, aprofundar mesmo a cerca de determinados assuntos. Muitas vezes fui embora frustrada com a sensação de não ter caminhado, nem acrescentado nada naquele dia. Faltava aquele conhecimento teórico, o domínio de certos conceitos básicos numa diretriz tão importante como aquela que estávamos revisando. Escrevemos muito, divagamos, percebíamos nossos limites, mas não desistimos. O texto final ficou mesmo na responsabilidade de nosso coordenador André, que com muita competência e profissionalismo concluiu a revisão das diretrizes.
-----------	---

Professor(a)	Questão (6)	Questão (7)
	Com qual capítulo das diretrizes teve maior facilidade de trabalhar [Capítulo]	Comente a questão anterior (facilidade em trabalhar com capítulo específico)
P1	Estrutura Curricular: Listagem de Conteúdos	Estamos sempre em contato com a estrutura curricular, a listagem de conteúdos que temos que fazer todo início de ano ao fazermos o planejamento anual.
P2	Concepção de Avaliação	SEMPRE ACHEI QUE A AVALIAÇÃO É UM PROCESSUAL, DEVE OCORRER ANTES, DURANTE E APÓS O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
P3	Concepção de Avaliação	A facilidade maior de trabalhar o último capítulo e o primeiro, foi porque os mesmos eram lacunas do documento original. Assim foram redigidos e não revisados.
P4	Estrutura Curricular: Listagem de Conteúdos	Devido à experiência, esse foi o capítulo em que mais me identifiquei, pois o professor experiente tem conhecimento não apenas do conteúdo, mas da metodologia que melhor se adapta à aprendizagem do aluno e qual o conteúdo lhe será mais útil em sua participação, como cidadão na sociedade atual.
P5	Concepção de Avaliação	O capítulo que tive maior facilidade de trabalhar foi o relacionado a concepção de avaliação, pois essa questão chama muito a minha atenção. Vejo que as considerações á respeito tem mudado muito, rompeu vários paradigmas. Entendo a avaliação como algo inerente a qualquer processo ativo, pois ela proporciona uma reflexão para retomar os objetivos não alcançados.

	Questão (6)	Questão (7)
Professor(a)	Com qual capítulo das diretrizes teve maior facilidade de trabalhar [Capítulo]	Comente a questão anterior (facilidade em trabalhar com capítulo específico)
P6	Estrutura Curricular: Listagem de Conteúdos	Talvez por ser uma parte mais prática do planejamento e por estarmos sempre em contato nas escolas, na hora de planejarmos nossas aulas.

Professor(a)	Questão (8)	Questão (9)
	Com qual capítulo das diretrizes teve maior dificuldade de trabalhar [Capítulo]	Comente a questão anterior (dificuldade em trabalhar com capítulo específico)
P1	Fundamentos e Orientações Teórico-Metodológicas	A minha dificuldade em trabalhar com este capítulo foi justamente a questão de falar algo e confirmar nossa fala com algum teórico, ter fundamentação em alguém conceituado.
P2	Estrutura Curricular: Listagem de Conteudos	APRESENTAR O CONTEÚDO COMO UM TODO, INDEPENDENTE DO ANO ESCOLAR.
P3	Estrutura Curricular: Listagem de Conteudos	Minha dificuldade neste capítulo deve-se ao fato de discordar da sua necessidade e da forma como foi concebido. Preferia que o mesmo fosse modificado para ementas como fizemos nas diretrizes de Literatura. Mas o grupo não concordou e manteve a estrutura. Assim, foram feitos apenas ajustes nas tabelas de conteúdos e uma nova formatação.
P4	Concepção de Avaliação	Sempre tive dificuldade com a questão da avaliação, pois ninguém aprende igual a ninguém. O ser humano é heterônomo. Ninguém é igual a ninguém. Cada pessoa traz sua bagagem de sentimentos, conhecimentos culturais, entre outros. Não é esse o discurso da maioria dos teóricos? Portanto sempre achei que a avaliação escolar sempre foi homogênea. Por incrível que pareça e por mais difícil que seja, deveria ser diferente para cada aluno. Mas nas diretrizes, chegamos a um acordo em comum, pois somos um professor apenas para cada disciplina.

Professor(a)	Questão (8)	Questão (9)
	Com qual capítulo das diretrizes teve maior dificuldade de trabalhar [Capítulo]	Comente a questão anterior (dificuldade em trabalhar com capítulo específico)
P5	Estrutura Curricular: Listagem de Conteudos	Minha dificuldade foi pautada na Listagem dos conteúdos, porque vejo uma necessidade muito grande de atualização do currículo referente a estes, e a sua forma de serem trabalhados.
P6	Fundamentos e Orientações Teórico-Metodológicas	Como já disse anteriormente, a minha maior dificuldade foi com as novas abordagens teóricas, uma vez que, para dominar, redigir e sugerir sobre determinadas posturas e ideias, é necessário bastante conhecimento teórico, leituras diversas, orientações de professores acadêmicos, esclarecimentos, leituras orientadas. E como nosso tempo era mínimo, tais necessidades ficaram a desejar.

Questão do formulário (10)

Professor(a) Na sua opinião, como o documento das Diretrizes aborda o trabalho do professor?

P1	O professor orientador e formador de sujeitos capazes de usar a língua portuguesa em todas as suas dimensões.
P2	SÓ DE FORMA CONTEUDISTA.
P3	Penso que o professor é visto pelo documento como alguém que, apesar de seguir conselhos e direcionamentos, deve ter, também, autonomia para trabalhar este ou aquele conteúdo, desta ou daquela maneira. Porém
P4	Aborda como de fundamental importância para o aprendizado do aluno. É tanto que a LDB delega autonomia ao professor na sala de aula. O professor deve ser o conhecedor das diretrizes, CBC e dominar os conteúdos. Ter conhecimento das habilidades, competências e decretos da Língua Portuguesa.
P5	As diretrizes fazem abordagens aos aspectos referentes a perspectiva da orientação do currículo, da concepção teórica, das práticas pedagógicas e por último a avaliação.
P6	Cabe ao professor conhecer sua turma, ter segurança e conhecimento do que vai propor, buscar caminhos diferenciados, estar atento à evolução tecnológica, aos novos valores e comportamentos tanto dos alunos como da sua família. Ele também é aquele que agrava, discute, propõe, corrige, avalia e torna o estudo da língua portuguesa um momento prazeroso e privilegiado de aprender.

Questão do formulário (11) -

Professor(a) "Estas diretrizes pretendem ser um instrumento que levará o professor a considerar a unidade do ensino da língua, num todo, de forma a não fragmentá-lo, separando gramática, leitura, produção de textos e estudo do léxico como se fossem coisas distintas e sem qualquer inter-relação"

Comente este trecho das Diretrizes Curriculares

P1	Trabalhamos toda a estrutura da nossa língua contextualizada, não fragmentada. Todo ensinamento com exemplos dos textos ou trechos de textos.
P2	EMBORA SEJA EXTREMAMENTE DIFÍCIL, É PRECISO REALIZAR ESSA TAREFA. UM TEXTO NÃO PODE SER CONSIDERADO PRETEXTO PARA ENSINAR SÓ GRAMÁTICA OU PARA ISSO OU AQUILO.
P3	Esta questão da não fragmentação,posta pelas diretrizes, é o que acontece no cotidiano escolar. Esta posta uma dificuldade que o professor tem, mas que dificilmente será sanada apenas pela constatação feita pelo documento.
P4	Esse deve ser o trabalho que conduzirá o aluno a ter pleno conhecimento da língua, com maior compreensão, de forma a desenvolver-lhe as habilidades e competências e a produzir, ler e interpretar textos com clareza.
P5	Vivemos um momento histórico de renovação. Aos poucos vamos conseguindo com que os conteúdos gramaticais e ortográficos continuem a ser considerados necessários para a aprendizagem da língua escrita e para formação de leitores e escritores. O que mudou foi o tratamento didático que deve ser dado a esses conteúdos, pelo professor e as situações de ensino e aprendizagem a serem propostas na sala de aula, as quais devem privilegiar as situações de análise e reflexão sobre a língua.
P6	Como eu relatei no item anterior, o ensino da língua é um conjunto de atividades que engloba a leitura, a produção, o gosto, a participação voluntária, o incentivo, elogio, as práticas e as regras, o enriquecimento do vocabulário...

Questão do formulário (12) -

Professor(a) “É preciso ficar claro que a preocupação do professor não é trabalhar na escola com os sistemas de noções gramaticais e sua nomenclatura no Ensino Fundamental. Isso, porém, não quer dizer que não se deve falar sobre a língua. Há ocasiões, certamente, em que a metalinguagem pode ser relevante para o trabalho com um fato da língua.”

Comente este trecho das Diretrizes Curriculares

P1	Creio que devemos ensinar a gramática, exemplificar, mostrar situações diferentes em podemos usar determinada palavra, estar sempre com um dicionário presente para podemos tirar dúvidas e acrescentar conhecimento ao nosso vocabulário.
P2	A METALINGUAGEM É IMPORTANTE SIM, POIS É UMA REFLEXÃO Á RESPEITO DA PRÓPRIA LÍNGUA.
P3	Concordo com o que está posto, pois a metalinguagem é por vezes necessária. O problema maior desta questão é a interpretação equivocada e radical que se faz sobre a questão posta.
P4	As noções gramaticais não devem ser ignoradas, porém trabalhadas de forma descritiva e interativa, abordando os fatos e textos do cotidiano de leitura do aluno. Ex: publicidade-suportes em que se encontram muitos erros de regência, concordância, etc.
P5	A escola deve dar condições para que os alunos se apropriem da escrita como uma ferramenta necessária à vida moderna, para que se possam escrever cartas, relatórios, anúncios, bilhetes, e-mails, etc. Então faz-se necessário apresentar as informações corretas, sem exigir dos alunos conceitos e regras meramente memorizadas e sim compreendidas.
P6	Concordo com a ideia descrita, mesmo porque, a clientela com a qual convivemos mudou muito, os recursos tecnológicos evoluíram e conquistaram nossos alunos. Cabe a nós perceber o momento ideal e oportuno para falar, esclarecer, apresentar regras e defender o uso adequado e correto da nossa língua.

Questão do formulário (13) -

Professor(a) “O contato com o dialeto padrão faz com que aos poucos o educando de maneira natural e interessada perceba diferentes linguagens e formas de expressão, e se aposse do conhecimento desse dialeto e das convenções estilísticas...”

Comente este trecho das Diretrizes Curriculares

P1	O aluno ouvindo e convivendo com pessoas de diferentes lugares aprenderá a forma correta de escrever ou falar algo. Eles mesmos corrigem sua forma de expressar ao constatar os "erros", ou seja, o que foi dito e não segue o dialeto padrão.
P2	É IMPORTANTE QUE O ALUNO SE APROPRIE DA LINGUAGEM PADRÃO, POIS É ELA QUE ELE USARÁ PARA FAZER ENTREVISTAS DE EMPREGO, LEITURAS, O QUE PROPORCIONA MUDANÇA SOCIAL
P3	O problema aqui é que este contato, as vezes, é inexistente. E não se consegue que o aluno a ele seja exposto de forma natural e interessada.
P4	O trabalho com diferentes gêneros textuais informal e formal, principalmente entrevistas, notícias, reportagens em comparação com piadas, tiras entre outros, levará o aluno a se interessar e perceber essas diferentes linguagens e formas de expressão.
P5	Para que o educando possa adquirir de maneira natural e interessada o conhecimento desse dialeto e das convenções estilísticas, é necessário que o professor esteja atento ao seu planejamento e na forma de trabalhar, proporcionando ao aluno levantar hipóteses, comparar e distinguir graus de formalidade e informalidade.
P6	Daí a necessidade de levarmos para a sala de aula o máximo possível de diferentes gêneros textuais, explorar, conhecer, modificar, brincar, enfeitar, expor, criar. É nesse contexto que nos aproximamos de nossos alunos, conquistamos e convencemos a buscar e conhecer novas expressões da escrita.

ANEXO C - Planos de