

**A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA TRILHA DE DOCUMENTOS
OFICIAIS DO RIO GRANDE DO SUL:
CONHECIMENTO E PERSPECTIVAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Adriana Fernandes

**Santa Maria
2011**

**A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA TRILHA DE DOCUMENTOS
OFICIAIS DO RIO GRANDE DO SUL: CONHECIMENTO
E PERSPECTIVAS**

Por

Adriana Fernandes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

Orientadora: Prof^ª. Dr. Graziela Lucci de Angelo

**Santa Maria, RS, Brasil
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA TRILHA DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO RIO GRANDE
DO SUL: CONHECIMENTO E PERSPECTIVAS**

Adriana Fernandes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Estudos Linguísticos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Graziela Lucci de Angelo
(Presidente/Orientadora)

Clara Zeni Camargo Dornelles, Dra. (UNIPAMPA/Bagé)

Verli Petri da Silveira, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 04 de março de 2011.

Dedico,

Ao meu marido, meu alicerce e meu grande amigo.

Ao Vinícius, Bianca e Vítor, com amor materno.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fidelidade e amor providentes e por acompanhar-me em todos os meus projetos.

Aos meus queridos filhos: Vinícius, Bianca e Vítor, pela compreensão nos muitos momentos em que estive ausente.

Ao Osvaldo, por estar em cada palavra de incentivo, sempre me apoiando e dizendo vai em frente!

À professora Graziela Lucci de Angelo, minha orientadora, pelo acolhimento e oportunidade de realizar esta pesquisa. Agradeço pelo respeito, confiança, amizade e paciência dedicados ao longo deste percurso. À senhora, todo meu respeito, meu carinho e minha gratidão.

À Joceli, minha querida amiga, sempre tão disponível e presente. Obrigada por tudo!

Às amigas Gabriela, Paula e Raquel, pelo companheirismo, pelo apoio em vários momentos e, principalmente, pela amizade sincera. Obrigada pelas boas gargalhadas!

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, especialmente aos professores, pelos ensinamentos e muitos desafios propostos durante a realização desta pesquisa.

Aos amigos e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela atenção, acolhida e auxílio.

À Prof^a. Verli, pelas sugestões valiosas por ocasião de minha qualificação de mestrado, me acompanhando no desenvolvimento e no produto final de meu trabalho.

À Prof^a. Clara Dornelles, que me honra em fazer parte de minha banca. Obrigada pela acolhida.

Às instituições que viabilizaram esta pesquisa: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos, ao Curso de Letras e a todas as pessoas (mesmo as que estão distantes geograficamente) que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa, muito obrigada!

A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.
(Graciliano Ramos, 1892-1953).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TRILHA DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO RIO GRANDE DO SUL: CONHECIMENTO E PERSPECTIVAS

AUTOR: ADRIANA FERNANDES
ORIENTADOR: PROF.^a DR. GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Santa Maria, 04 de março de 2011.

Este estudo investiga o processo de constituição do ensino de Língua Portuguesa, no Estado do Rio Grande do Sul, tomando por base três documentos oficiais, publicados na década de 1990 e primeira década do século XXI, na tentativa de conhecer que orientação tem sido dada a esse ensino pela via oficial. Além desse objetivo geral, procuramos atingir alguns objetivos específicos: identificar o contexto e as condições de produção em que esses documentos se inserem; depreender suas bases teórico-metodológicas e as concepções de língua, linguagem e ensino de língua defendidas nos textos; verificar como se articulam as vozes discursivas que organizam esse discurso; conhecer que relações dialógicas esses textos mantêm entre si; investigar que imagem do professor de Língua Portuguesa é construída pela voz oficial. Para a realização da pesquisa, nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos delineados pelos estudos do Círculo de Bakhtin. No entrecruzamento dos discursos produzidos em cada documento, foi possível concluir, de forma geral, que a orientação do ensino de Língua Portuguesa se baseia na concepção de língua e linguagem de abordagem sócio-interacionista, e num ensino de língua calcado nessas concepções, afastando, desse modo, uma concepção tradicional desse ensino; foi possível concluir também que essa orientação se pauta por (e principalmente) propósitos políticos, sociais e econômicos.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa, documentos oficiais, relações dialógicas.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Post-Graduation Program in Languages
Federal University of Santa Maria

**THE CONSTITUTION OF PORTUGUESE LANGUAGE
TEACHING BY TRACKING OFFICIAL DOCUMENTS IN RIO
GRANDE DO SUL: KNOWLEDGE AND PERSPECTIVES**

AUTHOR: ADRIANA FERNANDES
ADVISOR: PROF. DR. GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Santa Maria, March 4th, 2011.

This study investigates the current process and structure of Portuguese Language teaching in the state of Rio Grande do Sul, based on three official documents published in the 1990's and in the first decade of the 21st century, in order to identify which guidelines have been adopted through official channels for the purposes of teaching. Besides this main objective, we looked for specific objectives: identifying the context and the conditions of production in which these documents are inserted; understanding its theoretical and methodological basis and the conceptions of langue, language and language teaching advocated in the texts; verifying how the discursive voices which organize such discourse articulate; knowing what dialogic relations these texts hold among themselves; investigating what image of the Portuguese teacher is built by the official voice. In order to make this research, we based our theoretical and methodological presuppositions on studies of the Bakhtin Circle. In the speeches found within each document, it was possible to conclude, in general, that the guidelines for teaching Portuguese are based on the social interaction approach for langue and language, and on a teaching method focused on these conceptions, thus distinguishing this method from a traditional concept of this teaching. It was also possible to conclude that this orientation is guided mainly by economical, social and political purposes.

Keywords: Portuguese Language teaching, official documents, dialogic relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	17
1.1 Referencial teórico e metodológico	19
2 DIALOGANDO COM OUTROS TEXTOS	29
<i>2.1 A leitura de textos oficiais: uma questão plural</i>	29
<i>2.2 Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras</i>	31
<i>2.3 Linguística, ensino de língua materna e formação de professores</i>	34
<i>2.4 O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social</i>	35
3 DOCUMENTOS OFICIAIS EM ESTUDO	38
3.1 Breve apanhado histórico da escola pública no Brasil	38
3.2 Descrevendo nosso objeto de pesquisa – contextualização histórica	40
<i>3.2.1 Educação Para Crescer</i>	40
<i>3.2.2 Padrão Referencial de Currículo</i>	58
<i>3.2.3 Referencial Curricular Lições do Rio Grande</i>	69
4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES	90
4.1 Os documentos como enunciados: vozes e suas relações	92
<i>Educação Para Crescer</i>	92
<i>Padrão Referencial de Currículo</i>	92
<i>Lições do Rio Grande</i>	93
4.2 Relações entre os documentos oficiais	95
4.3 A imagem do professor de Língua Portuguesa construída pela voz oficial	100
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

DOCUMENTOS UTILIZADOS	112
ANEXOS	113
ANEXO 1 – Capa do documento oficial <i>Educação Para Crescer</i> (1992)	114
ANEXO 2 – Capa do documento oficial <i>Padrão Referencial de Currículo</i> (1998)	115
ANEXO 3 – Exemplo de Marcos de aprendizagem em <i>Padrão Referencial de Currículo</i> (1998)	116
ANEXO 4 – Capa do documento oficial <i>Lições do Rio Grande</i> (2009)	117
ANEXO 5 – Exemplo de Quadro comparativo - I em <i>Lições do Rio Grande</i> (2009)	118
ANEXO 6 – Exemplo de Quadro comparativo - II em <i>Lições do Rio Grande</i> (2009)	119

INTRODUÇÃO

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Nas últimas décadas, muitas pesquisas referentes à história dos currículos e das disciplinas escolares têm sido articuladas ao processo de transformações educacionais das décadas finais do século XX, momento em que se repensa o papel da escola em suas especificidades e como espaço de produção de saberes e não um mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente (Chervel, 1990).

Ao tecer reflexões sobre o saber escolar, Chervel se posiciona contra a concepção que enfatiza a dependência das disciplinas escolares em relação às ciências ditas de referência, entendendo o saber escolar como uma mera transposição de um saber produzido pelo rigor metodológico científico para uma situação escolar por intermédio de práticas didáticas. Conforme Chervel, tal concepção era fruto de um pressuposto que entendia a instituição escolar como simples agente de transmissão de saberes produzidos fora dela, e a origem desta ideia, segundo ele, compartilhada por muitos intelectuais e estudiosos e também pela sociedade em geral, estava no pensamento equivocado de que a escola “é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina” (p.182). Para André Chervel, portanto, a concepção do saber escolar é fundamental para se ultrapassar os pressupostos de uma visão que reforça a ideia de que os agentes históricos que promovem as mudanças estão exclusivamente fora da escola e que esta apenas se transforma pelas intervenções de intelectuais e das ciências ou pelo poder das instâncias políticas.

A história das disciplinas escolares, segundo o autor, deve partir de uma concepção de disciplina entendida em suas especificidades, com objetivos próprios, que se articula com os demais saberes, mas não forma um conhecimento “inferior” e, nesta perspectiva, as pesquisas históricas devem se preocupar em entender suas especificidades e sua autonomia.

Um outro texto que aborda esse assunto, qual seja, o crescente interesse sobre a história dos currículos e das disciplinas escolares é o de Bittencourt (2003).

Expõe a autora que alguns historiadores denominam esta linha de pesquisa como “História da Educação Escolar” e inclui, entre seus objetos de estudo, a *história das disciplinas escolares*. De acordo com Bittencourt, são muitos os estudos que se preocupam em tomar a escola, a partir de uma perspectiva histórica, como foco de análise para discussão de questões teórico-metodológicas, a saber: a concepção de disciplinas escolares a partir da análise de materiais didáticos; a análise dos conteúdos didáticos; a análise de trabalhos de alunos; a análise das diferenças entre as disciplinas escolares e as universitárias; entre outras possibilidades de estudos.

Para a autora, tal temática contribuiu para gerar várias pesquisas a respeito das atividades educacionais, das relações que se estabelecem entre educação e sociedade e entre educação e poder, assim como das ações e os papéis desempenhados por cada um dos agentes envolvidos no processo escolar. Tais pesquisas ajudavam na busca de respostas para docentes que também se questionavam sobre o papel do seu ofício e sobre os conteúdos que ensinavam.

Bittencourt sinaliza que essas pesquisas envolvendo disciplinas escolares surgem quase que simultaneamente em muitos países do mundo ocidental nos anos 70 e 80 do século XX, cuja principal preocupação consiste em identificar a origem e os diferentes períodos históricos em que se constituem os saberes escolares, buscando perceber as continuidades e descontinuidades, ou seja, seu movimento no processo de escolarização. Devido a esse processo de reformulações curriculares, as disciplinas escolares tornaram-se objeto de interesse, buscando justificar ou compreender o papel e o significado de cada uma delas no processo de definição e reelaboração dos currículos para, além disso, identificar e apreender o conhecimento por elas produzido.

Assim, essas décadas (1970 e 1980) foram marcadas por políticas educacionais que, entre outras ações, também planejaram as reformulações curriculares no Brasil. Nesse processo de reformulações, a escola e o conhecimento por ela produzido, o dia a dia escolar, as práticas de ensino e aprendizagem, bem como os materiais didáticos passaram a ser considerados relevantes no processo educacional, diz a autora.

Através da leitura dos textos acadêmicos publicados a partir dos anos 1990, chegamos a vias de acesso para conhecer a história do ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo,

livros didáticos¹, cadernos de leitura, entrevistas com professores e alunos etc. Dentre essas possibilidades, focamos nosso olhar para a constituição do ensino de Língua Portuguesa via publicação oficial. Para isso, constituímos como objeto de análise três documentos oficiais voltados ao ensino de Língua Portuguesa, produzidos pelo Estado do Rio Grande do Sul a partir dos anos 1991, visto que entendemos que o discurso oficial das políticas públicas educacionais pode ser considerado um lugar de encontro dos estudos sobre a língua/linguagem. Ademais, conforme postula Chervel (1990), a análise de textos oficiais tem se mostrado como uma rica fonte de informação para se conhecer a composição da história de uma disciplina curricular. Dessa forma, acreditamos que a leitura dos documentos poderá nos dar “pistas” para conhecermos o processo histórico de constituição do ensino da disciplina Língua Portuguesa neste Estado.

Muitos pesquisadores têm se debruçado nos estudos sobre os textos oficiais e dentre estas pesquisas, consideramos a de Pietri (2007) muito relevante por trazer informações essenciais para o entendimento das relações entre a norma pedagógica oficial e a divulgação de conhecimentos para a formação de professores, a partir da década de 80 do século XX.

De acordo com o referido autor, a observação de textos oficiais possibilita conhecer as relações que se estabelecem entre educação e instâncias responsáveis pelo ensino, considerando-se que a instituição escolar está relacionada à autoridade de um determinado saber, o saber científico. Nessa direção, consideramos que a análise de documentos oficiais voltados ao ensino de Língua Portuguesa, publicados em diferentes épocas poderá contribuir para compreender a história dessa disciplina no Rio Grande do Sul.

Pietri (2007) aponta que principalmente a partir da década de 80 do século XX, instâncias oficiais de diversos níveis governamentais têm fomentado a produção, publicação e reformulação de propostas curriculares, com o objetivo de promover mudanças no ensino brasileiro. Esses textos oficiais constituem, de acordo com as palavras do autor, propostas para o ensino e formação profissional fundamentadas em conhecimentos produzidos na academia e apresentadas ao professor como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino.

O estudioso assinala que tais documentos procuram aproximar o leitor das concepções de linguagem que defendem e consistem numa tentativa de fazer com que os professores-

¹ Trabalhos como de Batista (1999) e Cargnelutti (2010) exemplificam esse percurso.

leitores dos documentos venham a aderir à posição discursiva que os textos oficiais supõem como satisfatória em relação ao ensino.

No que se refere à disciplina Língua Portuguesa, Faraco (2008) retoma a história recente desse ensino na escola brasileira, apontando alguns dos seus impasses e delineando algumas perspectivas para enfrentá-los. Sinaliza também que seu ensino no país tem sido alvo de inúmeras críticas por parte até mesmo de profissionais da área que atribuem a ele uma grande parcela de responsabilidade pelo fracasso escolar.

Em face desse contexto, em que o ensino de Língua Portuguesa é visto por muitos como um dos principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nas escolas (Geraldí, 1984)², várias indagações foram se constituindo acerca da realidade desse ensino no Brasil e, mais especificamente, para nós, no Rio Grande do Sul, uma vez que pretendemos atuar profissionalmente num futuro próximo nas escolas gaúchas. Esse fato justifica o nosso interesse em conhecer um pouco mais a respeito do que dizem as propostas oficiais para o ensino de língua no Estado, visto que almejamos poder contribuir com uma parcela de reflexão sobre esse ensino.

Também vale dizer que o fato de termos atuado em outros Estados contribuiu de forma decisiva para que o foco desse estudo, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa via documentos oficiais do Rio Grande do Sul, fosse visto por um “outro olhar”. Um olhar de quem conheceu outro contexto, uma outra realidade: as redes municipal e particular de ensino de outros Estados (Rio de Janeiro e Bahia); um olhar diferente impregnado dessas experiências em outras regiões do país, o que aponta para o interesse em conhecer mais a respeito do ensino de língua através de documentos publicados nesta região.

No que tange à escolha de documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa como *corpus* de pesquisa, tal interesse surgiu após a leitura da pesquisa desenvolvida por Angelo (2005)³, através da qual pudemos conhecer que imagem do ensino tradicional de

² Geraldí assinala que, apesar de surgirem muitos equívocos na maioria dessas críticas, é necessário reconhecer “um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas” (p. 41).

³ Em sua tese intitulada *Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa*, a autora investiga que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico. Na tentativa de recuperar essa imagem, a referida autora analisa alguns textos de linguistas, dois documentos oficiais voltados ao ensino de língua materna publicados nos anos 1970 e 1980 e entrevistas realizadas com algumas professoras de Língua Portuguesa, já aposentadas, que lecionaram na cidade de Campinas, em São Paulo.

Língua Portuguesa é construída pela voz oficial aos professores e que relação se estabeleceu entre essa imagem e aquela construída pelo discurso acadêmico de linguistas brasileiros naquele período (1970 e 1980). Além disso, cabe ressaltar que tal escolha se deve a um interesse muito particular iniciado, ainda no período da graduação, nas pesquisas de iniciação científica⁴ que tinham como objetivo principal conhecer e analisar documentos oficiais publicados em diferentes décadas do final do século XX no Brasil, tomando como fonte de informação dois desses documentos, a saber: os *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa*, 1975, e a *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*, 1988 (3ª edição), ambos publicados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. É importante ressaltar que a análise dos documentos citados foi fundamental para ampliar nosso estudo, uma vez que tais documentos são pioneiros na divulgação de “novidades” para promover mudanças nas práticas de ensino da Língua Portuguesa no país (Pietri, 2007, p. 264). Dessa forma, nosso trabalho de mestrado encontra-se diretamente relacionado às pesquisas de iniciação científica.

Para a realização dessa investigação, selecionamos três documentos publicados nos anos 1992, 1998 e 2009 respectivamente. Entretanto, é importante que se diga sobre alguns obstáculos enfrentados na localização dos documentos, tendo em vista que a pesquisa lida com uma dificuldade inerente a trabalhos que investigam objetos e materiais escolares de outros períodos de tempo, qual seja, a não permanência desses materiais na escola (Batista, 1999) e até mesmo na Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Essa dificuldade ficou bastante visível quando, na seleção de nosso *corpus*, tivemos que percorrer um longo caminho para conseguir recuperar os dois documentos publicados na década de 1990⁵.

Por outro lado, tivemos muita facilidade em encontrar o documento mais recente publicado em 2009. Isso porque este material foi disponibilizado, via on-line, pela Secretaria Estadual de Educação – RS em seu site oficial⁶. Nele, também encontramos todas as

⁴ Os estudos desenvolvidos no período de iniciação científica estavam vinculados ao projeto intitulado *O papel de alguns documentos oficiais na constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa*.

⁵ Conseguimos o documento publicado em 1992 no arquivo pessoal de uma professora da escola pública gaúcha já aposentada. O outro documento publicado em 1998 foi encontrado na biblioteca do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Mas não foi sem dificuldades, uma vez que os próprios funcionários da biblioteca não tinham conhecimento sobre que tipo de material era esse, nem como estava catalogado.

⁶ Conferir no site: www.educacao.rs.gov.br

informações referentes às datas de lançamento e entrega desse material nas escolas estaduais gaúchas. Todavia, entendemos que desenvolver uma pesquisa envolvendo materiais escolares de outros períodos e, especificamente documentação oficial, é lidar com essas limitações e dificuldades.

Estabelecemos quatro momentos para constituir o trabalho: no primeiro capítulo, apresentamos nossa proposta de pesquisa bem como o referencial teórico-metodológico que fundamenta a investigação. No segundo capítulo, procuramos apresentar um diálogo do presente estudo com diferentes textos que abarcam o ensino da disciplina Língua Portuguesa, sob a perspectiva de documentos oficiais. No terceiro capítulo, partimos para a descrição de cada texto oficial buscando conhecer um pouco do seu contexto de produção. No último capítulo, pretendemos analisar os textos oficiais e compará-los, a fim de observar distanciamentos e aproximações entre eles; em seguida, tecer algumas considerações referentes ao estudo realizado.

Pretendemos com este trabalho poder contribuir com mais uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e sua constituição, via documentos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul, publicados mais recentemente.

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A língua materna não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (Bakhtin, 1952-53/1992, p. 282)

A presente pesquisa consiste em investigar o processo de constituição do ensino de Língua Portuguesa, no Estado do Rio Grande do Sul, tomando por base três documentos oficiais, publicados na década de 1990 e primeira década do século XXI, na tentativa de conhecer que orientação tem sido dada a esse ensino pela via oficial.

A pergunta que irá nortear nosso estudo é a seguinte: como se constitui o ensino de Língua Portuguesa, a partir da orientação oficial da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, através de documentos voltados ao ensino de língua publicados nos limites desse Estado a partir dos anos 90?

A partir dessa proposta geral exposta, procuraremos atingir alguns objetivos específicos, a saber: a) identificar o contexto e as condições de produção em que esses documentos se inserem, depreender suas bases teórico-metodológicas e as concepções de língua, linguagem e ensino de língua defendidas nos textos; b) identificar os objetos de ensino previstos em cada um desses documentos para o ensino de Língua Portuguesa (o que ensinam); c) verificar se há rupturas de uma orientação para outra presentes nos documentos, pontos de aproximação/afastamento, ou seja, conhecer que relações esses textos mantêm entre si; d) investigar que imagem do professor de Língua Portuguesa é construída pela voz oficial.

A fim de alcançar tais objetivos, construímos um *corpus* de análise que é composto por três documentos oficiais. São eles: *Educação para Crescer – Projeto de melhoria da Qualidade de Ensino – Língua Portuguesa 1º e 2º Graus*; *Padrão Referencial de Currículo (2ª versão) – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental* e o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna – Volume I*.

Embora este trabalho não tenha a pretensão de analisar de maneira aprofundada o processo de constituição do ensino da Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul, nas duas últimas décadas, o que seria uma tarefa muito maior, entendemos que investigar a constituição desse ensino, ao longo de duas décadas, venha a ser uma contribuição, embora modesta, para os estudos relativos à história da disciplina na medida em que estaremos procurando dar a nossa resposta, a nossa leitura a questões que ainda se colocam.

Através desse estudo, tomando como foco documentos oficiais, pressupomos que, mesmo antes de investigá-los, eles se configurem em um discurso normatizador⁷, por se manifestarem num gênero prescritivo.

Entendemos os documentos oficiais como uma das ferramentas responsáveis por divulgar concepções teóricas de linguagem e de ensino de língua que, de acordo com Marinho (1998, p. 50), “representam a mentalidade de um momento da história do ensino de Português do Brasil”.

Para a concretização das tarefas que pretendemos realizar, tomamos como base a perspectiva sócio-histórica e os pressupostos teórico-metodológicos delineados pelos estudos do Círculo de Bakhtin⁸.

Entendendo que é preciso melhor conhecer a realidade do ensino de Língua Portuguesa, aqui no Rio Grande do Sul, para poder atuar nesse processo de forma mais contundente, é que nos lançamos nesse estudo.

⁷ Ver Pietri (2007).

⁸ Segundo Faraco (2003), alguns estudiosos do Círculo de Bakhtin problematizam a questão sobre sua autoria. Neste estudo, atribuímos tal autoria à figura de Voloshinov, de Medvedev e do próprio Bakhtin, devido à falta de clareza da autoria dos textos.

1.1 Referencial teórico e metodológico

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (Bakhtin, 1952-53/1992, p. 282)

Para a realização desta pesquisa, adotaremos como baliza teórica a perspectiva sócio-histórica, de linha bakhtiniana, que toma a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e da constituição dos sujeitos. De acordo com tal perspectiva, a linguagem é entendida como um trabalho de construção e produção de sentidos apoiado nas relações discursivas (dialógicas) empreendidas por sujeitos historicamente situados. Pensar a linguagem nessa perspectiva é, portanto, compreender a indissolúvel relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos.

Na tentativa de conhecer melhor o ensino de Língua Portuguesa no seu processo de constituição, via documentos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul, mobilizaremos alguns conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana: linguagem, língua, diálogo, sujeito, enunciação e gêneros do discurso. A partir desses postulados teóricos, buscaremos definir nosso percurso de análise, o qual busca apoio no método sociológico preconizado pelo Círculo de Bakhtin.

Os textos de Bakhtin apontam para uma concepção de linguagem na qual ela é entendida não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, nem como um ente gramatical homogêneo, mas como uma realidade axiologicamente saturada, como um fenômeno sempre estratificado pelos índices sociais de valores (Faraco, 2003).⁹ Em outras palavras, a perspectiva sócio-histórica de linha bakhtiniana apresenta uma concepção de linguagem que focaliza o social e o histórico.

Sobre a teoria enunciativa bakhtiniana, Brait (2005, p. 87) assinala que esta busca compreender as diferentes formas de produção do sentido, e as diferentes maneiras do funcionamento discursivo, o que contribui, “portanto, para uma nova perspectiva a respeito da

⁹ Em sua leitura da obra de Bakhtin, Faraco (2003) salienta que, a partir da perspectiva teórica do pensamento bakhtiniano, “a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais [...] que estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes *vozes sociais*)” (p. 105-6).

linguagem humana e de seus estudos”. Conforme a autora, o conceito de linguagem postulado por Bakhtin:

está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas. (Id. *Ibid.*, p. 88)

Um dos eixos principais do pensamento bakhtiniano fundamenta-se na heterogeneidade constitutiva da linguagem, sua dimensão histórico-ideológica, sua natureza interdiscursiva e social. Cargnelutti (2010, p. 18) coloca que, de acordo com este pensamento, a linguagem é o “palco onde se concretizam as relações dialógicas que proporcionam a evolução da consciência, o que ocorre através do signo,” considerado por Bakhtin/Voloshinov como instrumento naturalmente ideológico. Segundo o ponto de vista desses teóricos, o signo linguístico é uma arena de embate entre as classes, e toda alteração na ideologia dá origem a uma mudança no signo linguístico. Desse modo, a ideia que perpassa a teoria bakhtiniana é a concepção de signo como algo eminentemente ideológico, fundamentando, assim, a sua concepção de língua como um fenômeno essencialmente social. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. (Bakhtin/Volochinov, 1929/1986, p. 31) (grifos dos autores)

Partindo da premissa de que o signo é ideológico por natureza e, portanto, carregado de significações e inter-relações, para a concepção bakhtiniana não é possível que se estabeleça a interação verbal (a comunicação) sem estabelecer-se uma relação entre a consciência e o signo utilizado, pois, de acordo com tal concepção, o que importa para o locutor é a adequação do signo a um determinado contexto, a uma realidade externa.

No que diz respeito à definição de língua, os estudos do Círculo de Bakhtin apontam que esta apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta. Tal corrente é concreta, realiza-se através do diálogo, dos enunciados, da comunicação efetiva entre os usuários da língua. O pensamento bakhtiniano não concebe uma língua que não cumpra seu papel comunicativo, carregado em sua essência social e ideológica. Tal pensamento define a língua como sendo multifacetada, como a própria materialização das ideologias, como arena da luta de classes, como instrumento de dominação ou de libertação, dada sua característica fundamentalmente ideológica.

Bakhtin/Volochinov (1929/1986, p. 123), ao tratarem da verdadeira substância da língua, postulam que esta se constitui fundamentalmente pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Assim, este é o aspecto social da língua: só se concretiza na materialidade do discurso, através de suas relações dialógicas.

De acordo com esse pensamento, a língua constitui um conjunto infinito de vozes sociais e possui a propriedade de ser dialógica. Isso implica em concebê-la como um sistema contínuo que se constrói e evolui historicamente pelo processo interativo da comunicação verbal concreta. Conforme a teoria bakhtiniana, a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico: “Assim, na prática viva da língua”, ou seja, no seu uso efetivo, “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. (Id. *Ibid.*, p. 95).

Como já mencionamos anteriormente, um dos eixos principais da teoria bakhtiniana está fundamentado na heterogeneidade constitutiva da linguagem e suas relações dialógicas. Diante disso, podemos dizer que, entre seus conceitos centrais, o diálogo ganha destaque; não o diálogo apenas no sentido estrito do termo, muito embora este constitua “uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal”. Mas, de acordo com os postulados bakhtinianos, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (Id. *Ibid.*, p. 123).

Além disso, Bakhtin/Volochinov (1929/1986) ressaltam o papel desempenhado pelo diálogo nas relações sociais, assumindo caráter indicador de transformações sociais, considerando o diálogo como o principal objeto de análise dos fenômenos ideológicos, uma vez que é através dele que os signos se concretizam, na comunicação cotidiana. Tem-se,

portanto, em Bakhtin, a concepção de linguagem como interação verbal, onde o diálogo, num sentido amplo, é a forma principal da interação verbal, ou seja, toda comunicação verbal (oral ou escrita) está inserida num diálogo contínuo.

É através dessa concepção de linguagem e seu caráter dialógico que Bakhtin define o diálogo como a alternância entre enunciados, entre acabamentos, entre sujeitos falantes e seus diferentes posicionamentos.

Sobre essa questão o teórico russo expõe o seguinte:

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direta e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (Bakhtin, 1952-53/1992, p. 294)

No que diz respeito aos sujeitos que participam dessas relações, estes, ao produzirem a linguagem, vão se constituindo ao mesmo tempo que constituem a própria linguagem. Diante disso, pensar no sujeito dialógico, nessa perspectiva, é entender que este nasce de uma complexa realidade linguística e é nessa atmosfera heterogênea da linguagem que o sujeito passa a se constituir discursivamente, visto que está inserido nas múltiplas relações da interação socioideológica. É pensar que este sujeito se constitui como um ser social de ponta a ponta – pelas múltiplas vozes sociais e suas relações dialógicas e, ao mesmo tempo, um ser singular de ponta a ponta – na medida em que cada indivíduo se constitui como um evento único do ser (Faraco, 2003).

À luz dessa teoria, conhecemos, portanto, um sujeito histórico, social, ideológico, constituído na linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1929/1986), manifestada através da fala que se efetiva no momento de interação com o outro. Considerando esta perspectiva, toda enunciação prevê um enunciado, um sujeito e um outro; um sujeito que é parte integrante da enunciação e um outro que constrói e participa da intenção de fala do sujeito; e um enunciado que será re-inaugurado em toda nova situação de fala.

É no âmbito da linguagem (e seu caráter dialógico), ou seja, numa interação verbal, que o sujeito é entendido como um falante que apresenta diferentes posicionamentos, aquele que toma uma *posição responsiva* frente a um conjunto de vozes sociais.

Na direção dessa linha de pensamento,

o sujeito não se encontra sozinho diante da língua, abandonado à sua fala, isolado. Beneficia-se do fato de que as palavras do outro têm uma vida dupla. Elas vivem no curso inesperado e imprevisível do desenvolvimento das trocas verbais, mas, ao mesmo tempo, pertencem a funcionamentos sociais previsíveis e esperados, em que o sujeito pode se apoiar. (Clot, 2006, p. 223)

Para Bakhtin, essa organização social de todo dizer, ou seja, sua dialogicidade, possui três dimensões diferentes, a saber: “todo dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já-dito’; todo dizer é orientado para a resposta; todo dizer é internamente dialogizado” (Faraco, 2003, p. 58).

Já Fiorin (2006, p. 19) afirma que todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado (Id. Ibid., p. 24).

Nesse sentido, todo dizer constitui um lugar de conflitos, de interesses e intenções, de confrontos ideológicos, acordos e desacordos, de confirmações, de objeções, de negações etc. Assim, considerar a linguagem como a articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é entendê-la como *discurso*. Dessa forma, todos os enunciados são constitutivos do processo de comunicação dialógica. Isso porque:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (Bakhtin, 1963/2002, p. 181)

Para que possamos entender a compreensão de social para Bakhtin, um outro aspecto é extremamente relevante, a saber: a enunciação. O teórico considera a situação sócio-histórica como vital na elaboração dos enunciados. Em outras palavras, a enunciação ocorre numa época e num grupo determinados e o social tem um papel central na enunciação: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Bakhtin/Volochinov,

1929/1986, p. 113). Conforme propõem os autores, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Id. Ibid., p. 112).

Conforme assinala Orlandi (1996, p.60), Bakhtin vai mostrar que a enunciação é um fenômeno social e não individual, partindo da relação social estabelecida dialogicamente entre quem emite a palavra e para quem ela é emitida. Segundo a autora, para Bakhtin “o território da língua é lugar de disputa e conflitos, da relação entre o sujeito e a sociedade.”

Na perspectiva bakhtiniana, a língua só existe de fato onde houver comunicação, interação social, e esse espaço de interação social é o espaço da enunciação. Dessa forma, podemos dizer que a enunciação é o pilar da língua, um instrumento para a concretização de todos os discursos, de todas as manifestações ideológicas, enfim de todos os dizeres de uma sociedade. Nessa direção, o que importa efetivamente é a fala (enunciação), uma vez que está intrinsecamente ligada às estruturas sociais, e é através da fala que se fundamentam as premissas bakhtinianas sobre os estudos da linguagem. Para Bakhtin, a fala, ao contrário da concepção saussuriana, não deve ser deixada de lado na observação e sistematização dos fenômenos linguísticos. Muito pelo contrário, é nela que vamos encontrar as expressões discursivas se manifestando. O discurso é o modo de existência sócio-histórica da linguagem, visto que este se insere num determinado contexto histórico, social e ideológico.

No dizer de Bakhtin/Volochinov (1929/1986), qualquer enunciação por mais significativa e completa que seja, “constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (Id. Ibid., p. 123), a qual é “apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado”. Segundo os autores, um importante problema decorre desta situação: o estudo das relações entre interação concreta e a situação extralinguística, não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo. De acordo com os teóricos, a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta, pois ela “entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (p. 124). Para os teóricos russos, não se pode isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução: “graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos

quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (p. 124).

A enunciação é, portanto, o singular, o irrepitível, o acontecimento, não sendo possível considerá-la como um ato individual, mas sim como um ato eminentemente social. Enuncia-se sempre para alguém de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica.

Ainda na proposta bakhtiniana, um outro conceito trabalhado é a questão de *gêneros do discurso*¹⁰. Sobre tal conceito, Bakhtin se pronuncia da seguinte forma:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto – a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc. – lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal, etc. [...] Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (1952-53/1992, p. 282)

De acordo com o teórico, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. E acrescenta que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (Id. Ibid., p. 279).

Bakhtin postula que “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” e “em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso” (Id. Ibid., p. 285).

Nessa perspectiva, Marchezan (2006, p. 118) expõe que os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são totalmente novos, uma vez que reiteram marcas

¹⁰ Entretanto, é necessário dizer que não pretendemos nos aprofundar nessa questão, uma vez que este conceito não constitui o foco de nossa pesquisa.

históricas e sociais que caracterizam uma dada sociedade. Assim, entendemos que as relações entre os sujeitos, a língua e o contexto social manifestam-se em gêneros do discurso, dos quais o sujeito deve utilizar para entrar na comunicação: “esses gêneros fixam, em um determinado meio, o regime social de funcionamento da língua” (Clot, 2006, p. 223).

Como os gêneros estão inseridos nas diferentes esferas da atividade humana, à medida que essas esferas se desenvolvem e transformam-se, tornando-se mais complexas, os gêneros também ganham novos sentidos, diferenciam-se uns dos outros, desaparecem ou aparecem em função das condições sócio-históricas. Essa noção mostra a realidade diversificada da atividade humana, ao mesmo tempo em que se assenta sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Dessa forma, essa diversidade condiciona o modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como caracteriza os enunciados e seus gêneros: “Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica.” (Bakhtin, op. cit., p. 282).

Para realizarmos esse estudo, tomaremos como percurso metodológico aquele postulado pelo Círculo de Bakhtin, a saber: o método sociológico. Nessa direção, ao retomar a reflexão bakhtiniana, Faraco (2003) coloca que, para o teórico russo, o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos calculáveis. De acordo com essa concepção, as ciências humanas (Ciências do Espírito) se diferenciam das ciências naturais (Ciências da Natureza) por terem objetos diferentes e, conseqüentemente, métodos diferentes: metodologicamente o ideal das ciências da natureza é a explicação, enquanto que o ideal das ciências do espírito é a compreensão.

A teoria bakhtiniana entende as ciências humanas como *ciências do texto* e, por conseguinte, constituem uma forma de saber dialógico (porque o objeto é o texto, produto de um sujeito social e historicamente localizado). Já as ciências naturais constituem uma forma de saber monológico (porque o objeto é mudo). Este é um aspecto diferenciador entre as ciências na relação com o objeto - o texto.

Conforme postula o teórico russo:

No campo das ciências humanas, o pensamento, enquanto pensamento, nasce do pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou

humanas [...]. O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto. (Bakhtin, 1952-53/1992, p. 329-330)

Enfatizando a importância do texto (e por consequência da linguagem), a concepção de Bakhtin é de que as ciências humanas abordem o homem em sua especificidade e não como um objeto mudo ou um fenômeno natural: “O homem em sua especificidade sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, ele cria texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana etc.)” (Bakhtin, 1952-53/1992, p. 334).

A esse respeito Barros (2005, p. 26) menciona o seguinte:

As ciências humanas voltam-se para o *homem*, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. Dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas, que examinam o homem “fora do texto”. (grifos da autora)

Bakhtin (1974/1997, p. 402) destaca que ler textos é estar no campo da compreensão, sendo esta dialogicamente ativa. No dizer do teórico, “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo” (Id. Ibid., p. 404). Ademais, o referido teórico enfatiza que “assim que convertermos o diálogo num texto compacto, ou seja, assim que apagarmos a distinção das vozes (a alternância dos sujeitos falantes) [...], o sentido profundo (infinito) desaparecerá (teremos batido no fundo, ficaremos em ponto morto) (Id. Ibid., p. 405).

Conforme o autor, o ideal das ciências da natureza é metodologicamente a explicação, partindo do exterior para estabelecer relações necessárias entre os fenômenos, enquanto o ideal das ciências do espírito é a compreensão, percorrendo caminho oposto, captando do interior os significados das ações humanas, ou seja, “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (op. cit., p. 404).

O método sociológico advindo da teoria bakhtiniana propõe como possibilidade de análise a seguinte ordem para o estudo da língua: num primeiro momento, é preciso observar “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza”; num segundo momento, analisar “as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos” e, a partir daí, examinar as “formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1986, p. 124).

Dessa forma, esse percurso metodológico preconizado por Bakhtin/Volochinov “aponta, então, para a necessidade de análise de aspectos mais gerais (jamais abstratos!) em direção a aspectos mais específicos [...]; das condições em que se realiza o gênero, ou seja, da sua esfera de produção e circulação, para o enunciado concreto e, finalmente, para as formas da língua” (Sartori, 2008, p. 16). Em outras palavras, a orientação parte do geral ao particular.

Após o levantamento de algumas noções da teoria bakhtiniana mobilizadas nessa pesquisa, entendemos, portanto, os documentos oficiais voltados ao ensino de Língua Portuguesa (objeto de análise deste trabalho) como um gênero discursivo constituído por enunciados concretos (um texto escrito), ou seja, uma prática social de linguagem situada num determinado contexto e tempo histórico. Como tal, devemos estudá-los de forma a perceber que se trata de gêneros que, segundo Bakhtin, “implicam também um tom determinado, ou seja, comportam em sua estrutura uma dada entonação expressiva. Estes gêneros, em particular os gêneros elevados, oficiais, são muito estáveis e muito prescritivos (normativos)” (Bakhtin, 1952-53/1992, p. 302-303).

É necessário dizer também que esse estudo é fruto de apenas uma dentre as várias outras leituras que podem ocorrer num processo de significação, uma vez que a leitura de todo e qualquer texto constitui uma ação de extrair um sentido possível dentre vários outros, pois o ato de ler nunca se esgota, e é nesse sentido que está a incompletude de toda leitura.

Prosseguindo com nosso estudo, no capítulo que segue, apresentamos um diálogo do presente trabalho com diferentes textos que abarcam o ensino da disciplina Língua Portuguesa, sob a perspectiva de documentos oficiais.

2 DIALOGANDO COM OUTROS TEXTOS

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. (Bakhtin, 2003, p. 297)

Buscando promover um diálogo com pesquisas já realizadas sobre o ensino da disciplina Língua Portuguesa sob a perspectiva de documentos oficiais, trazemos aqui nossa leitura de alguns textos acadêmicos publicados a partir dos anos 1990 no Brasil, que chamaram a nossa atenção por dialogarem diretamente com este trabalho, na medida em que nos oferecem uma base para o estudo em questão.

Conforme postula Bakhtin (2003), todo discurso se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados anteriores. Desse modo, realizar um diálogo com outras pesquisas referentes ao ensino de Língua Portuguesa é fundamental para enriquecer nosso estudo, uma vez que teremos o privilégio de conhecer “outros olhares” e “novos dizeres” a respeito da constituição dessa disciplina sob a perspectiva de documentos oficiais.

2.1 *A leitura de textos oficiais: uma questão plural*

O primeiro texto, de autoria de Frade e Silva, publicado em 1998, que tem como título *A leitura de textos oficiais: uma questão plural*, apresenta reflexões sobre a prática de leitura de textos oficiais por professores do ensino fundamental.

Embora essa reflexão não seja o foco de nosso trabalho, a pesquisa de Frade e Silva nos traz várias contribuições, dentre outras, relativas a como entender um documento oficial, sua produção, autoria e difusão.

Já no início do artigo, as autoras ressaltam a relevância da leitura do texto oficial, “uma vez que, recentemente, este tem sido muito utilizado como importante instrumento de

formação, tendo em vista a necessidade de implantação de novas políticas educacionais de várias secretarias de educação do país” (p.94).

O objetivo central do artigo é refletir sobre um dos aspectos da leitura de textos oficiais tratado na pesquisa “A leitura de textos oficiais por professores do ensino fundamental da Escola Plural”, realizada no CEALE/UFMG¹¹. Nesse estudo, as autoras apresentam duas caracterizações para o texto oficial: a primeira diz respeito aos textos publicados em diários oficiais ligados aos governos e apresentam, como característica predominante, uma dimensão legislativa. A segunda constitui outro tipo de publicações de Secretarias destinadas às escolas e sua principal finalidade é redefinir e/ou orientar práticas educativas.

No artigo, as autoras consideram o texto oficial (educacional) como “aquele produzido a partir de fonte oficial e que se caracteriza por apresentar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos ‘reguladores’ da política pública educacional” (p. 97). Outra característica desse tipo de texto diz respeito ao “modelo de leitor que prevê”, e à expectativa dos órgãos oficiais em relação à leitura quase obrigatória desses textos em períodos de mudança.

Para as autoras, um estudo que pretenda abordar a forma de recepção de uma leitura envolve tanto a produção de sentidos pelo leitor, suas estratégias utilizadas, bem como as interações que ele estabelece com o texto e com seus interlocutores.

No caso de textos oficiais, Frade e Silva argumentam que a interpretação desses textos parece ser sempre determinada pelo autor. Nesses documentos, a relação de autoridade é muito forte, tendendo a produzir uma univocidade de sentidos.

Sobre o papel do autor desses textos oficiais, no que diz respeito aos aspectos de autonomia, estilo, geração de ideias, singularidade de posições, dizem as autoras que é preciso levar em conta que as políticas internas de produção de materiais nem sempre são definidas com os autores empíricos. As autoras explicam que isso se dá porque as decisões sobre o que, como e para que publicar antecedem/condicionam as condições de produção dos ‘escritores’ escolhidos ou convidados.

¹¹ Sobre o documento analisado – A Proposta *Escola Plural* –, as autoras dizem que esta foi produzida pela Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no período que compreende os anos 1993/1996. Tal documento propõe alteração significativa da cultura escolar instituída e traz, formalmente, desafios concretos e inusitados para a prática pedagógica das escolas, promovendo um amplo debate a respeito de sua incorporação.

No tocante à distribuição e circulação dos textos, Frade e Silva argumentam que não há como discutir sobre leitura sem analisar o conjunto de condições sociais que permite essa distribuição e circulação, pois segundo as autoras, essas questões são determinantes da leitura e da produção de sentidos.

No tocante à leitura, Frade e Silva levantam alguns pontos referentes ao como, por que, quando e o quanto leem os professores nas escolas e após levantamento feito concluem que alguns textos oficiais não são lidos em sua totalidade; os mais prescritivos tendem a promover uma leitura mais intensiva e coletiva; muitas formas de leitura são definidas por pré-requisitos de profissionais que têm acesso mais imediato aos textos.

Essa determinação da leitura de outros profissionais produz, conforme dizem as autoras, “uma leitura autorizada, que submete o leitor a um sentido único ou a uma expectativa pela ‘compreensão correta’” (p. 111) que tem como consequência, possíveis leituras superficiais e descontínuas comprometendo a produção de sentidos.

Com base na pergunta: “Um texto oficial, num contexto de reforma, possibilita qual tipo de leitura?” (p. 113), as autoras apontam que o texto traz para o leitor posições do campo teórico-educacional difíceis de serem assimiladas. Além disso, um texto de implementação de uma política educacional para o conjunto de escolas de uma rede traz significados que antecede a própria leitura. Nessa direção, por ser um texto propositivo, sua função predominante é promover uma univocidade, ou seja, um território comum de discussão. Para as autoras, isso significa que junto à emergência de novas ideias e da necessidade de seu convencimento, acrescenta-se a necessidade, pelos órgãos produtores da política, de uma garantia de asseguramento de sentidos, ou seja, a voz oficial é única e não permite sentidos diferentes.

2.2 Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras

Também o artigo de Marinho (1998), intitulado *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*, traz o documento oficial para discussão; entretanto, diferentemente do de Frade e Silva (1998), ele mais nos interessa, pois veicula informações voltadas especificamente para o ensino de Língua Portuguesa, via documentos oficiais das

duas últimas décadas do séc. XX. Trata-se, portanto, de mais um artigo estreitamente vinculado com nosso trabalho de pesquisa.

O objetivo do artigo é tentar fazer uma projeção do “não-dito” e do entrecruzamento de discursos veiculados nas propostas, na tentativa de entender as possíveis contradições e lacunas existentes neles.

Marinho organiza seu texto em subtítulos nos quais aprofunda considerações sobre alguns dos pressupostos que nortearam as orientações curriculares presentes nas propostas, publicadas pelas secretarias de educação de diferentes estados brasileiros¹².

A autora ressalta que a análise de um currículo requer levar em conta duas coisas: o conteúdo específico (conceitos e definições teórico-metodológicas) e o componente político (desencadeador do processo de produção, circulação e possíveis interpretações do texto). Nesse sentido, diz a autora, podemos abordá-lo sob duas perspectivas mais gerais: influências externas (ou contexto político e social) e influências internas (estudos e pesquisas na área específica) e acrescenta que esses dois campos são complementares; por conta disso, devemos considerar os aspectos sócio-históricos como constitutivos dos conteúdos selecionados pelos autores dos currículos.

A autora faz referência a João Wanderlei Geraldi, que, segundo ela, é um dos mais citados nos currículos analisados, uma vez que seus textos trazem as novas concepções sintetizadas e produzidas especialmente para o professor de Português.

Além de refletir sobre o processo de produção desses currículos, um aspecto importante focalizado pela autora é o de uma **identidade** do ponto de vista dos conteúdos a serem privilegiados na disciplina Língua Portuguesa no momento da publicação dos documentos.

Expõe a autora que todos os currículos se orientam por um discurso pedagógico que tem uma organização historicamente constituída, a saber: pressupostos teóricos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, e constata que essas propostas querem redefinir o objeto de ensino do Português, em função de mudanças de paradigmas e pressupostos no campo dos estudos linguísticos, redefinição essa motivada pelo fracasso escolar presente, principalmente, no campo da alfabetização, da leitura e da escrita. Assim, esses documentos traçam novos

¹² Neste artigo, a autora analisa os currículos de 19 estados brasileiros, publicados em diferentes regiões do país, com a finalidade de oferecer ao MEC subsídios para a elaboração de parâmetros para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

rumos para a disciplina, muitas vezes estabelecendo o confronto entre o novo e o velho, e apresentando uma imagem de professor-leitor que “é fundamental para a definição das concepções veiculadas nessas propostas curriculares” (p.53).

Destaca a autora que os currículos se baseiam na concepção interacionista (ou dialógica), que apresenta uma visão sócio-histórica da linguagem, e que tem como principal representante o teórico russo Bakhtin. Além disso, alguns conceitos presentes são herdados de teorias pragmáticas e da linguística textual. E é nesse quadro, exemplifica a autora, que se discutem as funções do texto escrito na escola: para quem, para quê e como escrever.

Entretanto, Marinho ressalta que há diversidade de concepções sobre língua/linguagem presente nos currículos, fato que muitas vezes dificulta sua definição, uma vez que algumas propostas fazem um amálgama dessas concepções, comprometendo, assim, o seu papel de orientação metodológica.

A autora ressalta que, dado esse processo de transição e de busca de novos rumos epistemológicos (ruptura), a maioria dos currículos abarca pressupostos teóricos que não se concretizam nos procedimentos metodológicos ou nos conteúdos programáticos, apresentando, frequentemente, incompatibilidades e incoerências entre si. Nessa direção, Marinho enfatiza que os currículos analisados apresentam, através da substituição de terminologias, uma mudança conceitual e, em outros momentos, acabam por repetir e reforçar modelos anteriores, ou seja, o modelo tradicional. De acordo com a autora, uma das justificativas para essas incoerências, nos documentos, pode ser identificada na necessidade de se estar em sintonia com as “novidades teóricas” e, ao mesmo tempo, na dificuldade e na impossibilidade do discurso pedagógico contemporâneo de se desvincular de uma “tradição de análise e de ensino” (p.62).

Marinho afirma também que a dificuldade nessas propostas está na tentativa de conciliar, de um lado, uma perspectiva que tem como objeto de ensino-aprendizagem um conjunto de regras de um “padrão linguístico” e, de outro, uma perspectiva que busca as regularidades da língua em seu processo “histórico, social e pragmático” buscando compreender as variedades linguísticas.

Ressaltando o caráter institucional das propostas, a autora comenta que todos os profissionais da educação sabem sobre a obrigatoriedade, para as instituições governamentais, de se produzir um currículo, pois o lançamento de “um ‘novo’ documento é um acontecimento político essencial para o Governo” (p.88).

2.3 Linguística, ensino de língua materna e formação de professores

Um texto que nos chamou muito a atenção foi o de Geraldi, Silva e Fiad (1996), sob o título *Linguística, ensino de língua materna e formação de professores*, pelo fato de o artigo tomar como objeto de análise propostas curriculares de Língua Portuguesa publicadas na década de 80 e início da de 90 no Brasil. Estamos, portanto, diante de um texto que fala na direção da nossa pesquisa.

Ele traz considerações, dentre outros aspectos, sobre a influência que a Linguística exerceu no ensino de Língua Portuguesa em nosso país, salientando o momento em que tal disciplina começa a ser incorporada à grade curricular dos cursos de Letras (década de 1960)¹³, apresentando problemas com relação à sua implantação.

É nesse contexto, segundo os autores, que a linguística surge como uma disciplina marginal e “novidadeira”.

Em se tratando da realidade educacional brasileira, os autores apontam que apenas no final da década de 1970 e início da década seguinte, a Linguística passa a exercer uma significativa influência nas mudanças das práticas de ensino da língua materna, o que contribuiu para a criação e a implementação de propostas/planos curriculares para o ensino da disciplina Língua Portuguesa no país.

Tais propostas configuravam um projeto de ações do governo a fim de reformular as práticas de formação de professores. E, segundo os autores, esses inúmeros programas com novas propostas para o ensino de língua materna são desenvolvidos e oficializados nos planos curriculares.

No artigo, os autores analisam quatorze Planos, Programas ou Propostas Curriculares de diversas partes do país¹⁴. Esses textos apresentam algumas aproximações como o **período** em que foram escritos (meados da década de 80 e início da década de 90 - até 1993); os seus **autores** (professores de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus, das redes oficiais de ensino), e os

¹³ Sobre esse assunto, ver Kato (1983).

¹⁴ Dentre esses documentos, está a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*, publicada em 1986 pelo estado de São Paulo, documento este que, de acordo com os autores, foi um dos precursores dos vários documentos na área publicados posteriormente.

seus possíveis **leitores** (professores de LP de 1º e 2º graus das redes oficiais, estaduais ou municipais) de ensino.

No que diz respeito à escrita dessas propostas, um de seus objetivos era tornar acessível aos seus leitores as ideias sobre o ensino de Português que estavam sendo discutidas no meio acadêmico e nas Secretarias de Educação. Um outro objetivo era documentar e registrar as reflexões e as novas alternativas propostas para o ensino de Língua Portuguesa naquele período.

Os autores constataram, nos textos analisados, “a presença de quatro aportes da Linguística para o ensino de LM” referentes à concepção sócio-interacionista de linguagem, à noção de texto como unidade significativa da linguagem, à noção de variedade linguística (aspecto social da linguagem) e à proposta de organização das práticas de sala de aula para o ensino do português (leitura de textos, produção textual, e análise linguística) (p.324-325).

2.4 O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social

O último texto que trazemos é o artigo de Gregolin (2007), intitulado *O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social*, também voltado a uma reflexão sobre documentos oficiais de Língua Portuguesa publicados a partir dos anos 70.

O texto traça o percurso das contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e as várias visões sobre a língua adotadas em períodos históricos diferentes.

Gregolin sinaliza para o fato de a relação entre teoria linguística e prática do ensino de língua ainda não estar muito bem resolvida, pois, conforme salienta a autora: “há uma *fetichização da linguística* que provoca resistências, perplexidades e angústias” (p.53). Isso mostra, segundo a autora, que apesar dessa relação ser um tema bastante discutido no Brasil (principalmente, a partir dos anos 80), ainda persistem os mesmos problemas, ou seja, ainda persiste uma **crise do ensino de língua**.

Para a autora, essa crise é muito boa, uma vez que “trouxe muitos ganhos para os envolvidos no ensino de língua”: permite a discussão das relações entre a história do país, os

avanços teóricos da linguística e as mudanças na concepção de língua e de ensino e, principalmente, a ideia atual de que “a língua deve ser ensinada sob a perspectiva discursiva” (p.54).

Ao realizar o percurso histórico das contribuições das teorias linguísticas para o ensino de LP no Brasil, Gregolin pretende analisar as diferentes concepções de língua e ensino de língua dominantes em cada período. Para a autora, essas diferentes concepções “produziram efeitos que nos aproximaram, cada vez mais, de uma consciência sobre o papel da língua na sociedade”.

Nesse cenário de profundas mudanças, Gregolin sinaliza para a importância de se ler documentos oficiais para o ensino de língua e perceber a instalação da crise que se configurava, num primeiro momento, pela “luta” entre a gramática normativa e a linguística; pela predominância da linguística sobre a gramática normativa, num segundo momento, e, no momento atual, pela compreensão de que gramática e discurso são “indissociáveis” (p.63).

No que diz respeito a uma política para o ensino de língua, a autora ressalta que o documento *Guias Curriculares*, embasado pela “Lei 5692” (documento da década de 1970), expressava uma apropriação do discurso científico no discurso pedagógico.

Foi somente a partir dos anos 1980 que ocorreu uma grande transformação na concepção de “língua” na escola, uma vez que é a partir desse período que se pode discutir as relações entre a língua, a história e a sociedade. A *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no início dos anos 1980, é um texto fundamentado nas teses da *Sociolinguística* e traz, segundo a autora, a “heterogeneidade e a diversidade linguística para o ensino de língua” (p.66).

Nos anos 1990, o ensino de língua passou a incorporar as teorias da linguística da enunciação, enfatizando a relevância social da linguagem numa perspectiva *discursiva*. As ideias discursivas (da AD) e sociointeracionistas (de linha bakhtiniana) estão na base das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)* e colocam a discursividade no centro do ensino.

A partir da leitura realizada desses quatro textos, pudemos perceber que já há um forte trajeto de pesquisas que vêm discutindo sobre questões referentes a documentos oficiais em geral e, em especial, os de Língua Portuguesa. Embora estes textos dialoguem diretamente com nosso trabalho, tivemos o acesso a outros que também contribuíram para a elaboração desta pesquisa, mas cujas ideias não foram aqui apontadas, como é o caso de pesquisas

realizadas recentemente e que conhecemos no percurso final de nosso estudo: Silva (2008); Tonácio (2003); Pietri (2007); Dornelles (2008), dentre outros.

Pudemos perceber também que este assunto vem ganhando ultimamente espaço junto a pesquisadores que trabalham com o ensino de língua e os estudos linguísticos, o que indica que falar de documentos oficiais é ter vários locutores com quem estabelecer um diálogo.

No capítulo que segue, apresentamos a descrição dos três documentos e seu contexto de produção, com a finalidade de compreender as características específicas dos diferentes períodos de produção destes textos.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS EM ESTUDO

[...] Tratar da língua é tratar de um tema político, já que também é tratar de seres humanos. (Bagnó, 1999, p. 9)

Ao olharmos para os documentos oficiais estamos considerando que eles constituem o reflexo das características específicas – o contexto de produção e circulação – dos diferentes períodos em que estes textos foram produzidos e publicados.

Desse modo, para dar continuidade ao nosso trabalho, buscaremos realizar uma descrição dos três documentos propostos para, no próximo capítulo, analisar e interpretar em que sentido cada documento encaminha suas propostas reguladoras da prática docente.

Antes de iniciarmos a descrição propriamente dita dos documentos, é necessário contextualizar o momento histórico em que cada um deles foi publicado, ou seja, as condições de produção. Assim, tomando por base o primeiro passo do método sociológico preconizado por Bakhtin, que parte do contexto mais amplo em direção a aspectos mais específicos, no intuito de poder melhor depreender os sentidos dos enunciados, traremos, em linhas gerais, algumas informações sobre a educação brasileira.

3.1 Breve apanhado histórico da escola pública no Brasil

Para adentrarmos na questão referente ao ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio Grande do Sul, a partir da década de 90, partimos de um panorama mais abrangente, o da educação brasileira, e, para isso, buscamos Saviani (2004), que nos apresenta um panorama da escola pública no Brasil, desde fins do século XIX até o ano de 1996. Tomando por base esse período de tempo, o autor sugere uma subdivisão dessa escola em três etapas que correspondem aos períodos 1890-1931, 1931-1961 e 1961-1996. Dados os interesses do nosso estudo, trazemos informações desse último período.

No tópico intitulado *Unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista de escola (1961-1996)*, o autor apresenta um panorama geral da educação

nacional a partir da década de 1960, época que, segundo ele, foi marcada por uma “intensa experimentação educativa” (p. 40): consolidação dos colégios de aplicação, surgimento dos ginásios vocacionais, grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências.

Foi no período de implantação do regime militar em 1960 que “desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país” (p.41), período em que o governo brasileiro realizou a assinatura dos acordos MEC-Usaid¹⁵ para “reformular aspectos específicos do ensino brasileiro” (p.41).

Esta nova situação exigia adequações que, segundo o autor, implicavam algumas mudanças na legislação educacional brasileira, o ajuste feito pela Lei n. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, reformulando o ensino superior e pela Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, alterando os ensinos primário e médio.

Expõe o autor que as reformas instituídas pela ditadura militar produziram uma situação educacional que recebeu muitas críticas por parte dos educadores, os quais se organizavam em diferentes associações. Tal processo teve início no período que compreende “meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980” (p.45). É justamente nesse período que começam a surgir os questionamentos sobre a mudança do ensino como um todo para, posteriormente, repercutir em cada área do conhecimento – discurso da mudança, conforme Pietri (2003).

E é nesse contexto que a exigência de se modificar a educação nacional foi se tornando cada vez mais forte, o que implicava a mudança na legislação em vigor. E, segundo o autor, esta oportunidade surgiu com a instalação da Nova República e a elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, que manteve como atribuição da União, “em caráter privativo, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (p.46). Iniciou-se o processo de elaboração da nova LDB, que terminou em 1996, com a aprovação da Lei n. 9394. Com essa nova Lei passamos a ter uma situação diferente da anterior, em que havia três leis regulando a educação (Lei n. 4.024/61, Lei n. 5.540/68 e Lei n. 5.692/71). A nova LDB configurava “apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país” (p. 47).

¹⁵ Esses acordos estabeleciam a cooperação do Ministério da Educação do Brasil com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

O autor faz uma retomada do ponto de vista da história da escola pública brasileira do século XX, em que distingue três períodos e suas diferentes concepções de educação. No primeiro período, de 1890 a 1931, a concepção educacional predominante foi o Iluminismo republicano; no segundo, de 1931 a 1961, predominou o ideário pedagógico renovador; já no terceiro, de 1961 a 1996, teve o domínio da *concepção produtivista de educação*, que manifesta com muita clareza os princípios básicos de racionalidade e produtividade como base de toda reforma do ensino.

Saviani observa que essa concepção resistiu a todas as críticas ao longo da década de 1980, ganhando mais vigor no contexto neoliberalista quando foi acionada como um instrumento para ajustar a educação às demandas de mercado numa economia globalizada centrada na sociedade do conhecimento.

Quanto ao crescimento da educação no Brasil no decorrer do século XX, diz o autor que, em termos quantitativos, representou um avanço significativo, porém, em termos qualitativos, ainda existem deficiências enormes.

De acordo com o autor, o século XX deixa um legado ao mesmo tempo positivo e negativo. Dispõe-se de uma “estrutura ampla e abrangente” (p. 53) além de um avanço significativo no campo de investigação das questões educacionais, através do desenvolvimento da pós-graduação. Entretanto, o legado negativo “persistirá enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando” (p. 54).

Em termos qualitativos, ainda há uma deficiência no ensino, e esta necessidade de mudança é sempre em função dessa busca de transformação da Educação e busca de melhoria na qualidade do ensino, muito presente nos documentos. É nessa direção que os documentos acabam apontando essa carência e deficiência do ensino.

3.2 Descrevendo nosso objeto de pesquisa – contextualização histórica

3.2.1 Educação Para Crescer

Em 1990, Alceu de Deus Collares foi eleito Governador do Estado do Rio Grande do Sul para a gestão de 15/03/1991 a 01/01/1995. Em seu governo, implantou uma série de

medidas, principalmente na área da Educação, acarretando alguns conflitos e polêmicas para esta área. Após nomear sua mulher, Neuza Canabarro, como secretária da educação, iniciou a implantação de um Calendário Rotativo, este com três diferentes anos letivos, que se revezavam. Tal medida causou muita polêmica e contribuiu para a queda de sua popularidade¹⁶.

É importante dizer que, na tentativa de buscar mais informações a respeito da gestão de Collares, conseguimos, via internet, um documento publicado pela Frente Progressista Gaúcha (FPG), da qual fez parte Alceu Collares, que se constituiu em um projeto de governo intitulado “*Povo Grande do Sul*”.¹⁷ Tal documento serviu de base para a ação governamental do período que compreende os anos de 1991-1994, trazendo propostas calcadas em fundamentos políticos, sociológicos e filosóficos:

Estas propostas foram submetidas à análise, estudo, crítica e avaliação de todos os segmentos sociais, tais como entidades empresariais, políticas, sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos, universidades, cooperativas, associações de moradores, organizações religiosas, entre outras, que tiveram a oportunidade de participar efetivamente com contribuições valiosas para a conclusão do PROJETO POVO GRANDE DO SUL, o qual servirá de base para a nossa ação governamental (Projeto “Povo Grande do Sul”- FPG, RS, 1991-1994. Texto de *Apresentação*) (Grifos do documento).

No que se refere à Área social – que abrange, entre outros setores, o educacional – o projeto colocava que a Educação, nos últimos tempos, vinha passando por diversas questões devido a uma “política educacional que desde o regime autoritário implantou a ineficiência do ensino e a reprodução das desigualdades sociais” (p. 1). Nessa direção, o documento apontava para a necessidade de uma política educacional democratizadora fundamentada numa compreensão crítica dos métodos, currículos e práticas pedagógicas.

Em relação à escola, o documento assinalava que era fundamental que esta instituição contribuísse para a formação da consciência crítica dos alunos, proporcionando-lhes uma compreensão histórica de povo e nação, fazendo com que os jovens participassem da vida social e política resgatando, assim, sua cidadania.

¹⁶ Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Alceu_Collares. Acesso em: 15 de novembro de 2010.

¹⁷ Informações disponibilizadas no site: http://www.anpae.org/Congressos_antigos/Simposio_2007. Acesso em: 18 de novembro de 2010.

A meta prioritária do referido projeto era uma educação popular e participativa e, para alcançá-la, a Frente Progressista Gaúcha (FPG) pretendia desenvolver uma ação de governo voltada para o atendimento das necessidades dessa área. Para a FPG a participação dos professores na elaboração dos programas educacionais, o estímulo à pesquisa e ao planejamento educacional eram fundamentais para a valorização da categoria docente.

Vale ressaltar que a proposta educacional postulada neste projeto se baseava na proposta municipal que ocorreu no mandato de Collares quando este assumiu a prefeitura de Porto Alegre no ano de 1986, tomando várias medidas emergenciais na área da educação como a implantação dos Centros Integrados de Educação Municipal que serviram de modelo para os CIEPS (Centros Integrados de Educação Popular), estes implantados em nível estadual.

Os CIEPS constituíam um tipo de escola com turno integral e tinham como objetivo proporcionar aos alunos alimentação completa, aulas, esporte, lazer, material escolar favorecendo, assim, a integração Escola-Comunidade. A base de sua proposta pedagógica estava na busca da construção do conhecimento postulada pelos teóricos Paulo Freire e Celestin Freinet. De acordo com essa proposta, “o planejamento educacional é voltado para o aluno como o centro do processo na busca de sua autonomia progressiva” (p. 2).

O documento seguia enumerando algumas iniciativas do governo Collares e, dentre elas, estava o Calendário Rotativo que previa a formação de três grupos de alunos alternados com três inícios de ano letivo diferentes com períodos de férias alternados.

Conforme dissemos anteriormente, a implantação de tal medida, proposta pela Secretária Neuza Canabarro, causou muita polêmica, dando início a uma forte campanha, principalmente por parte do Cpers, contra sua concretização, muito embora o governo tenha mantido a proposta nos três anos de seu mandato. Para o sindicato do professorado gaúcho, o calendário provocaria muitos malefícios, pois era uma medida inadequada, desnecessária e autoritária. Diante dessa intensa pressão do Cpers-sindicato, o Calendário Rotativo foi suspenso pelo governo Antônio Britto em outubro de 1995¹⁸.

Quanto ao ensino de 2º Grau (Ensino Médio), a proposta de governo de Collares apontava para a necessidade de encontrar alternativas concretas que tornassem viável o

¹⁸ Tais informações constam no Documento intitulado *Breve histórico do Cpers-sindicato e Lutas da Categoria*. Fonte: http://www.cpers.org.br/imagens/história/2_breve_historico_do_Cpers. Acesso em: 18 de novembro de 2010.

ingresso e a permanência dos jovens e adultos nos cursos em tempo integral, proporcionando-lhes, na própria escola, a oportunidade de aproximação da educação com o trabalho e geração de renda.

É nesse contexto histórico que o documento oficial *Educação para Crescer – Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino* foi publicado, trazendo novas propostas para a prática pedagógica no Estado do Rio Grande do Sul.

O documento: descrição

O texto oficial *Educação para Crescer* vem em três livretos: um documento geral, sem especificação de disciplina, direcionado especificamente ao professor (*Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino: O papel do Professor – uma questão a pensar*)¹⁹, um outro direcionado para o 2º grau (Ensino Médio) publicado em 1993, e mais um outro, alvo de nosso estudo, o *Projeto de Melhoria da Qualidade de Ensino – Português - 1º e 2º Graus*, publicado em 1992.

No documento geral, a secretária da Educação, no texto de *Apresentação do Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino*, assim se manifesta:

Apresentamos no plano de Governo um projeto que pudesse capacitar a totalidade dos recursos humanos atuantes na Educação em nosso Estado, de forma a haver unidade de ação, abrangência e condições de oferecer ampla reflexão sobre o papel do professor e sobre o perfil do aluno, através de atividades práticas incentivadoras que levassem o professor às *mudanças* necessárias na busca da *melhoria da qualidade de ensino*. [...] apresentamos uma proposta de trabalho em conjunto, para que técnicos da Secretaria, professores de escola e professores universitários elaborassem um trabalho prático, viável ao alcance de todo o professor, por mais distante que se encontrasse dos centros formadores. [...] o material *instrucional* elaborado [...] acreditamos que poderá ajudá-lo na *melhoria* de seu desempenho em sala de aula [...]. Mostra, este instrumento, a real integração entre 1º, 2º e 3º graus. [...] cuja elaboração participaram 28 Instituições de Ensino Superior [...]. Estamos fazendo a nossa parte. [...] Porque somente assim todos nós cresceremos: o nosso aluno, a nossa classe e o povo do Rio Grande do Sul. (grifos nossos) (*O papel do professor – uma questão a pensar*. RS, 1991-1995, p. 7)

¹⁹ Este livreto constitui-se de um texto de *Apresentação, Introdução, Entrevista* (com alguns outros textos anexados e duas páginas com os *Fundamentos Legais – Exame das bases filosófico-legais* que inspiram a formulação do PLANO GLOBAL DE EDUCAÇÃO – 1991/1995).

No exposto acima, fica bem evidente a voz da Secretaria de Educação e, portanto, a voz oficial. Através das palavras da autora, percebemos algumas escolhas lexicais que apontam para o caráter intervencionista que caracteriza grande parte do discurso oficial. Além disso, o texto de Neuza Canabarro está sintonizado com o período de efervescência das reflexões sobre a linguagem e ensino e no surgimento de propostas de mudanças para o ensino de Língua Portuguesa – período este denominado *discurso da mudança* – que trataremos a seguir.

Do ponto de vista legal, a formulação desse plano de Governo (PLANO GLOBAL DA EDUCAÇÃO de 1990-1995) fundamentou-se nas bases filosófico-legais da Constituição Federal/88, Constituição Estadual/89, Lei de Diretrizes e Bases (LDB)²⁰ e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Art. 3º e 4º).

O documento específico intitulado *Educação para crescer – Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino – Português - 1º e 2º graus* é um texto oficial publicado no início da década de 90 (1992), pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, direcionado a orientar o ensino de Língua Portuguesa. É um documento que se propõe a auxiliar o professor para que este, “a partir da leitura do material que ora se organiza, obtenha incentivos para o desenvolvimento da comunicação escrita e falada, visando a melhorar, na perspectiva de sua ação em sala de aula, a competência comunicativa²¹ de seus alunos” (RS, 1991-1995, p. 7), expressão que anuncia um conceito de uma teoria linguística que permeia o texto.

Cabe, de início, sinalizarmos algumas questões sobre o título do documento em questão. Por que *Educação para Crescer (Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino)*? Ao intitular-se dessa maneira, o documento sinaliza para o fato de que a educação é um instrumento para o crescimento do Estado. Além disso, sendo um projeto de melhoria da

²⁰ Dentre os artigos estabelecidos pela LDB, esse Plano de Governo também traz em seu bojo o Art. 1º/LDB 4024 – 20/12/61, que estabelece como preceito legal o seguinte: “A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim: a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.

²¹ De acordo com Travaglia (1996, 2004), a competência comunicativa, fundamentada no princípio pragmático-funcional, é a capacidade ou habilidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, utilizando textos, os efeitos de sentido desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro. Basicamente se desenvolve a competência comunicativa, levando o aluno a ser capaz de usar cada vez um número maior de recursos da língua, de forma adequada à produção de efeitos de sentido nas situações de interação comunicativa.

qualidade do ensino, isso nos leva a entender que a qualidade de tal ensino precisa de alterações e, por isso, necessita de um documento que traga em seu bojo reorientações para a prática de ensino dos professores, neste caso, os professores de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a publicação do documento oficial está sintonizada com a ideia de alteração do ensino de Língua Portuguesa e, portanto, com o *discurso da mudança*. Aliás, o próprio título do projeto evoca essa questão. Tal assunto é tratado por Pietri (2003), que denomina *discurso da mudança*²² (difundido no fim dos anos 70, início dos anos 80) a divulgação de ideias linguísticas que constituem a base para a argumentação quanto às necessidades de alteração no ensino de língua materna. Segundo o estudioso, esse discurso associa ideias linguísticas a propostas de mudança no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Quanto à estrutura física, o documento apresenta-se em cento e sessenta e sete páginas, em brochura, não tem capa dura, com um aspecto muito semelhante à forma padrão de um livro didático atual²³ (capa de cartolina e dimensões: 30cm x 21cm).

Cumprido dizer que lançaremos um olhar para as capas dos documentos por considerarmos que são parte integrante do documento oficial e possibilitam ao leitor um primeiro contato com o material, um contato visual que permite que ele (leitor) tenha uma primeira “impressão” e faça sua primeira leitura.

Também é importante salientar que refletir (mesmo que brevemente) sobre a questão da imagem²⁴ é fundamental para nosso estudo, pois o Referencial *Educação Para Crescer*,

²² Pietri nos elucida que o *Discurso da mudança* utiliza um componente de divulgação científica que, para ele, possui um forte caráter argumentativo, cujo principal objetivo é convencer o professor, público alvo dos textos representativos do discurso em questão, a alterar suas concepções tradicionais de linguagem e sua prática de ensino. Neste componente de divulgação científica, a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas, que fornecem subsídios para legitimar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Linguística, e apontar os problemas apresentados pela concepção de língua e ensino de língua que pretende modificar. No dizer do autor, a constituição desse novo discurso se confirma ao observarmos a constante atualização da polêmica entre os que propõem mudanças fundamentadas nas ideias da Linguística e os que assumem as concepções tradicionais sobre linguagem e ensino de Língua Portuguesa. Essa atualização se realiza através da reedição de textos publicados nos momentos iniciais do discurso da mudança, e através de publicações novas sobre esse tema, como as de Bagno (1999; 2000; 2001), por exemplo.

²³ Cf. Batista (1999).

²⁴ Para Davallon (1999, p. 30), em seu artigo publicado no livro *O papel da Memória*, a imagem é um dispositivo que pertence a uma *estratégia de comunicação* com a capacidade de regular o tempo e as modalidades de recepção da imagem em seu conjunto ou a emergência da significação.

por exemplo, traz em sua capa algumas imagens que, para nós, são carregadas de texto(s) e historicidade, constituindo, assim, um conjunto de “dizeres” sobre o referido documento.

Nessa perspectiva, ao lermos essas imagens devemos tomá-las em seus vários sentidos, porque constituídas por dizeres e, portanto, suscetíveis a diferentes leituras e interpretações que, conforme Orlandi (1996, p. 09), “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem; (...) as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagens, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos”. Desse modo, entendemos que interpretar uma imagem não significa apenas descrever seus elementos visuais, mas sim perceber os diferentes sentidos que podem emergir dela.

A capa, única parte colorida do documento (ver ANEXO 1), apresenta um projeto gráfico que tenta retratar esse alvo de crescimento pela educação propondo, para isso, imagens bastante simbólicas: traz a figura de um grande lápis na cor azul. Tal figura (linguagem icônica) pode ser interpretada como sendo a representação da educação como um instrumento de crescimento num sentido geral, o que pressupõe que a educação pode servir a vários campos (econômico, político, social, cultural etc.), dando uma ideia de relação entre educação e a possibilidade de uma ascensão social. Esse objeto muito utilizado na escola de maneira geral, está sobre um fundo branco com listras horizontais, o que lembra (simula) uma página de caderno – mais uma figura essencialmente escolar “por natureza”.

Uma outra possibilidade de leitura da capa do documento em questão, é olhar para essa figura do lápis e enxergá-lo como sendo um mastro que tem na ponta a bandeira desfraldada do Estado do Rio Grande do Sul. Ou seja, o lápis, símbolo da educação, se transforma num outro símbolo, qual seja a bandeira do Estado, com as cores amarelo, vermelho e verde. Trata-se, portanto, de um projeto gráfico para a capa que aciona elementos simbólicos fortes: elementos do contexto escolar (lápis, caderno, o ato de escrever) e o símbolo de identidade maior do Estado, a sua bandeira. Assim, essa bandeira está se fazendo através do lápis que representa a educação. E é através da educação que o Estado (representado pelas cores da bandeira) vai se construir e *crecer*.

Ainda sobre o projeto gráfico, há em relação ao professor – seu principal destinatário – toda uma tentativa de atraí-lo, cativá-lo e de se aproximar dele. Isso pode ser observado através de sua linguagem visual, pois traz figuras que lhe são familiares por fazerem parte de sua vida profissional, através do uso de instrumentos do cotidiano escolar (lápis, folha de

caderno). Em outras palavras, essas imagens falam de “coisas” bem próximas do professor, procurando uma identificação com esse profissional.

Se essas imagens levam em conta o receptor (destinatário), vale dizer também que, através dos signos visuais da capa (bandeira nas respectivas cores do Estado), é possível enxergar a procedência do documento, ratificando seu agente produtor – Secretaria da Educação do Governo do Rio Grande do Sul – marcando que se trata de um texto oficial produzido por um órgão do governo.

O título *Educação Para Crescer* aparece na parte superior da capa com letras maiúsculas, em fonte maior, na cor vermelha, funcionando como um “slogan”²⁵, um recurso para chamar a atenção dos destinatários presumidos e também para enfatizar o nome do projeto *Melhoria da Qualidade de Ensino*, que se coloca mais abaixo, na cor preta, seguido bem no final da página do nome do Governo do Estado e do seu período de gestão na época (1991-1995).

A primeira página do documento se constitui somente dos nomes, em negrito, do governador do Estado do Rio Grande do Sul – Alceu Collares – e da secretária de Estado da Educação – Neuza Canabarro – naquela época. É interessante dizer que este é o único local em que tais nomes aparecem neste documento, não havendo no interior dele nenhum texto de autoria do governador ou da secretária da Educação, que, fazendo assim, deixam de marcar sua autoria, sua voz pessoal, fato que chamou nossa atenção, uma vez que, como se trata de um documento publicado por uma instituição governamental, pressupõe-se que seu(s) texto(s) seja muito marcado por um discurso político: afinal, é a voz oficial quem fala!

Na segunda página, constam os nomes dos integrantes da equipe técnica dispostos da seguinte maneira:

Elaboradores:

Delzimar Lima – UNISINOS

Elizabeth Fontoura Dornelles – UNICRUZ

Gilvan Müller de Oliveira – UFSM

²⁵ Conforme Maingueneau (2002, p. 171) o *slogan* é uma “fórmula curta, destinada a ser repetida por um número ilimitado de locutores, que joga também com rimas, simetrias silábicas, sintáticas ou lexicais [...]”. Os *slogans* têm por objetivo “fixar na memória dos consumidores potenciais a associação entre uma marca e um argumento persuasivo [...]”.

Marcos Gustavo Richter – UFSM
Marisa Magnus Smith – PUCRS
Marlene Alves Pereira – URCAMP
Paulo Marçal Mescka – URI
Roque Amadeu Kreutz – UFSM
Vera Wannmacher Pereira – PUCRS/FAPA

Colaboradores:

Christa Ingrid Kahmann – FISC
Ivo Afonso Backes – FAETA
Jane Rita Caetano de Silveira – PUCRS

Coordenador:

Volnyr Santos – PUCRS

Representante da SE:

Gilberto Scarton

A lista acima nos mostra que as pessoas que integram a equipe técnica são, prioritariamente, representantes de instituições de ensino superior tanto da rede pública como da rede particular. Entendemos que tais informações querem, talvez, transmitir ao professor/leitor a legitimação do texto oficial através da voz da academia, a voz científica e, portanto, uma voz de autoridade. Além disso, mais um ponto que garante essa legitimidade como também uma maior proximidade dos professores/leitores com o documento em questão, consiste no fato de essa equipe técnica ser constituída por professores de instituições gaúchas. Isso leva a pensar que essa é mais uma estratégia utilizada pelos produtores do texto oficial, acionando recursos para motivar a ideia de pertencimento ao povo gaúcho. Ou seja, há todo um envolvimento com o Estado do Rio Grande do Sul passando tanto pelos produtores (professores de instituições gaúchas) como pelos destinatários (professores estaduais gaúchos), o que os coloca (une) a todos pertencendo a um “mesmo chão” – gente da “nossa terra”, “da nossa casa”; enfim, “de gaúcho para gaúcho”. É, portanto, uma busca de identidade do regional, um fazer do Estado para o Estado.

Por outro lado, vale a pena fazer uma ressalva sobre essa listagem, visto que, observando-a melhor, por trás desse amplo conjunto de instituições que trabalharam na elaboração do documento, uma delas não se faz presente – a UFRGS. Tal fato pode ser um

indício de que houve algum tipo de impasse nas relações entre a Secretaria de Educação (doravante SE) e essa instituição, pois entendemos que aqueles que integram a equipe produtora do *Educação Para Crescer* estão, de certa forma, concordando com a SE.

Em relação ao representante da Secretaria de Educação – Gilberto Scarton – encontramos algumas informações ao seu respeito: foi produtor (autor) de livros didáticos publicados principalmente na década de 1980. São exemplos de algumas publicações do autor: *Comunicação Oral e Escrita – 5ª série (1981)*; *A Comunicação oral e escrita em Língua Portuguesa (1982)*; *Comunicação em Língua Portuguesa – 6ª série (1982)*; *Leitura, Língua e Literatura – 2º grau (1983)*, etc.²⁶

Em seguida, na página de rosto, consta o nome da disciplina e os níveis de ensino para qual o texto oficial é direcionado, qual seja: *Português no 1º e 2º grau*, seguido de três perguntas referentes ao seu ensino:

- O que ensinar?
- Como ensinar?
- Por que ensinar?²⁷

No final da página, há indicação do local e data da publicação (Porto Alegre, 1992).

A maneira como estas perguntas estão colocadas chamou a nossa atenção, visto que estão sob a forma de discurso direto, o que pressupõe um sujeito que indaga sobre o seu próprio fazer docente. Tais indagações estão vinculadas a dúvidas que esse sujeito (professor) tem em relação ao seu objeto de ensino (- O que ensinar?); a seu método (- Como ensinar?) e à finalidade, a razão de se ensinar (- Por que ensinar?). Nesse sentido, podemos dizer que estas perguntas suscitam a seguinte reflexão: as três perguntas elaboradas pelo produtor do texto simulam as que são feitas pelo professor de língua, ou seja, essa equipe produtora se coloca no lugar desse professor de Língua Portuguesa, concebendo-o como um sujeito carente das respostas para essas perguntas relacionadas diretamente com o seu fazer docente. São

²⁶ Obtivemos estas informações no endereço eletrônico <http://www.estantevirtual.com.br>. Acesso em 16 de outubro de 2010.

²⁷ Essas questões iniciais retomam questões também apresentadas no texto de Geraldí (1984), o que denota vinculação do documento a teorias da Linguística muito divulgadas no período de publicação do documento.

perguntas que retratam suas principais indagações conduzindo esse professor/leitor a uma maior aproximação do material apresentado. Ademais, é importante dizer que essa maior aproximação está muito marcada na escolha da autoria dos textos que compõem o documento. São textos assinados por especialistas na área da linguagem (Língua Portuguesa); são eles quem responderão às perguntas mencionadas acima. Essa estratégia discursiva de trazer a voz da academia para a elaboração do discurso oficial dá ao documento mais legitimidade para anunciar suas propostas teóricas, afinal a academia é o local onde se produz o conhecimento especializado, o saber científico.

Uma outra observação a ser feita diz respeito às partes que constituem o documento e que podem ser observadas no sumário. O projeto *Educação Para Crescer* constitui-se em uma coletânea de textos a reorientar as atividades educacionais a partir de um determinado embasamento teórico.

Do ponto de vista da organização, o texto oficial apresenta-se dividido nas seguintes partes: *Palavras prévias*,

Apresentação,

Parte I: Português no 1º e 2º graus: uma proposta de organização de ensino,

Parte II: Textos Complementares,

Aplicação: uma proposta de ação,

Avaliação: instrumento de coleta de informações.

O autor de *Palavras prévias* é Volnyr Santos, que é Doutor em Letras, na época professor de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Cultura Portuguesa da PUCRS e Coordenador do Departamento de Letras Vernáculas dessa mesma instituição. Já o texto de *Apresentação* tem como autora Vera Wannmacher Pereira, Doutora em Linguística Aplicada e naquele período Professora Assistente de Linguística da PUCRS, Professora Titular de Linguística e Língua Portuguesa da FAPA, pesquisadora do Laboratório Linguístico de Pesquisa e Ensino da PUCRS – LALPE e Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Linguísticas da FAPA. Vale dizer que as informações dos referidos autores constam no próprio documento.

A *Parte I* do documento, *Português no 1º e 2º graus: uma proposta de organização de ensino*, está dividida em dois textos de Vera Wannmacher Pereira, a saber: “*Ensino de Português e prática social*”; “*O texto como centro do ensino de Português*”. Já a *Parte II* –

Textos Complementares – apresenta um total de oito textos, ocupando o maior espaço no documento. São eles:

- 1- *Língua materna e conhecimento no 1º grau*, de Marcos Gustavo Richter – UFSM;
- 2- *A compreensão e a interpretação como instrumento para a leitura crítica*, de Paulo Marçal Mescka – URI;
- 3- *Ler os objetivos do texto*, de Marcos Gustavo Richter – UFSM;
- 4- *Ler a escrita: processo de decifração da escrita alfabética*, de Gilvan Müller de Oliveira – UFSM;
- 5- *Contribuições da leitura em voz alta para a compreensão e expressão escrita*, de Marisa Magnus Smith – PUCRS;
- 6- *Relações textuais no processo de produção e compreensão do texto*, de Elizabeth Fontoura Dornelles – UNICRUZ e Marlene Alves Pereira – URCAMP;
- 7- *Leitura de certas conexões frasais: alguns “pontos” de costura textual*, de Roque Amadeu Kreutz – UFSM;
- 8- *Análise das modalidades operatórias da mensagem na reportagem jornalística: uma proposta pedagógica*, de Delzimar Lima – UNISINOS.

As outras duas partes mencionadas – “*Aplicação: uma proposta de ação*” e “*Avaliação: instrumento de coleta de informações*” – ocupam somente a última página e não apresentam autoria especificada. Nelas, o professor é “convidado” a aplicar as propostas contidas no documento. Sobre essa parte da aplicação, o texto se coloca da seguinte maneira:

Constitui-se em importante momento a APLICAÇÃO que você, professor, fizer de nossas propostas. É precisamente essa aplicação que nos dará a medida de adequação, da viabilidade da nossa produção (RS, 1991-1995, p. 167).

Já em relação à parte de avaliação, o professor pode contribuir respondendo a algumas perguntas referentes ao material apresentado, como também apontando sugestões para a continuidade do trabalho (projeto).

Palavras Prévias é o texto que abre o documento. Nele, Volnyr Santos apresenta algumas reflexões a respeito da educação. De acordo com o referido autor, “a educação, como base do crescimento e do progresso, não vem obtendo, ao longo de nossa história política, um tratamento que possibilite ações concretas” (p. 7). Diante disso, Santos defende que chegou o momento de repensar o problema. Para isso, esclarece que a “Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a Universidade gaúcha [...] associam-se na busca de uma solução compartilhada que possibilite a consecução de objetivos capazes de reorientar os interesses da educação”. Entretanto, o autor ressalta que “a simples associação não é suficiente para definir o atual estado de coisas”, e defende que é preciso dar sequência às discussões a fim de “provocar, em face do outro, a necessidade de conhecer e desvelar os obstáculos que se interpõem às soluções” (p. 7).

Na *Apresentação*, Vera Wannmacher introduz seu texto com um vocativo dirigindo-se ao professor de escola de 1º e 2º graus dizendo-lhe que “Esta é uma oportunidade” que os professores de Faculdades e Universidades consideram valiosa “- a de estabelecer contato com você, professor de escola de 1º e 2º grau”. Vale destacar que esse modo de dirigir-se ao professor/leitor utilizando o pronome *você* é mais uma estratégia discursiva para aproximá-lo das concepções postuladas no documento e garantir que este venha a aderir a suas propostas.

Esse texto dá uma visão geral do documento e se constitui por nove perguntas feitas pela autora e respondidas por ela, cujas respostas vão justificando a proposta do material em questão. São perguntas que simulam as possíveis dúvidas que o professor possa vir a ter do próprio material.

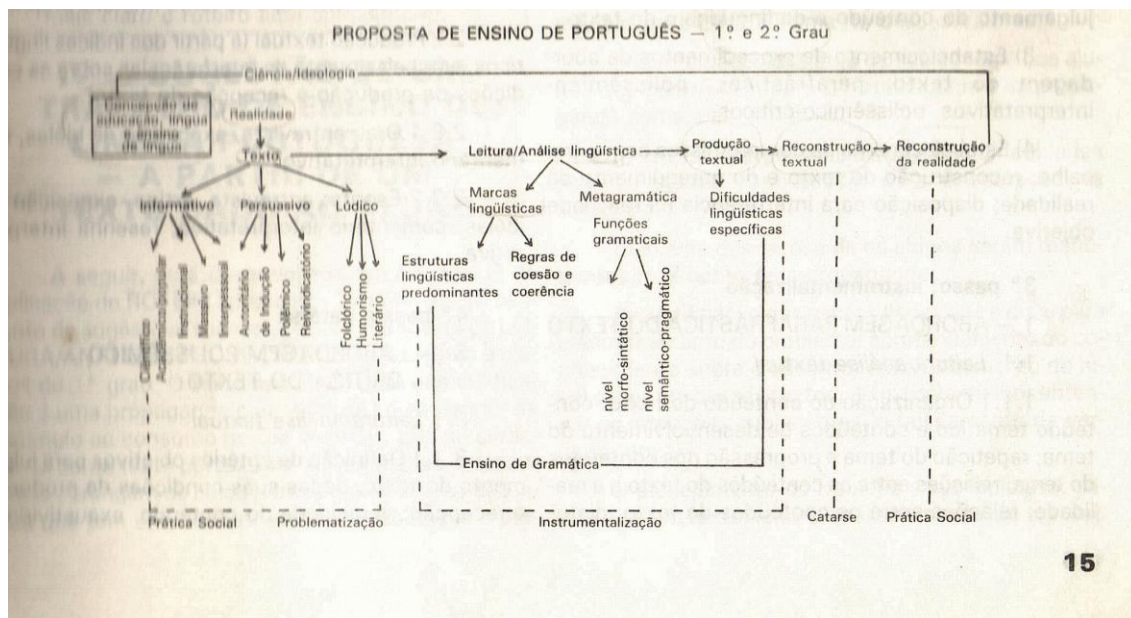
Analisando esse texto, observamos que a autora direciona seu enunciado no sentido de tentar estabelecer um contato direto com o professor para compartilhar com este conhecimentos, experiências, convicções, “de modo a favorecer sua aproximação aos avanços das teorias linguístico-pedagógicas e, conseqüentemente, uma reflexão sobre a necessidade de fazer alterações em seu trabalho escolar” (RS, 1991-1995, p. 9). A maneira como constrói esse texto dá a ele um caráter mais pedagógico do que político. Isso porque se dirige ao professor de Língua Portuguesa de forma bastante didática (simulando um diálogo), procurando interferir ou modificar sua prática em sala de aula, onde os próprios professores são vistos, na verdade, como alunos, enquanto o(s) autor(es) do documento são os

professores, os que ensinam, passo a passo, como eles devem fazer para aprofundar seus conhecimentos.

Prosseguindo com nossa descrição, conforme foi dito, a *Parte I* é constituída por dois textos de Vera Wannmacher. O primeiro, “*Ensino de Português e prática social*”, é um texto introdutório no qual a autora enfatiza o papel relevante da escola para o trabalho de “construção de uma consciência político-social” (RS, 1991-1995, p. 13). De acordo com Wannmacher, o objetivo do seu estudo é, “partindo da associação entre Educação e Ensino, apresentar uma proposta de trabalho com Língua Portuguesa como transformadora da realidade social” (p. 13). Nessa direção, a autora propõe, na sequência do texto, algumas reflexões teóricas e sugestões de atividades e de leitura, que já anunciam a ideia de *mudança* e que vem justamente sintonizada com a proposta do projeto.

A autora traz, num primeiro momento, o texto “Escola e democracia”, de Saviani (1998), no qual o autor propõe uma sequência de cinco passos para um ensino transformador da realidade. A partir desses passos, a autora articula o que propõe Saviani a uma proposta de ensino de Português – 1º e 2º graus.

Tal proposta é representada por um esquema exposto no interior do documento, que é apresentado a seguir:



(fig. 1)

De acordo com o esquema, o ponto de referência inicial está na *realidade* “ou nos textos que expressam essa realidade dos mais diferentes modos” (p. 15), o que aponta para um

trabalho a partir de textos diversificados inseridos numa tipologia textual, “que tenha como critério básico de definição do tipo de texto a interação dos interlocutores, que, por sua vez, determina a sua significação” (id.).

O segundo passo da proposta é o trabalho de *Leitura / Análise linguística* que supõe um trabalho de *ensino de gramática* “que consiste no estudo das *marcas linguísticas* do texto”, podendo ocorrer no nível metalinguístico depois que os alunos já dominam o nível linguístico. Em seguida, parte-se para a dimensão polissêmico-interpretativa que constitui o estudo do texto em suas condições de produção e recepção garantindo, assim, “a pluralidade de entendimentos do texto” (p. 15). Quanto à dimensão polissêmico-crítica, esta aponta para o trabalho de atribuição de valor ao texto, o que implica estabelecer relações entre as marcas linguísticas do texto, a intencionalidade e os efeitos de sentido.

O ponto seguinte da proposta é a *Produção textual* (oral e escrita), abrangendo também os níveis parafrástico (relatos e sínteses), polissêmico-interpretativo (textos, comentários e resenhas interpretativos) e polissêmico-crítico (exposição de motivos, resenhas e comentários críticos).

Após o trabalho de produção textual segue-se a *Reconstrução textual*, que “supõe um trabalho de gramática, na medida em que o aluno corrige seus próprios problemas iniciais e aplica as marcas linguísticas que caracterizam o tipo de texto em estudo” (p. 15).

Esse trabalho de reconstrução textual é fundamental para o próximo passo do esquema: o trabalho de *Reconstrução da realidade*, de modo que o aluno é orientado para um entendimento mais aprofundado dessa realidade para intervir nela contribuindo para alterá-la.

A partir da leitura do esquema, chegamos à seguinte constatação: o que permeia a proposta de ensino de Português (1º e 2º graus) é uma determinada concepção de língua e de ensino de língua de base socio-interacionista as quais sinalizam que o ensino de Língua Portuguesa deve ser feito a partir de um conjunto de atividades que tenham como foco, como ponto central, o estudo através de textos, cuja significação é determinada pela interação dos interlocutores. Aqui está a base do ensino nesse texto oficial. Nesse sentido, o documento gira em torno desse grande esquema, o qual apresenta uma proposta que retoma as questões colocadas no início: “o que ensinar”, “como ensinar” e “por que ensinar”.

Um dado importante a ser destacado é que, ao longo da exposição, a autora propõe algumas questões para reflexão e debate no sentido de buscar a participação do professor de Língua Portuguesa. Esse incentivo é, a nosso ver, mais uma estratégia utilizada pelos

elaboradores do documento na tentativa de aproximar o professor das concepções defendidas, é fazer com que se estabeleça um diálogo entre os que refletem e teorizam sobre a linguagem, os elaboradores do documento, e aqueles que centram suas atividades no ensino da língua.

No segundo texto (ainda da Parte I) “*O texto como centro do ensino de Português*”, Vera Wannmacher traça como objetivo apresentar ao professor de Língua Portuguesa:

Uma proposta de ensino em que o **texto** é o eixo para o qual convergem todas as atividades pedagógicas. Para o alcance desse objetivo, são apresentadas informações de caráter teórico necessárias à compreensão das sugestões de caráter prático, de modo a obter a associação teoria X prática, sempre buscada e reivindicada pelos professores de modo geral (RS, 1991-1995, p. 23) (ênfase nossa).

Tomando por base tais pressupostos, a autora informa que o referido documento procura responder a “algumas indagações básicas, que usualmente são formuladas pelos professores” (Id. Ibid., p. 23).

Segundo a autora, o trabalho com textos deve envolver quatro momentos básicos: a leitura, a análise linguística, a produção textual e a reconstrução textual²⁸. E tais momentos devem ser contínuos permitindo, assim, o alcance do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Neste processo, “o trabalho do professor resume-se em oferecer caminhos para favorecer o aprofundamento de cada uma das etapas e assim possibilitar um trabalho de leitura mais significativa” (p. 28).

No final dessa parte I do documento, a autora sugere algumas leituras para aprofundamento de conhecimentos e das propostas apresentadas. Os autores sugeridos são: CITELLI (1985), FONSECA (1977)²⁹, KATO (1987, 1988), KOCH (1989), KOCH e TRAVAGLIA (1990), ORLANDI (1983), SILVA e ZILBERMAN (1988).

Vale comentar que estes autores são representantes de determinadas áreas do conhecimento linguístico que estavam em vigor naquele período como, por exemplo, a Linguística textual, Análise do Discurso, Psicolinguística, Pragmática, Aquisição da escrita e

²⁸ Conforme o esquema (fig. 1) apresentado anteriormente.

²⁹ “FONSECA, Fernanda Irene e FONSECA, Joaquim. **Pragmática Linguística e ensino do Português**. Coimbra, Almedina, 1977”. De acordo com o documento, essa obra se constitui numa associação entre Linguística e Pedagogia, apresentando uma proposta de ensino de língua com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa.

do processo de leitura etc. Em outras palavras, eram autores que, naquele momento, tinham um forte espaço de divulgação, muita respeitabilidade dentro de sua área de atuação, eram muito reconhecidos na época.

Em seguida, ainda na Parte I, consta uma lista de sete anexos expostos a seguir. Tais anexos constituem grande parte do documento, aproximadamente, mais de um terço de todo ele.

Anexo 1 : Roteiros de leitura, análise, produção textual e reconstrução textual.

Anexo 2 : Sugestões de atividades para desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura.

Anexo 3 : Coletânea de textos para análise de marcas linguísticas.

Anexo 4 : Coletânea de textos para análise do adverbial.

Anexo 5 : Coletânea de textos para ensino das funções gramaticais.

Anexo 6 : Sugestões de atividades para dificuldades linguísticas específicas.

Anexo 7 : Proposta para organização de programas de Português.

Esses anexos trazem ao professor uma grande variedade de textos para serem trabalhados de acordo com a proposta de ensino de Língua Portuguesa, além de trazerem sugestões de atividades e roteiros diversos para o ensino de língua.

Examinemos, agora, a Parte II do documento. Ela traz como primeiro texto “Língua materna e conhecimento no primeiro grau”, no qual o autor Marcos Gustavo Richter problematiza algumas questões sobre o ensino de língua. De acordo com ele, é comum ver, nos Cursos de Letras, a língua como um fim em si mesma. Entretanto, quando o professor de Português chega até a sala de aula, encontra uma situação bem diferente, tendo em vista a necessidade de se ensinar a língua como um meio para outras finalidades. Diante disso, o autor sugere um trabalho interdisciplinar para o ensino do Português.

O segundo texto intitulado “A compreensão e a interpretação como instrumento para a leitura crítica”, de Paulo Marçal Mescka, destaca que o trabalho com a linguagem vem se caracterizando cada vez mais pela presença de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Para o

autor, somente através da leitura crítica é que o estudante se transformará num leitor consciente, reflexivo e crítico, assumindo uma posição (um ponto de vista) ante qualquer texto.

Em “Ler os objetivos do texto”, Marcos Gustavo Richter apresenta uma concepção de linguagem como forma de ação humana intencional sobre o mundo, ressaltando que a leitura de um texto será mais rica à medida que o professor tiver habilidade em provocar a reflexão sobre os objetivos dos usuários da língua e suas estratégias para utilizá-la.

“Ler a escrita: processo de decifração da escrita alfabética”, de Gilvan Müller de Oliveira, identifica uma distorção nas prioridades do ensino, uma vez que, uma grande parte das atividades escolares centra-se na escrita deixando a leitura para um segundo plano. O autor resalta que os professores de Português devem alterar sua prática colocando os textos literários “ao lado e não acima” de outros tipos de textos (históricos, informativos, científicos, etc.). E, para concluir sua reflexão, expõe o autor que o primeiro passo a ser dado pelos professores é conhecer seu objeto de pesquisa: “a língua e tudo o que se relaciona com ela” (p. 127).

O texto “Contribuições da leitura em voz alta para a compreensão e a expressão escrita”, de Marisa Magnus Smith, inicia sua reflexão tecendo alguns comentários sobre a leitura, chamando a atenção para o fato de que a leitura oral está perdendo espaço nas aulas de Português. Entendendo que a leitura oral representa um papel muito importante durante todo o primeiro grau e também nas etapas posteriores, a autora propõe um resgate desse tipo de leitura, o que pode trazer grandes avanços às habilidades fundamentais da comunicação: ler, escrever, falar e ouvir.

Em “Relações textuais no processo de produção e compreensão do texto”, Elizabeth Fontoura Dornelles e Marlene Alves Pereira problematizam sobre coesão e coerência textuais. No dizer das autoras, “o texto coeso é aquele em que as partes se relacionam mutuamente, só fazendo sentido quando consideradas umas em relação às outras” (p. 133). No que se refere à coerência, assinalam que esta é o fator de textualidade por excelência.

Em “Leitura de certas conexões frasais: alguns ‘pontos’ de costura textual”, Roque Amadeu Kreutz, ao investigar as conexões que ocorrem entre pequenas partes (microestruturas) de um texto, explica algumas conexões lógico-semânticas e discursivas que se estabelecem entre o conteúdo que expressa diferentes aspectos da realidade objetiva ou subjetiva, tais como: situações, fatos, ideias, experiências pessoais, julgamentos, etc. Para

isso, o estudioso associa, a cada tipo de conexão, exemplos de recursos linguísticos capazes de expressá-la de maneira adequada (p. 139).

Já em “Análise das modalidades operatórias da mensagem na reportagem jornalística: uma proposta pedagógica”, Delzimar Lima salienta que um trabalho de leitura e de análise de certas categorias gramaticais (como substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) deveria ser uma norma para os cursos de leitura e produção textual, contribuindo para a formação de leitores críticos.

3.2.2 Padrão Referencial de Currículo

O Estado do Rio Grande do Sul foi governado por Antônio Britto Filho no período que compreende 01/01/1995 a 01/01/1998. Sua gestão à frente do governo gaúcho foi marcada por reformas administrativas e uma intensa polêmica com a oposição (liderada pelo PT), que detinha a maioria dos sindicatos de servidores, especialmente o CPERS, que agrega o magistério estadual.

Antônio Britto e sua equipe de governo adotaram muitas medidas orçamentárias para buscar o saneamento das finanças estaduais, que incluíram a privatização das grandes empresas de serviços públicos do estado (telefonia e energia elétrica) criadas em gestões anteriores.

Para os defensores do governo Britto, essas privatizações ampliariam a abrangência e a qualidade dos serviços, barateando o seu custo. Por outro lado, seus adversários políticos consideravam que as taxas cobradas pelas empresas privatizadas se tornariam, com o tempo, mais caras para a população, beneficiando apenas alguns grupos empresariais específicos³⁰.

³⁰ Informações obtidas no endereço eletrônico http://pt.wikipedia.org/wiki/Antonio_Britto. Acesso em: 16 de novembro de 2010.

Em 1995, o governo Antônio Britto aprovou na Assembleia Legislativa do Estado a Lei 10.576/95, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e que “tinha como objetivo subsidiar as escolas na busca da democracia e cidadania” segundo Scheibel (2002, p. 14).

De acordo com Amaral (2006), a referida Lei tem como princípios a autonomia das escolas na gestão administrativa, financeira e pedagógica, a livre organização dos segmentos da comunidade escolar, a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e em colegiados, a transparência das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, a garantia da descentralização do processo educacional, a valorização dos profissionais da educação e a eleição para diretor. No dizer da Secretária de Educação daquele período, Iara Wortmann, o Projeto de Lei encaminhado para a Assembleia Legislativa originou-se do grupo de discussão entre o Cpers-sindicato, a União Gaúcha de Estudantes Secundaristas (UGES) e a Associação de Pais e Mestres (APM). No entanto, o Cpers-sindicato afirmava que o referido Projeto de Lei não era o mesmo discutido pelas entidades, o que gerou um embate muito forte naquele momento.

Amaral também nos informa que, conforme o Art.19 da Lei 10.576/95, esse processo de indicação de diretores seria desenvolvido, num primeiro momento, por um curso de qualificação para o exercício da função de diretor, organizado pela Secretaria de Educação e, num segundo momento, a indicação da comunidade escolar mediante a votação direta.

Entretanto, para o sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers), este curso de qualificação para diretor foi uma das estratégias construídas pelo Governo de Antônio Britto para implementar uma política neoliberal na educação e transformou-se em um ponto polêmico pelo fato de haver pouco tempo para que a Secretaria de Educação (SEC) organizasse as eleições para diretor. Além disso, o curso, nas primeiras eleições, ficou para depois; porém, na proposta do governo, o curso ou prova deveria ocorrer antes do processo eleitoral³¹.

³¹ Fonte: http://www.cpers.org.br/imagens/historia/2-breve_historico_do_Cpers. Acesso em: 18 de novembro de 2010.

Nessa direção, sobre o projeto de governo “Gestão Democrática do Ensino Público”, o Cpers-sindicato colocou o seguinte:

É completamente diferente do que foi negociado com o Cpers-sindicato. Pela proposta do governador, para concorrer a diretor, o professor tem que passar primeiro por um curso ministrado pela Secretaria Estadual de Educação. O programa dos candidatos deve ser restrito a um formulário de perguntas elaborado pela SEC, não sendo permitida a campanha eleitoral. O Cpers-sindicato está mobilizado contra este projeto do governador Britto que também propõe a municipalização da escola pública, institui o prêmio qualidade e descaracteriza a eleição de diretores através da instituição de cursos para pré-candidatos, além de reduzir os mandatos dos diretores para dois anos (*Breve histórico do Cpers-sindicato e Lutas da Categoria. s/p*).

Em 1998, o governo Britto instituiu a Lei 11.126/98, que implantou o *Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual* e o *Programa de Avaliação da Produtividade Docente*. Essa lei prevê parcerias das escolas estaduais com setores privados, a fim de otimizar recursos humanos, materiais e financeiros, melhorando a qualidade da escola pública, conforme anuncia a referida lei.

O Artigo 78 da lei 10.576/95 estabeleceu que todas as escolas seriam avaliadas anualmente pela Secretaria de Educação, com o objetivo de divulgação a toda comunidade, e a Lei 11.126/98³² reforçou a avaliação externa como forma de regulação do sistema de ensino público (Art.26). De acordo com relatórios da Secretaria de Educação em 1998, a avaliação externa³³ é um recurso que busca primeiramente a qualidade de ensino, pois há o confronto da liberdade individual de ensinar com o interesse coletivo (Amaral, 2002).

Do ponto de vista do Cpers-sindicato, houve uma luta pela aprovação do Projeto de Gestão Democrática da Escola Pública construído pelas entidades representativas da comunidade escolar. Porém, acrescenta que o sindicato é contrário às propostas neoliberais inseridas no projeto de gestão da escola defendido pelo governo Britto.

³² As referidas leis encontram-se disponibilizadas, na íntegra, no endereço eletrônico da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul no site: <http://www.al.rs.gov.br/legiscomp>.

³³ Segundo Azevedo (1995, p.34), o Programa de Avaliação Externa do governo do Estado demonstra “[...] a sua identidade política neoliberal ao instituir o prêmio de qualidade para as escolas que apresentarem os melhores resultados”, demonstrando, assim, que concebe a educação como uma mercadoria, moldando “[...] indivíduos destinados para o mercado e destituídos de qualquer sensibilidade democrática e humanística”.

É no conjunto dessas condições históricas que o documento *Padrão Referencial de Currículo – Língua Portuguesa* foi publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, trazendo em seu bojo propostas oficiais para a rede estadual de ensino público.

O documento: descrição

O documento *Padrão Referencial de Currículo (2ª versão) – Língua Portuguesa*, destinado ao Ensino Fundamental foi publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, numa segunda versão, no ano de 1998³⁴. Quanto à estrutura física, o documento apresenta-se em 27 páginas, com capa monocromática, com tom rosa moderado e discreto (conforme ANEXO 2). O timbre oficial do Estado aparece na parte superior da capa e, logo abaixo, com letras pretas em negrito, os nomes do Estado, da Secretaria da Educação e do Departamento Pedagógico. Em seguida, ainda na capa do documento, destaca-se no canto direito a indicação estilizada *caderno 13*, o que nos leva a crer na existência de outros cadernos específicos para as outras disciplinas. O título aparece na parte central em fonte maior, na cor preta, seguido do nome Governo do Estado e do período de gestão do governo do Estado na época.

Ao olharmos para a capa deste Referencial, notamos que ela apresenta algumas diferenças em relação à capa do documento publicado anteriormente – o *Educação Para Crescer*. Essa diferença mostra-se, principalmente, no que se refere ao aspecto visual. Neste documento, não há uma investida na utilização de recursos gráficos no que diz respeito a cores ou figuras. Não há uma preocupação em chamar a atenção do seu público/leitor, de tentar cativá-lo através de recursos visuais. Isso implica dizer que este Referencial tem mais “cara de documento”, diferentemente do outro, que apresenta aspectos que o torna muito mais parecido com um livro didático.

Na contracapa, constam os nomes Maria Beatriz Gomes da Silva, indicada como Diretora Pedagógica e Leda Maria Seffrin, como chefe da Divisão de Ensino Fundamental.

³⁴ Neste trabalho estamos analisando a segunda versão, pois foi esta que conseguimos ter em mãos.

Na folha de rosto, encontra-se o nome do produtor do documento: Departamento Pedagógico e Divisão do Ensino Fundamental, seguido do título, local, data e publicação – Porto Alegre, 1998.

Nas páginas seguintes, encontram-se algumas informações importantes a respeito do documento, a começar pela ficha catalográfica e o nome da Bibliotecária responsável: Regina Iankilevich Yurgel e, a seguir, constam os nomes das pessoas que formaram as equipes de sistematização nas duas versões do documento, prováveis representantes dos professores³⁵ que atuavam nas várias Delegacias de Ensino (DE), sendo que a equipe formada na segunda versão do documento contemplou um número maior de participantes. Em relação à assessoria, esta é formada por Angela da Rocha Rolla, e Onici Claro Flôres, do Núcleo de Estudos sobre Currículo – Divisão de Ensino Fundamental, Departamento Pessoal da Secretaria de Educação – DIEF/DP/SE; quanto à editoração gráfica, o responsável é Dalvan Luiz Pereira Padilha, da Secretaria de Educação (SE).

O sumário do documento apresenta uma divisão bastante clara:

Apresentação;

Objetivos gerais do Ensino Fundamental;

Língua portuguesa, subdividida em quatro partes:

- *Fundamentação e Caracterização da Área;*

- *Objetivos da Área;*

- *Marcos de Aprendizagem e*

- *Bibliografia.*

No texto de *Apresentação*, a Secretária da Educação do Rio Grande do Sul, naquela época, Iara Silvia Lucas Wortmann, esclarece que o *Referencial* é fruto de uma “construção coletiva”, “uma caminhada conjunta – estado, municípios, escolas privadas e Instituições de Ensino Superior”, o que “registra o pensamento pedagógico gaúcho e tem como finalidade, estabelecer um Referencial Curricular comum, a todas as escolas, na busca da equidade com qualidade” (RS, 1995-1998, p. 7).

Vale dizer que, embora um *Referencial Curricular* (texto oficial) sugira a ideia de norma, de imposição de caminhos a serem seguidos, a Secretária direciona seu texto de forma a apontar que o documento em questão é produzido com o objetivo de oferecer possibilidades

³⁵ Não há uma informação precisa no documento em relação a esses participantes.

de mudanças no ensino e assinala que o documento “pretende subsidiar os professores na reconstrução permanente do currículo escolar” e ainda “auxiliar o professor e a professora, no cotidiano do fazer pedagógico” (p. 7).

Através da leitura do referido texto, percebe-se que o documento todo é apresentado ao público-alvo – “professores e professoras do Rio Grande do Sul” (p. 7) – como elemento de renovação para o ensino, sempre marcando essa renovação como algo positivo “ao indicar caminhos possíveis de mudança na prática escolar” (p. 7). Esse fato fica mais evidente quando a Secretária finaliza seu texto afirmando “que a partir deste documento, consolida-se a base, que, aliada ao desejo e ao comprometimento da comunidade educacional gaúcha com a transformação da escola, garante a continuidade para concretização da educação realmente democrática” (p. 7) (grifos nossos).

A página seguinte apresenta os *Objetivos gerais do Ensino Fundamental* que contemplam os de Língua Portuguesa: utilizar a Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita para resolver problemas da vida cotidiana.

O documento específico de Língua Portuguesa está dividido em quatro partes. Na primeira delas, o documento direciona seu texto de forma a apresentar alguns aspectos referentes à *Fundamentação e Caracterização da Área*.

As linhas preliminares desse texto apontam para o aumento, nos últimos anos, das discussões referentes ao ensino de Língua Portuguesa “tendo em vista a sua **falta de eficácia**”. Desse modo, este documento assinala que as práticas utilizadas no ensino de língua são ineficazes porque o direcionam com base na “**decoreba**” de regras e conceitos sem refletir sobre estes, na **repetição** de estruturas linguísticas **descontextualizadas** e no domínio de “normas do padrão culto da língua e suas regras de exceção” (RS, 1995-1998, p. 11), o que marca bem a crítica ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, muito presente no documento. A ideia é mostrar que se o ensino é ineficaz é porque ainda está presente a prática do ensino tradicional³⁶.

Porém, conforme o documento, há um forte apelo da sociedade para que o ensino de Língua Portuguesa tenha como alicerce o valor dos usos da linguagem, segundo as demandas sociais atuais. Dessa forma, as práticas de ensino de língua:

³⁶ As palavras destacadas servem para ratificar a crítica ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, considerado como um ensino ineficaz, abstrato e desmotivador, assunto tratado por alguns autores como Pietri (2003), Tonácio (2003), Angelo (2005), entre outros.

Devem partir da relação entre variante linguística do aluno / variante linguística de uso na escola para, posteriormente, permitir que o aluno desenvolva suas habilidades linguísticas, apropriando-se do uso funcional da língua culta (RS, 1995-1998, Língua Portuguesa, p. 11).

Nessa direção, os produtores do *Padrão Referencial de Currículo* entendem que este deve “acolher os princípios construtivistas na perspectiva sócio-interacionista, centrando a organização dos conteúdos de aprendizagem do Ensino Fundamental nas dimensões do saber, saber fazer e ser/conviver para o estabelecimento dos Marcos da Aprendizagem” (Id. Ibid., p. 11). Assim, de acordo com tal abordagem, torna-se necessário esclarecer as concepções de linguagem, língua, texto e produção de texto, a partir de uma visão pragmática.

Para a concepção de linguagem, o documento resgata as diretrizes legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais ela é entendida como “uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” [...]. (grifos do documento).

Já em relação à língua, esta é entendida como “uma realidade heterogênea, multifacetada, mutável, um conjunto de variantes linguísticas que se diferenciam pelo maior ou menor grau de prestígio social” e dentre essas variantes, apenas uma recebe o “status” de língua oficial e será esta ensinada na escola. Conforme o documento, aprender uma língua é “aprender pragmaticamente” os significados culturais das palavras e os modos pelos quais os falantes entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (p. 12).

No tocante ao texto (oral ou escrito), este é entendido como “o produto concreto das interações verbais (...), um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva” (p. 12). Segundo o documento, para que o texto constitua uma unidade de sentido em relação a uma dada situação, é necessário levar em conta determinados critérios de textualidade, a saber: coesão e coerência (centrados no texto), intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (estes centrados no usuário).

A produção de textos é entendida como “uma prática social fundamentada na interação verbal, uma forma de expressão e diálogo com o interlocutor, manifesta na maneira de ver / ler o mundo e nele se posicionar” que, conforme o documento, envolve um trabalho de análise

da situação de comunicação, estratégias de planejamento e organização do trabalho, seleção de ideias e informações, escolha de recursos expressivos, até a leitura crítica que orienta a revisão e reescrita do texto (p. 13).

Quanto à questão metodológica, o Referencial aponta para a necessidade de situar a aprendizagem da língua “num espaço de interlocução em que o *texto e seu processo de produção e interpretação* sejam o foco das atenções, acrescentando que, “assim, a finalidade primordial do ensino passa a ser o desenvolvimento da *competência discursiva*” (ênfases do documento). Quanto aos conteúdos e sua organização, o documento postula que se priorize o trabalho com leitura, oralidade, escrita e estrutura e o funcionamento linguístico como o “norte” do planejamento de ensino (grifo do documento) (p. 13).

Nesta mesma página, o documento traz, em nota de rodapé, a posição de Ezequiel Theodoro da Silva³⁷ sobre a necessidade de reformular o conceito de “leitura” (ênfase no documento), com a introdução de outros tipos de linguagens, além da verbal. Para ele, “seria desastroso reduzir a capacidade comunicacional do aluno somente ao verbal – oral e escrito”. Entretanto, o autor lembra que “a manipulação dos códigos não verbais não pode e não deve sequer abalar o conhecimento e o domínio do código verbal à medida que a transmissão da história, cultura e ciência ainda se faz através da escrita”.

Em relação à leitura, o documento chama a atenção para o fato de que, frequentemente, a leitura é confundida com uma investigação pura e simples da parte formal de um texto, sua estrutura interna enquanto sistema de relações entre as partes que o compõem, sem estudá-lo como um todo, como expressão de uma visão de mundo. Ou seja, é o estudo do “texto em si” (grifo do documento): “esse tipo de leitura elimina a dinâmica da relação leitor-texto-contexto, limitando consideravelmente uma compreensão maior do objeto lido” (p. 14).

De acordo com o Referencial, além da leitura, é importante propor também situações de escuta de vários textos, além de estimular a expressão oral (oralidade) do aluno, considerando sua variante linguística, sua aceitação e reconhecimento pelo grupo escolar e a apropriação de outras variantes que lhe possibilitem estabelecer interação com seu grupo nos diversos contextos de uso (p. 14).

³⁷ O referido autor teve uma participação forte no período de renovação (reformulação) do ensino. Foi um dos fundadores da Associação de Leitura do Brasil (ALB) e foi membro do Congresso de Leitura (COLE), onde participou ativamente.

Sobre o trabalho com a escrita, o documento salienta que este “tem por finalidade formar escritores competentes, capazes de redigir textos coerentes e coesos” (p. 14). E define um escritor competente como alguém que reconhece diferentes tipos de texto, escolhendo o texto apropriado a seus objetivos; alguém que planeja o texto em função de seu objetivo e do leitor; alguém capaz de olhar para seu texto como um objeto de análise; alguém capaz de revisar e reescrever um texto; é, além disso, um leitor competente porque sempre recorre a outros textos para poder enriquecer sua produção.

Ademais, o documento defende que “o conhecimento dos diferentes sistemas gramaticais utilizados nos diversos textos deve ser vivenciado através da inter-relação entre o tipo de texto e a situação social que o utiliza, para posteriormente transformar-se em objeto de ensino” (p. 14).

Conforme o Referencial, alguns aspectos constituem também importantes parâmetros metodológicos ao trabalho do professor, a saber: adoção de critérios que possibilitem sequência e continuidade dos conteúdos em função das possibilidades de compreensão dos alunos durante o processo de aprendizagem; planejamento didático com práticas dialéticas de leitura de textos (texto / análise linguística / texto) e desenvolvimento de estratégias de auto-correção conjugadas às de comparação em contextos determinados; organização de ensino que proponha análise linguística reflexiva, “porquanto o conhecimento gramatical, para fazer sentido, deve ser produzido inicialmente como prática para depois transformar-se em objeto de reflexão” (p. 14).

A parte 2 - *Objetivos da Área* - apresenta como objetivo geral da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental proporcionar ao aluno sua utilização (LP) nas modalidades oral e escrita para resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e participar plenamente do mundo letrado. Tal objetivo articula-se em torno de quatro eixos básicos: *oralidade, leitura, escrita e estrutura e funcionamento da língua* constituindo os objetivos norteadores do ensino de Língua Portuguesa. São eles: vivenciar as quatro experiências básicas na aprendizagem da língua: ouvir, falar, ler e escrever com competência e autonomia; usar a linguagem oral observando sempre a devida adequação de usos para diferentes contextos de comunicação e interação; reconhecer e respeitar as diferentes variantes da língua falada como instrumento eficiente nas interações diárias; desenvolver competência e gosto pela leitura de diferentes tipos de textos; compreender a leitura em suas diferentes dimensões;

tornar-se um produtor competente de textos, especialmente usando a variante padrão; utilizar os conhecimentos adquiridos para melhorar a produção oral e escrita (p. 15).

Em seguida, as próximas partes 3 e 4 correspondem aos *Marcos de Aprendizagem*³⁸ e à *Bibliografia* respectivamente. O texto encaminha de tal forma a conceituar esses marcos de aprendizagem levando o professor a conhecê-los, para depois dizer como a escola vai trabalhar com eles.

De acordo com o Referencial, por conta das mudanças sociais ocorridas no mundo atual, o ensino de Língua Portuguesa não pode ser reduzido “a uma lista de conteúdos específicos”. O fundamental é considerar a competência discursiva do sujeito, permitindo que este tenha autonomia intelectual, avaliação crítica e participação social efetiva. E, nesse processo, as habilidades linguísticas definem-se em quatro marcos de aprendizagem, quais sejam:

- **Oralidade**, uma prática linguística que não se restringe à conversa e ao diálogo. A escola deve se propor a mostrar aos alunos as diferentes situações comunicativas que fazem uso da oralidade, criando contextos que permitam vivências realísticas através de atividades orais dotadas de significação, que instaurem uma situação **real** de interlocução. (ênfase do documento) (p. 15-16);

- **Leitura**, uma atividade que envolve elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas, inferenciais e culturais; depende de fatores linguísticos e extralinguísticos; um processo de seleção que se dá como um jogo, não ocorrendo linearmente, não produzindo jamais compreensões “definitivas”; um ato de *interação comunicativa* que se desenvolve entre leitor e autor, *com base no texto* – literário e não literário sugerindo um trabalho com uma tipologia textual abrangente (grifos do documento);

- **Escrita**, um processo comunicativo-cognitivo. A escola deve realizar atividades discursivas considerando as funções sociais dos textos, seu funcionamento e as condições nas quais e para quais eles são produzidos; uma escrita significativa deve ocorrer em situações em que sua produção seja como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação; a produção escrita subentende um processo, a soma de uma série de atividades anteriores que se refletem em um novo produto – o texto escrito, devendo haver uma continuidade e uma relação entre leitura, análise linguística e produção escrita (p. 18); e

³⁸ A título de ilustração, ver um dos marcos de aprendizagem na parte final deste trabalho – ANEXO 3.

- **Estrutura e funcionamento da língua**, o modo de organização e uso nas duas modalidades linguísticas: oral e escrita, voltando-se para a reflexão e análise sobre os fatos e fenômenos linguísticos dessas duas modalidades. A escola deve trabalhar com a sistematização do ensino de gramática fundamentado em dois tipos de ações linguísticas reflexivas: atividades epilinguísticas – operação e reflexão sobre a linguagem – e atividades metalinguísticas – teoria gramatical – objetivando a construção reflexiva de critérios para a utilização de estruturas e de recursos linguísticos nas diversas situações de uso da escrita; o relacionamento do texto e contexto, a seleção de informações utilizadas nos textos, a organização e distribuição do texto de acordo com as convenções, a hierarquização das idéias, a segmentação textual, o uso de recursos expressivos, o emprego de convenções da escrita nos níveis semântico-pragmático, morfossintático e fono-ortográfico (p.20).

O último parágrafo do referido documento assinala que há um desafio a enfrentar e este não se refere ao conteúdo de ensino, mas “ao ajuste do olhar” (sua focalização), à validade e à aplicabilidade do que se sabe a outro nível analítico, qual seja: o nível textual (p. 21).

Quanto à Parte 4, esta é composta de referências bibliográficas (seis autores que são indicados no corpo do texto) e mais a bibliografia com indicação de cinquenta e quatro obras.

É importante dizer que a indicação desses nomes não é, a nosso ver, por acaso. Trata-se de autores bastante reconhecidos no âmbito acadêmico e que tiveram uma forte presença nos estudos da linguagem daquele período – linguistas, professores de Literatura, autores voltados à aquisição da leitura e escrita, à Pedagogia –, pois apresentavam concepções que estavam muito em voga na época. Como suas obras foram publicadas nas décadas de 80 e 90, e, portanto, eram atuais em relação ao período de produção do documento, os produtores do texto oficial procuraram incorporá-las na bibliografia.

3.2.3 Lições do Rio Grande

Yeda Crusius, a primeira governadora da história do Rio Grande do Sul, assumiu o Governo do Estado para a gestão 2007-2011.

Com base em informações obtidas nos sites do Governo do Estado³⁹, na gestão de Yeda foram lançados alguns programas e projetos estruturantes. Juntamente com outras iniciativas, estes programas e projetos serviram para nortear as ações do Governo, a fim de atender aos três eixos estabelecidos como meta para retomar o crescimento do Estado, a saber: Desenvolvimento Econômico Sustentável, Desenvolvimento Social e Finanças e Gestão Pública.

No que se refere à educação, a equipe de governo de Yeda Crusius salienta que o Rio Grande do Sul, que já teve a melhor educação pública do país, vem perdendo posição frente a outros Estados brasileiros. E isso pode ser constatado nas últimas avaliações realizadas tanto pelo MEC quanto pelo Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul (Saers), através da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática em turmas dos ensinos Fundamental e Médio, as quais mostraram que grande parte dos estudantes não alcançou um nível satisfatório de aprendizagem. Estes resultados indicaram a necessidade de criar um programa para garantir educação de boa qualidade para crianças e jovens gaúchos.

Nessa direção, o Governo do Estado criou o programa estruturante “Boa Escola para Todos”, desenvolvido para a área da educação, que tem como secretário responsável Ervino Deon e como coordenadora executiva Sandra Mariz Negrini. Tal programa está identificado com o movimento nacional “Compromisso Todos Pela Educação”, criado em 2006, com a participação de educadores, iniciativa privada e gestores públicos da educação, com o objetivo principal de garantir o direito de todas as crianças e jovens brasileiros à educação básica pública de qualidade. O programa também conta com a parceria de várias instâncias: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RS), Sindicato dos Estabelecimentos Privados de Ensino (SINEPE), Ministério da Educação (MEC), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e outras instituições de

³⁹Fontes:http://www.estado.rs.gov.br/arquivos/arqs_anexos/ppa_2008_2011 e <http://www.estruturantes.rs.gov.br>. Acesso em: 26 de novembro de 2010.

Ensino Superior, instituições com atuação na Educação Básica, Secretaria de Obras Públicas e iniciativa privada.

Dentre os projetos associados ao programa estão os Centros de Referência na Educação Profissional; Escola Legal - Manutenção e Ampliação de Espaços Escolares; Professor Nota 10 - Valorização do Magistério; SAERS - Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul; Sala de Aula Digital - Tecnologia da Informação nas Escolas Estaduais.

Por outro lado, a gestão de Yeda Crusius representou uma das “mais impopulares de todos os tempos e muito disso se deve à política de educação de seu governo” (Cardoso, 2009), a qual tem mobilizado a opinião pública gerando muitas discussões entre o Estado e a Escola.

Do ponto de vista do sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers)⁴⁰, o governo Yeda foi um verdadeiro “desastre” para a educação. Para o sindicato, sua gestão contribuiu para agravar ainda mais os velhos problemas das escolas estaduais gaúchas como, por exemplo, a falta de professores e funcionários e, em alguns casos, a própria falta de escolas, com crianças tendo aulas em galpões, igrejas e até mesmo em containers – as chamadas “escolas de lata” (grifos nossos).

Além disso, embora os trabalhadores em educação tenham reivindicado a reposição da inflação dos últimos quatro anos, não lhes foi concedido nenhum reajuste por parte do governo. O sindicato também denuncia um corte nos investimentos na educação e áreas sociais, ou seja, economia em áreas que afetam diretamente toda a sociedade. Para o Cpers, a administração de Yeda Crusius é marcada pela enturmação, multisseriação, escolas de lata, a não realização de concurso público, aumento do número de contratos temporários, além da tentativa de destruição de uma conquista histórica: os planos de carreira do professorado. Essas tentativas foram derrotadas em 2008 e 2009.

No dizer de Manoel Fernandes, Diretor do 22º Núcleo do CPERS, a mudança deste cenário de abandono das escolas é tarefa de todos (comunidade escolar e a sociedade), pois somente o envolvimento massivo de todos poderá garantir investimentos na educação e demais áreas sociais, fazendo com que esses recursos venham, de fato, atender à população que precisa destes serviços.

⁴⁰ Fontes: <http://democraciaeluta.blogspot.com/2010/03/governo-yeda-desastre-para-educacao.html> e http://www.cpers.org.br/index.php?cd_artigo=262&menu=36. Acesso em: 26 de novembro de 2010.

Nesse contexto de insatisfações e embates entre as políticas do Governo do Estado e professores, foi elaborado o documento *Lições do Rio Grande*, com propostas para orientar a prática docente no Estado gaúcho.

O documento: descrição

O *Referencial curricular Lições do Rio Grande vol. I*⁴¹ foi publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul no ano de 2009, tendo como governadora Yeda Rorato Crusius. É um documento destinado ao Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio.

Inicialmente, achamos importante tecer alguns comentários sobre o título do documento por considerarmos que os títulos, de uma maneira geral, podem abrir um leque de possibilidades de interpretação de qualquer texto. Eles, na maioria das vezes, exercem o papel de verdadeiros guias para nos apontar “o que está por vir” num determinado texto.

Lições do Rio Grande, assim como o outro documento analisado anteriormente (*Educação Para Crescer*), também nos remete à ideia de pertencimento, uma vez que podemos interpretar essas “lições”, num primeiro momento, como talvez sendo os trabalhos (temas de aula, tarefa escolar etc.)⁴² que devem ser feitos pelos alunos das escolas gaúchas. Uma outra possibilidade de interpretação do título é tomar a palavra “lições” como sendo “exemplos” dados pelo Rio Grande, que devem ser seguidos por todos da área educacional – são as lições/exemplos que o Rio Grande tem para nos passar.

Entendemos, desse modo, que o título deste Referencial apresenta uma estratégia discursiva que busca uma maior proximidade com o seu público-alvo – professores da rede estadual de ensino gaúcha – utilizando, para isso, um título *slogan* que, no nosso

⁴¹ Este Referencial Curricular foi publicado em cinco volumes, abrangendo as seguintes áreas do conhecimento: - Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física e Arte; - Matemática e suas tecnologias; - Ciências da natureza e suas tecnologias: Biologia, Física e Química; - Ciências humanas e suas tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Cada volume vem acompanhado de Caderno do Professor e quatro Cadernos do Aluno. Essas informações constam no endereço eletrônico da Secretaria Estadual de Educação, RS: <http://www.seduc.rs.gov.br>. Acesso em 05 de janeiro de 2011.

⁴² De acordo com o dicionário Houaiss (2004, 2ª Ed).

entendimento, tem forte carga semântica. Além disso, tal ideia está muito vinculada à campanha de governo a qual utiliza outros *slogans* divulgados na mídia, tais como: “Gente que faz”; “Coragem para fazer”. É possível observar que esses *slogans* adjetivam o povo gaúcho e os que o governam como portadores de qualidades bastante positivas: os que têm a ensinar, os que de fato fazem, os que têm coragem, sempre enaltecendo uma identidade regional. Afinal de contas, não são lições de qualquer lugar, são as “*Lições do Rio Grande*” – as lições genuinamente gaúchas, “da casa”, “do povo riograndense”, “um produto da terra”!

Essa proximidade almejada pode ser exemplificada com o seguinte recorte do texto de *Apresentação* do documento, assinado pela então secretária da Educação, Mariza Abreu, que diz assim:

E nós, da Secretaria da Educação, estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com vocês, porque é na escola que se dá o ato pedagógico, é na escola que acontece a relação professor/aluno. É para trabalhar para vocês, professoras e professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que nós estamos aqui, na Secretaria de Estado da Educação (grifo nosso) (RS, 2009, p. 10).

As partes grifadas do recorte também servem para destacar a estratégia discursiva utilizada pela Secretaria de Educação para estabelecer um diálogo muito próximo com o professor (e professora) gaúcho, numa tentativa de estabelecer familiaridade com eles, de trazê-los para mais perto: “estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com vocês”, “É para trabalhar para vocês (...) que nós estamos aqui”. Assim, a voz oficial se dirige ao seu principal interlocutor utilizando, para isso, o pronome de tratamento “você” e o pronome demonstrativo “aqui” como marcas de proximidade buscando um diálogo único e familiar com esse profissional.

Em relação à estrutura física, o documento apresenta-se em brochura, com capa dura e aproximadamente as mesmas dimensões (30cm x 21cm) dos livros didáticos atuais⁴³. Apresenta uma capa colorida (ANEXO 4), em tons alaranjados, com o nome *Referencial Curricular* situado no alto com letras vermelhas e, mais abaixo, aparece a figura do mapa do Rio Grande do Sul, seguido do título com letras em caixa alta, na cor branca, com o nome do Estado destacado em fonte maior, o que pode ser entendido como mais uma estratégia que

⁴³ Cf. em Batista (1999) e Cargnelutti (2010).

visa mostrar a amplitude do “Rio Grande”, não só em termos territoriais, como também e, principalmente, em termos de política de Governo.

Vale dizer que, no que se refere aos recursos gráficos utilizados no documento, estes são mais modernos – se comparados aos outros dois documentos –, com cores mais fortes e um visual mais elaborado, mais “tecnológico”. Dizemos isso porque os círculos estampados na capa do Referencial lembram um papel de parede da tela de um computador. Não só a parte visual, como também o próprio subtítulo já nos remete a essa “atmosfera tecnológica”: *Linguagens, códigos e suas tecnologias...*, o que também mostra que o documento está sintonizado com o que está previsto na LDB (1996) e nos PCN (1998), haja visto que esta é uma das áreas do ensino médio, na qual a Língua Portuguesa se insere⁴⁴.

Na parte superior da contracapa, no lado esquerdo, observamos o timbre oficial do Estado e, logo abaixo, com letras em negrito, os nomes do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, da Secretaria da Educação, da Governadora, Yeda Rorato Crusius, e da Secretária da Educação, Mariza Abreu. Em seguida, destaca-se no canto direito a indicação do Programa de governo – *Programa Estruturante Boa Escola para Todos* – bem como os projetos *Professor Nota 10* e *Lições do Rio Grande* (objeto de nosso estudo).

Ainda na contracapa, constam mais informações a respeito do documento, a começar pela lista dos seus autores e suas respectivas áreas de atuação. Tais autores dão ao documento uma maior credibilidade, pois são especialistas reconhecidos nas suas áreas de atuação:

Alex Branco Fraga – Educação Física

Ana Mariza Ribeiro Filipouski – Língua Portuguesa e Literatura

Andréa Hofstaetter – Arte/ Artes Visuais

Carlos Roberto Mödinger – Arte/ Teatro

Diana Maria Marchi – Língua Portuguesa e Literatura

Fernando Jaime González – Educação Física

Flavia Pilla do Valle – Arte/ Dança

Júlia Maria Hummes – Arte/ Música

Luciene Juliano Simões – Língua Portuguesa e Literatura

Margarete Schlatter – Língua Estrangeira Moderna

Maria Isabel Petry Kehrwald – Arte

⁴⁴ Para aprofundar mais o assunto, ver em *Tecnologias da informação e Língua Portuguesa* (PCN, 1998. p. 89).

Pedro de Moraes Garcez – Língua Estrangeira Moderna

Também na contracapa, Guiomar Namó de Mello está indicada como Leitora Crítica do Referencial da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, abaixo, consta o nome da editora responsável pela editoração, revisão, impressão, acabamento e distribuição, a saber: Total Editora Ltda.

Em relação à Coordenação Geral do Projeto, esta é formada por Maria da Graça Pinto Bulhões, Sonia Balzano (coordenadora) e Sônia Elizabeth Bier. Ana Mariza Filipouski e Diana Maria Marchi são as responsáveis pela Assessoria ao Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos dos Cadernos Pedagógicos e Referenciais Curriculares. A Assessoria Técnica é formada por Elaine Bortolini e Jane Graeff de Oliveira e a representante da Consultoria em Currículo é Guiomar Namó de Mello. No final da página, consta a ficha catalográfica do documento oficial, elaborada pelo bibliotecário Delmar Veiga.

O Referencial Curricular apresenta-se em duzentas e cinquenta e sete páginas, com um sumário organizado em quatro partes que compõem uma área temática comum: Área de Linguagens e Códigos.

A primeira parte do documento, a *Introdução*, é dividida em cinco textos, a saber: *Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais; Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21; Por que competências e habilidades na educação básica?; A gestão da escola comprometida com a aprendizagem; Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física.*

Já a segunda parte é específica de *Língua Portuguesa e Literatura* e constitui-se de nove textos mais as Referências. São eles: *Primeiras palavras; Leitura e formação do leitor; Produção de textos; Competências e habilidades; Reflexão linguística; Reflexão sobre a literatura; Os conteúdos por série/ano: progressão curricular; Avaliação em Língua Portuguesa e Literatura; Portos de passagem.*

A terceira parte diz respeito a *Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)* e está dividida da seguinte forma: *Introdução; Pode-se aprender uma língua adicional na escola? Por que aprender uma língua adicional na escola?; Do discurso para a prática; Quais são os conteúdos curriculares de Língua Espanhola e de Língua Inglesa?; O planejamento de aulas*

de língua; Avaliação formativa; O professor como interlocutor mais experiente em novas práticas de uso da língua; Conclusão e Referências.

A quarta e última parte – *Progressão curricular para educação básica* – apresenta-se dividida em: *Objetivos da educação linguística na educação básica; Sugestões para organizar a progressão curricular.*

Na introdução, o primeiro texto – *Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais* – é assinado pela então Secretária de Estado da Educação, Mariza Abreu. Já nas primeiras linhas fica muito evidente o interesse em enfatizar aos seus leitores a responsabilidade do governo do estado em se mostrar comprometido com a educação, pois “No Brasil e no Rio Grande do Sul, hoje o principal desafio é melhorar a qualidade da educação de nossos alunos” (p. 5). Sobre esse desafio, ela prossegue:

Mas o grande desafio em todo o Brasil e no Rio Grande do Sul é a falta de qualidade da educação escolar oferecida às nossas crianças e jovens. Colocamos muitos alunos na escola e os recursos públicos destinados à escola pública não aumentaram na mesma proporção e, em consequência, caiu a qualidade, as condições físicas das escolas pioraram, baixou o valor dos salários dos professores, cresceram as taxas de reprovação e repetência e reduziu-se a aprendizagem (RS, 2009. p.5).

A Secretária encaminha seu texto de forma a apontar que o documento em questão é produzido com o objetivo de oferecer possibilidades de mudanças da melhoria da qualidade do ensino e assinala que a “educação de qualidade não é ainda uma demanda de todos. Por isso, apesar dos discursos políticos e eleitorais, na prática a educação não tem sido prioridade dos governos” (p.5).

Através das palavras da autora, fica evidente a tentativa de vincular à criação do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* atributos de renovação para uma melhoria na qualidade da educação, pois “a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade” (p.6). A autora marca esse discurso “da melhoria” com expressões e palavras que revelam a intenção de demonstrar o que o governo do qual faz parte está realizando através da escolha de expressões como “melhoria da qualidade da educação” e “conjunto de ações”. Para isso, lista algumas dessas “ações” realizadas pelo governo Yeda:

Como exemplos, em nosso governo, encaminhamos uma solução para o problema do transporte escolar; a Secretaria de Educação está aperfeiçoando o processo de matrícula, rematrícula e organização das turmas das escolas estaduais; utilizamos o nosso INE, a Informática na Educação; também está sendo feita uma pesquisa sobre o perfil socioeconômico das comunidades escolares para promover política de equidade em nossas escolas; aperfeiçoamos a autonomia financeira das escolas, e aperfeiçoamos os critérios de repasse dos recursos. (RS, 2009, p.6).

Nessa direção, percebemos que o discurso em que se produz o texto de abertura do Referencial Curricular se organiza em torno de um movimento: mostrar o que o governo Yeda está fazendo e para isso, sinaliza o que o “Governo do Estado, nesses quase 40 anos de crise fiscal, não foi capaz de fazer” (p. 6). Nesse sentido, afirma que “É difícil, em pouco tempo, recuperar o que o governo, em 30 ou 40 anos, não fez. Estamos realizando um esforço imenso para isso” (p.6).

É através das marcas lexicais de um discurso oficial e pedagógico que o texto de abertura se mostra como “porta-voz” da Secretaria da Educação, produzindo o discurso de um “governo de ação” destinado aos professores da rede pública estadual de ensino. Tais escolhas, principalmente no que diz respeito aos verbos, se revestem de certa autoridade, uma vez que se apresentam, em sua maioria, da seguinte forma: “fazer o que o (outro) governo não fez”; “recuperar a educação”; “para aprender”; “precisa funcionar”; “é preciso”; “estamos realizando um esforço imenso”; “deve ser feito” etc.

Dessa forma, o texto de abertura tem também um caráter prescritivo, já que há enunciados que soam como palavras de ordem: “A proposta de Referencial Curricular do Rio Grande do Sul contém as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que **devem ser desenvolvidos** em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.” (p.10) (ênfase nossa).

Outro ponto que reforça esse caráter prescritivo desse texto diz respeito à questão da autonomia, sobre a qual a Secretária de Educação assinala:

A autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, **mas** não no direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares. [...] Cada escola continua com sua liberdade de escolher o método de alfabetização. Mas seja qual for o adotado, no final do ano letivo os alunos devem ter desenvolvido aquelas habilidades e competências cognitivas. **A escola não é livre** para escolher não alfabetizar, para escolher

não ensinar. A liberdade da escola, sua autonomia, consiste em escolher como ensinar. (RS, 2009, p.10) (grifos nossos).

Assim, entendemos que a apresentação do Referencial Curricular vem consolidada como um texto oficial normatizador (cf. Pietri, 2007), com a proposta de apresentar aos professores/leitores “as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos” (p.10).

No que tange aos professores, a secretária assim se pronuncia: “o Projeto mais importante do Programa Boa Escola para Todos é o Professor Nota 10, pois não existe escola de qualidade sem professor de qualidade, com boa formação, elevada auto-estima e comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Para isso, é necessário **uma formação continuada** oferecida pelo Governo do Estado” (p.7-8). (grifo nosso)

Com base no dizer de Mariza Abreu, fica implícito que os professores são tomados pelos produtores do documento como agentes que necessitam de “uma série de ações de capacitação para professores de diferentes modalidades de ensino, como educação indígena, especial, prisional, de jovens e adultos, etc.” (p.8).

No texto seguinte, *Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21*, Guiomar Namó de Mello⁴⁵ tece algumas reflexões sobre a importância do currículo para as escolas estaduais, iniciando seu texto com o objetivo de responder à seguinte pergunta: I- Por que é importante um currículo estadual?

Segundo a autora, entre as medidas adotadas pela Secretaria de Educação para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos no ensino público estadual do Rio Grande do Sul, estão os Referenciais Curriculares para as escolas estaduais gaúchas e estes “incidem sobre o que é nuclear na instituição escola: o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente” (RS, 2009, p.11).

⁴⁵ Guiomar Namó de Mello é diretora da Escola Brasileira de Professores (EBRAP), empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica. Em 1986 elegeu-se Deputada Estadual de São Paulo e em 1988 contribuiu com seu mandato para a formação do PSDB. Em 1997, foi nomeada pelo Presidente Fernando Henrique para o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação-Câmara (CNE) de Educação Básica. De 1998 a 2000 deu consultoria a vários projetos educacionais entre os quais se destaca a elaboração da proposta do MEC para reforma curricular dos cursos de formação de professores em nível superior. Fonte: http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html. Acesso em 16 de dezembro de 2010.

A referida autora elucida que a legislação brasileira, que decorre da Constituição de 1988, tem um princípio pedagógico fundamental e inovador, que é o direito de aprendizagem. Esse princípio se sobrepõe ao da liberdade de ensino, que, segundo Mello, “foi um divisor de águas no campo educacional brasileiro nos anos 60”. E acrescenta: “Quando o direito de aprender é mais importante do que a liberdade de ensinar, não é o ensino, operado pelo professor, e sim a aprendizagem dos alunos, que se constitui em indicador de desempenho e de qualidade” (Id. Ibid., p. 14).

Finalizando a primeira parte de seu texto, a autora expõe que a educação básica deverá propiciar a todos a constituição das competências necessárias para ingressar no mundo do trabalho, competências que são pré-requisito para escolher e perseguir uma carreira de nível superior. Portanto, “a educação básica não está destinada ao preparo para um trabalho específico nem para entrar na faculdade, mas sendo básica é indispensável a ambos” (RS, 2009, p.14).

Na segunda parte – *DCN, PCN e currículos dos sistemas públicos estaduais ou municipais* – Mello apresenta, através de uma retomada histórica, algumas informações a respeito dos currículos nacionais, justificando que essa retomada “é importante para destacar que a construção de currículos não é um capricho pedagógico nem um ato arbitrário dos níveis de condução das políticas educacionais. É, sim, um dever dos governos que estão gerenciando o Estado num momento de rupturas e mudanças de paradigmas educacionais” (Id. Ibid., p. 15).

Na terceira parte – *Desafios educacionais no Brasil contemporâneo* – a referida autora apresenta os princípios norteadores dos Referenciais Curriculares e na quarta parte – *Princípios e fundamentos dos Referenciais Curriculares*, explica os fundamentos dos Referenciais Curriculares, enfatizando a importância da aprendizagem de quem ensina, dizendo que o primeiro princípio destes Referenciais é: “Quem ensina é quem mais precisa aprender”.

Mello expõe que o currículo por competências constitui hoje um paradigma dominante na educação escolar, não só no Brasil como em vários outros países. Nestes Referenciais, as competências são entendidas como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas públicas estaduais.

Dentre as várias definições, a competência se refere a: um conjunto de **elementos**...que o sujeito pode **mobilizar**...para resolver uma **situação**...com **êxito** (grifos do documento). Nas

palavras da autora, “o que valida o currículo não são os objetivos de ensino e sim os processos que se constituíram no aluno e se expressam pela competência de saber, de saber fazer e de saber por que sabe” (p. 20).

Na quinta parte do texto – *Competências e conteúdos nos currículos brasileiros* – a autora traz o espaço de articulação das competências com os conteúdos.

No seu entendimento, os currículos, partindo das competências transversais e de conteúdos estabelecidas no âmbito nacional, devem incluir: “um recorte do conteúdo; sugestão de metodologia de ensino e de materiais de apoio didático e situações de aprendizagem; procedimentos de avaliação; e as necessidades de formação continuada dos professores” (RS, 2009, p.22). E no que se refere à aprendizagem, esta deve dar-se em contexto, uma vez que “a contextualização é a abordagem para realizar a já mencionada, indispensável e difícil tarefa de cruzar a lógica das competências com a lógica dos objetos de aprendizagem”, ou seja, conciliar teoria e prática.

Ainda na primeira parte do documento, mais um texto é incluído: “*Por que competências e habilidades na educação básica?*”, em que Lino de Macedo⁴⁶ analisa o problema da aprendizagem relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica.

O autor defende que o melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que têm valor para a vida como um todo é na educação básica.

Defende também que no currículo da educação básica, o desenvolvimento de competências e habilidades não deve estar relacionado somente ao âmbito profissional, mas também à perspectiva dos alunos, incluindo conhecimentos e valores que envolvem sua vida pessoal e social como um todo. “Trata-se, então, de criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades no contexto das disciplinas” (RS, 2009, p.28).

⁴⁶ Graduado em Pedagogia, atualmente é Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase na Teoria de Piaget, atuando principalmente nos seguintes temas: construtivismo, educação, jogos, avaliação e psicologia. Estas informações constam no site: <http://sistemas3.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpes=45470>.

Antes de darmos prosseguimento à descrição do Referencial, é necessário tecer alguns comentários em relação aos dois autores acima mencionados. Tanto Guiomar Namó de Mello quanto Lino de Macedo são profissionais paulistas, fato que chamou nossa atenção e nos levou a fazer algumas indagações. A primeira delas diz respeito ao fato do documento em questão ter uma ideia de pertencimento muito marcada no seu discurso. Nesse sentido, as questões que colocamos são as seguintes: por que trazer profissionais que não sejam do próprio Estado? Se é um documento que quer marcar esse pertencimento, por que não trazer profissionais da própria região? O que levaria a buscar um pesquisador de outro Estado? Estariam as questões de política partidária compondo uma segunda identidade para o documento? Talvez essa última questão justifique a participação de Guiomar de Mello, uma vez que ela, além de ser do mesmo partido político da governadora Yeda Crusius (PSDB), é também uma forte figura feminina no meio político⁴⁷.

O próximo texto, ainda da parte geral do documento – *A gestão da escola comprometida com a aprendizagem* –, é assinado por Sonia Balzano e Sônia Bier⁴⁸, em que as autoras iniciam seu texto comentando sobre a tomada de consciência da sociedade brasileira em relação à necessidade de melhorar a qualidade do ensino, por meio do fortalecimento e da qualificação da gestão da escola. Para elas, nos dias de hoje, cada escola da rede estadual fixa o que entende ser o adequado para cada série, entretanto, o que é adequado a cada série? Segundo elas, não há referências que definam as aprendizagens necessárias em cada momento da educação básica, o que abre espaço para os livros didáticos fazerem esse papel.

No dizer das coordenadoras, a proposta pedagógica da escola, os planos de estudo e de trabalho de cada professor deverão estar orientados por este Referencial Curricular e também deverão responder à demanda de construção de uma escola capaz de superar uma concepção tradicional de educação apoiada na memorização de fatos, fórmulas e informações.

Com a finalidade de mostrar o significado da implantação do Referencial Curricular nas escolas da rede estadual, bem como “o tamanho da mudança que deverá ocorrer” com

⁴⁷ Cf. em nota de rodapé de número 29.

⁴⁸ Estas autoras fazem parte da Coordenação Geral do Projeto, conforme consta na contracapa do Referencial Curricular.

essa implantação, as autoras apresentam um quadro comparativo⁴⁹ “de alguns aspectos da escola que se tem com a escola que se deve construir” (RS, 2009, p.30).

Segundo afirmam as autoras, uma das primeiras tarefas da escola, após conhecer os Referenciais, é a revisão da sua proposta pedagógica. Para isso, é necessário considerar alguns pressupostos basilares dessa nova proposta:

- O aluno como sujeito de sua aprendizagem.
- A construção do conhecimento decorre de processo progressivo de aprendizagem.
- A superação da fragmentação do conhecimento é estimulada por meio da interdisciplinaridade.
- A contextualização do conhecimento se dá a partir das vivências e experiências do cotidiano do aluno.
- A organização das atividades escolares tem como objetivo a motivação e mobilização dos alunos para o desejo de conhecer, descobrir e realizar, estimulando o aprender a aprender.
- O respeito às diferenças dos alunos se faz por meio de trabalho diversificado que tem a equidade como princípio educativo.
- O estímulo à autonomia e o incentivo ao trabalho em equipe e à aprendizagem cooperativa estão presentes na metodologia sugerida (RS, 2009, p.30).

Ao finalizar seu texto, as referidas autoras reafirmam que a essência do trabalho da escola é o ensino e a aprendizagem. Além disso, defendem que a autonomia da escola será mais efetiva, “na medida em que reconhecer o seu papel social, tiver clareza de seus fins e que seus professores dominem os conhecimentos e a metodologia da sua área de atuação, e, principalmente, que assumam o compromisso de que cada aluno aprenda o que é adequado para a sua série, conforme a meta do Movimento *Todos pela Educação*”⁵⁰ (RS, 2009, p.36).

As páginas seguintes do Referencial correspondem ao texto (não assinado) – *Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física*.

⁴⁹ Conferir na parte final deste trabalho (ANEXO 5).

⁵⁰ De acordo com a Assessoria de Comunicação Social (ACS) do Ministério da Educação, o Compromisso “*Todos pela Educação*” constitui um Plano de Metas que conjuga os esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Segundo o MEC, os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Fonte: <http://www.abemeducaacaomusical.org.br>. Acesso em 05 de janeiro de 2011.

Como caracterização dessa área, o Referencial expõe o seguinte:

A área de Linguagens e Códigos trata o conceito central de **linguagem** como a capacidade humana de articular significados coletivos em **códigos**, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos (RS, 2009, p.37).

De acordo com esse texto, o principal objetivo das disciplinas que compõem esta área na educação básica é “ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte” (Id. Ibid., p. 37).

São dois os princípios educativos que orientam a área, a saber: o direito à **fruição** e o exercício da **cidadania**.

Esses dois princípios gerais viabilizarão, na área das Linguagens e Códigos, a formação de autores, visto que a autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, ou seja, uma compreensão de sujeito, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida (RS, 2009, p.39).

O próximo ponto diz respeito às três competências transversais nos Referenciais Curriculares, tomadas como objetivos de todas as áreas: **ler, escrever e resolver problemas**.

No que concerne às competências gerais da área, estas são relativas a três diferentes eixos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural. O Referencial também enfatiza que é fundamental proporcionar oportunidades significativas de uso das linguagens⁵¹ na escola, pois essa competência é um objetivo central do processo educativo.

Dando seguimento ao texto, o Referencial apresenta os conceitos estruturantes comuns às disciplinas da área, entendidos como “um conjunto de pressupostos que explicam a perspectiva que a área adota em relação às linguagens”. Tais conceitos, que “dão unidade e explicitam as competências a serem desenvolvidas na educação básica (ensino fundamental e médio)” (p. 42), são os seguintes:

• **Linguagem; Representação; Comunicação; Prática social; Contexto; Expressão; Apreciação; Criação; Identidade; Patrimônio; Pluralidade; Texto.**

⁵¹ É interessante comentar que a ideia de trabalhar no ensino com diferentes linguagens já foi introduzida nos anos 70 (Soares, 2002) e retomada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

O Referencial Curricular apresenta como práticas pedagógicas:

- a progressão curricular;
- o ler, escrever e resolver problemas;
- o currículo em ação e
- a avaliação

Na parte específica do documento destinado à Língua Portuguesa e Literatura, constam os nomes das autoras responsáveis por essas áreas. São elas: Ana Mariza Ribeiro Filipouski, Diana Maria Marchi e Luciene Juliano Simões⁵².

Educação linguística e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, o primeiro texto que abre essa parte do Referencial, apresenta a proposta inicial dessa parte específica, qual seja: “a união de dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura”.

Tal proposta justifica-se pelo seguinte:

Estudar língua e literatura em uma única disciplina decorre do entendimento de que, em ambas, o centro está no **texto** e ambas são fenômenos eminentemente **dialógicos**, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados. A união desses componentes numa única disciplina fundamenta-se, ainda, na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição

⁵² Ana Mariza Filipouski é Doutora em Teoria Literária, pesquisadora e integrante do projeto de pesquisa denominado *Juventudes e Participação Social*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Diana Marchi é diretora do GIPE – Projetos Educativos, doutora em Linguística Aplicada e integra o grupo de pesquisa *Lúmen*, da Faculdade de Educação – UFRGS, que desenvolve pesquisas sobre jovens e participação social; e Luciene Simões também é doutora em Linguística Aplicada, professora da graduação e da pós-graduação do Instituto de Letras da UFRGS, atua na formação de professores principalmente no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da linguagem, com ênfase em questões de aprendizagem da língua materna. Esses dados foram obtidos na Plataforma Lattes, tendo em vista que não constam dados, no documento, sobre as referidas professoras responsáveis pela parte específica de Língua Portuguesa.

histórica do português como língua representativa de uma cultura. Além disso, não apenas a linguagem é a matéria-prima a partir da qual a literatura é constituída, mas a literatura é, entre os diferentes usos da língua portuguesa, aquele mais vinculado à produção de um conhecimento de si e do mundo especificamente fundado no fenômeno da língua, limitado ao mesmo tempo por seus constrangimentos e viabilizado pelos seus potenciais expressivos. Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa (ênfases nossas) (RS, 2009, p. 53).

De acordo com a definição de linguagem assumida, o documento postula que as línguas humanas são interpretadas como formas de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, como recursos para produzir e compartilhar sentidos. Em outras palavras, “cada língua corresponde a um sistema estruturado, mais estável, mas que acima de tudo se define como trabalho interacional situado, atualizado na prática, historicamente construído e dinâmico” (pp. 53-54).

O texto traz, em nota de rodapé, algumas informações, do ponto de vista teórico, referentes ao pensamento sobre linguagem, língua e literatura que amparam este documento. Para isso, aponta alguns autores considerados importantes aportes acerca desse pensamento como Bakhtin (1981; 2003) e Faraco (2003), para a introdução ao pensamento bakhtiniano; aponta também as concepções acerca do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1999), retomados em trabalhos como Freitas (2002), Geraldí et al. (2006), Mortimer e Smolka (2001) e Terzi (2001). Outros aportes teóricos referentes ao problema da língua como forma de linguagem (atividade do sujeito ou da interação social) aparecem em Bronckart (1999, 2006), Erickson e Schulz (2002), Flores (2001), Flores e Teixeira (2005), Morato (2005). Por fim, são ainda orientações importantes para este Referencial as discutidas por Indursky (2000), Indursky e Ferreira (2007) e Possenti (1993; 2005), pois, segundo o documento, respondem a questões que têm forte presença na rede conceitual dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Vale dizer que, diante dessa gama de autores (e seus postulados teóricos) citados, podemos depreender que essa é mais uma estratégia utilizada para legitimar o discurso do documento.

O Referencial em questão apresenta o **texto** como objeto de ensino, em virtude da concepção de linguagem e, portanto, de língua que assume e dos objetivos estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Nessa perspectiva, apresenta as seguintes

competências nucleares a serem desenvolvidas ao longo da educação básica nas aulas e atividades ligadas a esta disciplina: ler textos de gêneros variados (reagindo diante deles, com atitude crítica, apropriando-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas); produzir textos de modo seguro e autoral. Essas competências nucleares podem ser desdobradas em quatro conjuntos de práticas de linguagem como diretrizes fundamentais para o ensino dessa disciplina: compreensão oral, leitura, escrita e fala (RS, 2009, p. 54).

No tocante à leitura, esta atividade é entendida como interação, pois, segundo o documento, “o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, “ler implica uma atitude responsiva; implica responder ao texto por meio de novas ações, de linguagem ou não” (p. 55).

Dentre os conteúdos procedimentais de didatização da leitura, o documento destaca as seguintes “*Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a ler*”: Preparação para a leitura (contexto específico, objetivos ao lê-lo, suas características gerais e de seus gêneros); Leitura e compreensão global do texto (leitura silenciosa, leitura em voz alta); Contrato de leitura (acordo estabelecido entre professores e alunos, estabelecendo um número de leituras extensivas desejável a ser efetivado fora do período escolar, e formas criativas de relato das tarefas realizadas); Estudo do texto (didatização do trabalho com os textos lidos) e, por fim, Resposta ao texto (pp. 57-61).

Em relação à produção de textos, o Referencial defende que esta se dá no âmbito da linguagem e, portanto, das ações sociais. Dessa forma, o documento enfatiza dois princípios que são fundamentais para a aprendizagem das competências de produção textual na escola:

- 1) é preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas;
- 2) o trabalho sobre a forma dos textos está submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos (p. 62). Como alternativa ao modo de trabalhar a produção escrita na escola, ou seja, as “*Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a escrever*”, o documento propõe que cada produção textual a ser solicitada responda a estas duas exigências acima mencionadas. Para tanto, são elencados conteúdos procedimentais para ensino e a aprendizagem da escrita, a saber: Produção inicial; Escrita coletiva; Leitura de textos de referência; Busca de conteúdos para a escrita; Escrita individual; Reescrita; Revisão final; Publicação e resposta ao texto do aluno.

Quanto às “*Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a produzir textos orais*”, estas constituem uma ampliação que a escola pode oferecer para as competências de fala, de

ação pela língua oral dos alunos. Assim, segundo o documento, “um primeiro elemento importante para uma pedagogia da expressão oral é dar o direito à palavra e oportunizar seu uso em situações ligadas a esferas de ação e reflexão que excedem as esferas já presentes no cotidiano” (p. 69).

O ponto seguinte diz respeito a “*Competências e habilidades*”. De acordo com a definição do documento,

Competências correspondem às ações e operações utilizadas para estabelecer relações com e entre pessoas, objetos, situações ou fenômenos. Já as **habilidades** têm natureza mais instrumental e correspondem ao “saber fazer”. À medida que se aperfeiçoam e articulam, habilidades podem demandar nova reorganização de competências (grifos do Referencial) (RS, 2009, p. 70).

Dando prosseguimento ao texto, o Referencial Curricular tece alguns comentários sobre a *Reflexão linguística*: “refletir sobre os usos da língua e os sentidos que adquirem em diferentes textos e contextos de interação é fundamental para que se alcancem competências mais complexas de ação pela linguagem” (p. 71).

Nessa direção, a proposta de abordagem gramatical pressuposta no documento atenta para o seguinte:

O princípio fundamental para a organização das aulas de reflexão linguística é que o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita – não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si mesmos, trabalhados no nível de frases descontextualizadas e até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados. Dito mais uma vez, o ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compô-lo. Assim, não há lugar para discutir os itens sem estabelecer relações entre os mesmos e seus sentidos. O ponto de partida da reflexão linguística é a contribuição do repertório para a construção de sentidos. O ponto de chegada é a competência do aluno em mobilizar, na leitura e na produção próprias, seu conhecimento sistemático sobre o repertório linguístico para a finalidade de produzir sentidos em contextos concretos (RS, 2009, p. 72).

O texto avança dizendo da própria concepção de ensino de língua que o documento defende. Um ensino que supere essa visão dicotômica de certo e errado, de norma padrão

como sendo imutável, língua única, pois “Para entender uma língua, é preciso compreender que ela é sempre um conjunto de variedades sociais, regionais, estilísticas” (RS, 2009, p. 72).

Já em relação às práticas pedagógicas de reflexão linguística, neste Referencial fica evidente a defesa do afastamento do ensino tradicional: “a prioridade não está em saber classificar os elementos da gramática, mas em saber usá-los refletidamente. Portanto, é preciso refletir sobre seu uso, ao invés de memorizar a nomenclatura e sua respectiva lista de exemplos, para encontrá-los depois e identificá-los em exercícios estruturais” (p. 74).

Por fim, para esclarecer as diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística, o documento apresenta um quadro⁵³ com essa relação assimétrica entre as duas abordagens.

O Referencial Curricular também apresenta uma relação dos conteúdos importantes para a reflexão linguística funcional, centrada nos usos em textos, ao longo de toda a Educação básica. São eles:

- gêneros de discurso
- vocabulário
- elementos da organização estrutural da língua
- recursos para a coesão textual
- recursos para a expressão de posições enunciativas em textos
- tópicos de norma padrão
- relações entre recursos linguísticos e identidades sociais e entre língua e patrimônio histórico e cultural
- convenções da escrita

No capítulo seguinte, o Referencial dedica algumas páginas referentes à “*Reflexão sobre a literatura*”. De acordo com o documento, “no processo de formação do leitor de literatura, é preciso considerar que há objetivos diferenciados durante a educação básica”. Para alcançar esses objetivos, o “presente Referencial, organizado por orientação temática, procura dar conta de variedade de textos e autores, canônicos ou não, oportunizando liberdade de escolha do professor e dos alunos em toda a educação básica” (p. 84).

⁵³ Ver na parte final desta pesquisa – ANEXO 6.

Nessa direção, expõe algumas práticas pedagógicas em literatura, os conceitos que estruturam essa aprendizagem, a história da literatura, a teoria literária e, para finalizar esta parte, esboça um quadro com as “Diferentes etapas da organização de atividades necessárias à formação do leitor literário”.

O Referencial esclarece, em nota de rodapé, que todas estas dimensões estão pautadas em fundamentos teóricos apresentados por Antonio Candido (2006) a respeito das relações entre literatura e sociedade, por Mikhail Bakhtin (2003), segundo o qual o produtor e seu discurso são concebidos em contexto e, em relação, considerados parte de um contexto historicamente determinado, como também todas estas dimensões estão orientadas por contribuições de Hans Robert Jauss, que propõe relações entre diacronia e sincronia para compreender os cruzamentos possíveis entre diferentes obras literárias, e de Wolfgang Iser, que refere a formação de repertório de leitura por meio de sucessivas propostas de alargamento do horizonte de expectativas do leitor (cf. Lima (1979)).

Na seção seguinte, intitulada “*Os conteúdos por série/ano: progressão curricular*”, o documento trata dos princípios que regem a organização de uma progressão curricular, estabelecendo diretrizes gerais para a constituição de uma progressão curricular orgânica a partir da qual cada escola deve fixar seu plano de estudos para a disciplina, em resposta às suas condições específicas de trabalho e atuação. De acordo com o Referencial, temas e gêneros de discurso são os conteúdos estruturantes para constituir todo o eixo da progressão curricular, ou seja, o currículo.

Tal progressão curricular tem como princípio básico o de que:

um currículo na área das línguas – tanto de línguas adicionais como de língua portuguesa e literatura – responde às demandas de linguagem crescentes dos alunos, conforme vão amadurecendo sociocognitivamente e ampliando seus horizontes de ação social (RS, 2009, p. 93).

Nas páginas que seguem, o Referencial apresenta uma série de quadros que ilustram o “*Planejamento de unidades didáticas*”.

Em “*Avaliação em Língua Portuguesa e Literatura*”, título do próximo capítulo, o referido documento postula que a avaliação de uma aprendizagem só terá sucesso se esta for realizada de forma diagnóstica e processual, a fim de servir para dar curso a essa

aprendizagem e para sinalizar que práticas, que conteúdos procedimentais e que conteúdos de natureza mais declarativa devem ser retomados em trabalhos futuros (p. 116).

Para encerrar este capítulo, os produtores aludem ao título de uma obra de Geraldi – *Portos de Passagem* – publicada em 1993, ressaltando que a formulação desses Referenciais uniu os componentes curriculares de língua portuguesa e literatura de modo que de fato pudessem ser vistos como uma disciplina, numa perspectiva de educação linguística e colocou todo esse trabalho em diálogo constante com os autores dos Referenciais de Línguas Adicionais, o que representou um grande desafio, pois exigiu trocas, amadurecimento e aprendizagens.

As duas partes finais do Referencial correspondem a “*Línguas adicionais (Espanhol e Inglês)*” e “*Progressão Curricular para a educação básica*”. Embora consideremos a parte de línguas adicionais um componente curricular extremamente importante para a educação linguística, não vamos nos adentrar nessa área específica, visto que ela não constitui o foco de nosso estudo.

A parte de progressão curricular é composta de quadros que apresentam competências e habilidades mobilizadas, de maneira simultânea e complementar, na leitura e na escrita de textos, como também sugestões de projetos e tarefas preparatórias para organizar a progressão curricular.

Para os objetivos do nosso trabalho, propomos realizar, no capítulo seguinte, a análise dos textos oficiais com vistas a interpretar em que sentido os documentos encaminham suas propostas para o ensino de Língua Portuguesa e qual imagem do professor é construída pela voz oficial.

4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. (Bakhtin/Volochinov, 1929/1986, p. 119)

Inicialmente é necessário dizer que realizaremos nossa análise pautada na comparação dos três documentos (1992, 1998 e 2009), na tentativa de observar os reflexos e refrações de cada período na produção desses textos.

A partir de um aporte teórico centrado na teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin, assumimos os pressupostos de que a linguagem é dialógica e ideológica por natureza, de que todo discurso se apresenta em sua dimensão dialógica (Bakhtin/Volochinov, 1929/1986) e de que os documentos oficiais, do ponto de vista sócio-histórico, constituem, cada um deles, um enunciado e, devido às suas particularidades, constituem-se em um gênero do discurso correspondente às suas características e condições de produção. Sendo assim, os documentos oficiais são produzidos por determinados autores, direcionados a determinados interlocutores e passam a circular na esfera escolar via Referenciais Curriculares, Propostas, Diretrizes, Guias etc.

Ao utilizarmos uma metodologia de análise interpretativa dos discursos produzidos nos documentos, pretendemos mobilizar algumas categorias de análise que foram apresentadas no referencial teórico. Dentre elas, destacamos as que consideramos fundamentais para nossa investigação – enunciado, relações dialógicas e vozes sociais – embora estas aí não sejam as únicas possibilidades para se trabalhar a análise desses textos.

A partir dessas categorias, pretendemos responder a algumas questões: Como cada um desses enunciados/documentos se constitui? Sob que condições? Quais as relações dialógicas entre eles? Quais vozes dialogam nos documentos? Que imagem do professor está suposta nos documentos? Ao respondermos a essas questões estaremos também respondendo a nossa pergunta de pesquisa, qual seja, como se constitui o ensino de Língua Portuguesa a partir de documentos oficiais do Rio Grande do Sul, na década de 1990 e primeira década do século XXI?

Partindo do pressuposto de que a linguagem se constitui como uma produção ideológico-social e, por conseguinte, lida sempre com um conjunto de elementos complexos, entendemos, dessa forma, que ela não é abstrata nem neutra, mas produzida por sujeitos em interação, num determinado contexto histórico, conforme sustenta a abordagem bakhtiniana, a qual preconiza que toda enunciação é compreendida como uma réplica do diálogo social. Ela é de natureza social, portanto ideológica, não existindo fora de um contexto social. Nessa perspectiva, “o *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1986, p. 121).

Considerando esse enfoque teórico, destacamos a necessidade de olhar, num primeiro momento, para cada um dos documentos e depois para o diálogo que se estabelece entre os discursos construídos nesses Referenciais Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa. Isso porque toda e qualquer enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. “Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (Id. Ibid., p.121).

O pensamento bakhtiniano concebe o discurso escrito como “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (Id. Ibid., p.121). Com base nesse pensamento, compreendemos os Referenciais Curriculares como “ato de fala impresso” (p. 121), como práticas sociais de linguagem contextualizadas historicamente, ligadas ao seu contexto de produção, refletindo e refratando a realidade social da qual fazem parte.

É a partir desse pensamento que seguimos com nossa investigação, pretendendo interpretar os enunciados formulados (a materialidade discursiva) nesses documentos.

Para realizar uma atitude de análise de enunciados, é preciso ter em mente que estes não existem isoladamente, pois “cada enunciado que proferimos faz parte do encadeamento dialógico da vida” (Silva, 2008, p. 64).

Nessa perspectiva, entendemos os documentos oficiais como enunciados concretos, concebidos como um elo da cadeia discursiva, estabelecendo uma estreita ligação quanto ao seu contexto de produção, e situados em determinados períodos históricos, refletindo os questionamentos e discussões desses períodos no que diz respeito aos estudos da linguagem.

4.1 Os documentos como enunciados: vozes e suas relações

Educação Para Crescer

O documento *Educação Para Crescer* foi publicado em 1992. Em termos de educação no Brasil, esse Referencial é fruto do período em que ainda vigorava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5.692/71. Entretanto, era um momento de muitas mudanças ocasionadas pelo processo de redemocratização política do país, iniciado logo após a ditadura militar. Nesse período já estava em vigor a nova Constituição Federal, promulgada em 1988, que manteve como atribuição da União, “em caráter privativo, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (Saviani, 2004, p.46). No ano de publicação deste Referencial, já estava em fase de elaboração a nova LDB, que foi concluída em 1996.

Dentro do Estado do Rio Grande do Sul, o documento é uma construção que se articula com as posições assumidas durante o governo Collares, o qual lançou como proposta de Governo o *Projeto Povo Grande do Sul*, que serviu de base para a gestão governamental desse período.

Especificamente em termos do ensino de Língua Portuguesa, o Referencial entende esse ensino como transformador da realidade social e se articula diretamente com o discurso da mudança em relação ao ensino de língua (Pietri, 2003), que entende a linguagem como uma função social exercida através dos textos e a língua como um meio para servir de veículo para as vivências dos alunos.

Padrão Referencial de Currículo

Esse documento foi publicado em 1998, portanto sob a égide da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Lei 9394. Nesse mesmo ano também foram publicados, via Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) para as várias áreas do conhecimento, constituindo um instrumento de operacionalização da nova LDB.

Em termos do Estado do Rio Grande do Sul, o Referencial é produzido e publicado na gestão de Antônio Britto, com as implicações de todas as prioridades de seu governo.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o documento defende que esse ensino constitui um espaço de interlocução em que o texto e seu processo de produção e interpretação são o foco das atenções, e tem como finalidade primordial o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Quanto à concepção de linguagem, o Referencial a entende como “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. Quanto à concepção de língua, o documento a entende como “uma realidade heterogênea, multifacetada, mutável, um conjunto de variantes linguísticas” (RS, 1998, p. 12).

Vale ressaltar que o *Padrão Referencial de Currículo* mantém um diálogo muito estreito numa sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que reitera “fielmente” as concepções de língua e linguagem defendidas nos PCNs. Ele reitera também o discurso da mudança que já estava em andamento, com suas propostas de reformulações e alterações no ensino de língua.

Lições do Rio Grande

Destinado às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* foi publicado em 2009, período em que não houve alterações em relação às diretrizes nacionais de Educação (continuava vigorando a Lei 9.394/96). Esse período também é marcado por projetos de várias instâncias voltados para a melhoria da educação no país como, por exemplo, “Movimento Todos pela educação”, conforme anunciado no capítulo 3.

Em relação ao Estado gaúcho, o Referencial Curricular foi publicado em meio a um Governo marcado por muitas manifestações e reivindicações por parte dos profissionais da educação. Se, por um lado, o documento surgiu num momento de crise para a gestão da então governadora, Yeda Crusius, por outro, seu texto se mostra como “porta-voz” da Secretaria da Educação, (re)produzindo o discurso de um governo de decisão, de “coragem para fazer”!

Em termos do ensino de Língua Portuguesa, o documento oficial reitera as concepções defendidas nos PCNs específicos dessa área. Desse modo, concebe esse ensino como uma

prática social, “um trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados” (RS, 2009, p. 53).

No que diz respeito à linguagem, é entendida como “uma prática, historicamente construída e dinâmica, através da qual os sujeitos agem no mundo social” (Id. Ibid., p. 37), e em relação à concepção de língua, o Referencial a define como um fenômeno eminentemente dialógico, um trabalho interacional.

Diante dessa contextualização, queremos atentar que os textos trazidos nos documentos em estudo também enfatizam noções de currículo, aprendizagem, competências que, a nosso ver, estabelecem uma estreita relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, com as diretrizes nacionais de Educação (LDB). Não se trata de algo novo (original), mas da reiteração de ideias, noções já colocadas em circulação em nível nacional que são trazidas para o nível estadual. Ou seja, há um movimento nos textos dos três Referenciais, no sentido de trazer “pra mais perto” enfoques defendidos em documentos nacionais – para os estaduais, o que (é claro!) lhes dá mais legitimidade. A produção de cada um desses enunciados/documentos se dá na confluência de instâncias diferentes, a nacional e a estadual, embora a estadual seja a destacada.

Dando continuidade à nossa investigação, pretendemos interpretar, na sequência, as vozes que constituem os enunciados formulados nesses documentos.

Na visão bakhtiniana, existe nos enunciados uma verdadeira luta entre as *vozes sociais* na qual “forças centrípetas” (aquelas que impõem uma certa centralização ideológica) e “forças centrífugas” (aquelas que atuam em sentido inverso, propiciando uma descentralização) batalham.

Sobre a voz de autoridade, Bakhtin/Volochinov (1929/1986) sustentam que é importante determinar o peso específico dos discursos retórico, judicial ou político na consciência linguística de um dado grupo social, numa determinada época. Ademais, é importante levar sempre em conta a posição que um discurso ocupa na hierarquia social de valores: “Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário” (p. 153),

No caso dos documentos em estudo, observamos o encontro de duas vozes principais – a voz da Secretaria de Educação do Estado e a voz da academia⁵⁴ – que estabelecem uma relação dialógica: não de contraposição, mas de acolhimento, embora a voz oficial seja a centralizadora, ela vem, de fato, oficializando o que a voz da academia quer para o ensino de Língua Portuguesa⁵⁵. Os produtores dos documentos (voz oficial) procuram responder às demandas sociais relativas ao ensino buscando, para isso, se apropriar do discurso da academia – voz de autoridade – para propor projetos e programas curriculares na área de Língua Portuguesa.

No nosso estudo, compreendemos que a voz da academia/científica é soberana, justamente por ocupar uma posição hierárquica superior, fazendo com que os produtores dos documentos a “acolham” e a “defendam” sem dar espaço para réplicas, questionamentos ou discussões, estabilizando, assim, um dizer.

4.2 Relações entre os documentos oficiais

Conforme já foi apresentado, para Bakhtin/Volochinov (1920/1986), toda enunciação “constitui um elemento inalienável da comunicação verbal”; “é uma resposta a alguma coisa” e, portanto, “não passa de um elo na cadeia dos atos de fala” (p. 98). Sendo assim, cada enunciado é uma resposta a outro enunciado.

Nessa direção, ao olharmos para os documentos sob esse prisma, verificamos, na análise efetuada, algumas características comuns, ou seja, recorrências muito presentes nos textos oficiais que se concretizam como relações de aproximação. Um primeiro exemplo dessa relação está na apresentação de cada uma das propostas, que traz um texto assinado pela Secretaria da Educação e, portanto, por alguém que assume uma função oficial administrativa. Nesse texto, está presente a ideia de que a qualidade do ensino precisa mudar; há um

⁵⁴ Cargnelutti (2010, p. 72), em sua dissertação de Mestrado, elucida que a voz da academia é uma voz de autoridade, legitimada e marcada pelos estudos da Linguística, que começa a fortificar-se no ensino de Língua Portuguesa, principalmente a partir dos anos 1970.

⁵⁵ Angelo (2005), ao analisar dois documentos do Estado de São Paulo, observa que “ambos compartilham a mesma função: serem mediadores oficiais do discurso que a academia quer ver implantado para o ensino de Língua Portuguesa” (p. 134).

movimento a favor da transformação da escola, de uma nova perspectiva de ensino em que a instituição escolar seja lugar de interação social. Vale citar alguns recortes, a título de ilustração e também com o objetivo de mostrar como essa ideia se reitera nos três documentos:

Documento 1:

Apresentamos no plano de Governo um projeto que pudesse capacitar a totalidade dos recursos humanos atuantes na Educação em nosso Estado, de forma a haver unidade de ação, abrangência e condições de oferecer ampla reflexão sobre o papel do professor e sobre o perfil do aluno, através de atividades práticas incentivadoras que levassem o professor às mudanças necessárias na busca da melhoria da qualidade de ensino (grifos nossos) (*O papel do professor – uma questão a pensar*. RS, 1991-1995, p. 7).

Documento 2:

O *Padrão Referencial de Currículo* – construção coletiva [...] pretende subsidiar os professores na reconstrução permanente do currículo escolar, num processo de ação-reflexão-ação [...] e tem como finalidade, estabelecer um Referencial Curricular comum, a todas as escolas, na busca da equidade com qualidade”. Pretende ainda, [...] indicar caminhos possíveis de mudança na prática escolar [...] aliada ao desejo e ao comprometimento da comunidade educacional gaúcha com a transformação da escola (RS, 1995-1998, p. 7).

Documento 3:

[...] se queremos educação de qualidade para todos, precisamos de todos pela educação de qualidade. E a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade [...] A avaliação é realizada para melhorar a qualidade da educação (*Lições do Rio Grande*, 2009, p. 7-8).

Esta aproximação denota um movimento dos textos de Apresentação com ênfase na melhoria da qualidade do ensino *no Estado*: “capacitar a totalidade dos recursos humanos atuantes na Educação em nosso Estado” (documento 1); “comprometimento da comunidade educacional gaúcha” (documento 2); “E a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade” (documento 3).

Mais um ponto em comum nos Referenciais está no fato de que eles referendam posições assumidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo o documento de 1992 – *Educação Para Crescer* –, publicado antes dos PCNs, já antecipa estas posições, pois defende

concepções teóricas socio-interacionistas de língua, linguagem e ensino de língua também presentes no documento nacional.

Do ponto de vista da educação em geral, apresentamos, de maneira sintetizada, algumas recorrências entre os documentos:

- Superação da concepção tradicional de Educação;
- Defesa da melhoria da qualidade do ensino (público);
- Opção pela transformação, mudança do ensino;
- Defesa de um deslocamento da perspectiva de ensino em que a escola passa a ser um lugar de interação social e de diálogo entre os sujeitos;

No que se refere especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, observamos outra reiteração muito presente nos textos apresentados, qual seja: superar a concepção tradicional de ensino de língua.

Em relação a essa mudança de enfoque no ensino de Português, Geraldi *et al.* (1996)⁵⁶ já apontavam que o texto (e a leitura) é priorizado e a linguagem passa a ser entendida como uma forma de interação. Nessa direção, o ensino é organizado em práticas que tentam substituir a organização tradicional: “leitura, gramática e redação”. Já em relação ao ensino da gramática, que anteriormente era prioritário, passa a ser posterior ao domínio e ao uso da linguagem.

O que se nota é que os três Referenciais mantêm um diálogo muito estreito, uma vez que defendem a mesma abordagem teórica socio-interacionista e suas concepções de linguagem e língua que, a partir dos anos 80, no Brasil, vão repercutir numa nova concepção de ensino de língua (Marinho, 1998).

Vale destacar alguns pontos de afastamento entre eles. Basicamente, essas diferenças correspondem a alguns aspectos referentes à estrutura física dos Referenciais, à presença mais acentuada do discurso pedagógico em dois deles e uma orientação de ensino voltada aos gêneros discursivos muito presente no documento mais recente – *Lições do Rio Grande*.

O *Padrão Referencial de Currículo*, publicado em 1998, é um documento pequeno, se comparado aos outros, com apenas vinte e sete páginas. Já o *Educação para Crescer* (1992) e o *Lições do Rio Grande* (2009) apresentam, respectivamente, cento e sessenta e sete páginas e

⁵⁶ Cf. outras informações do referido texto no capítulo 2 deste trabalho.

duzentas e cinquenta e sete páginas. São documentos que apresentam características muito semelhantes às de um livro didático como vem sendo publicado nas últimas décadas que, através de um discurso mais “didatizado”, dão ênfase ao *como fazer*, oferecendo ao professor (seu principal leitor), passo a passo, uma gama de textos e exemplos de atividades para o ensino de Português. Além disso, há toda uma estratégia para tentar trazer esse professor “para mais perto”, utilizando, para isso, desde pronomes como “você”, até capas com recursos visuais mais elaborados e títulos *slogans* que denotam uma ideia de pertencimento⁵⁷.

Diferentemente disso, o Referencial de 1998 não investe em recursos visuais ou títulos chamativos. Muito pelo contrário, é um documento que, a nosso ver, “tem cara” de documento oficial: publicado por uma instância governamental, representa a voz científica da academia e, portanto, uma voz de autoridade legitimada.

Quanto à orientação de ensino voltada aos gêneros discursivos, ela é apresentada apenas no Referencial de 2009, que investe numa explicação bem minuciosa de conceitos teóricos propostos pela teoria bakhtiniana para capacitar os professores a entenderem a proposta, no intuito de melhor aplicá-la na prática em sala de aula.

Embora os documentos tenham muito mais pontos de aproximação do que de afastamento, cada um se constitui numa singularidade que pode ser entendida como uma preocupação dos produtores em apresentá-los como algo novo, original, como uma estratégia política de marcar a gestão de um governo em particular: gestão Collares, Britto ou Yeda. Nesse aspecto, concordamos com Marinho (1998) quando diz que “o lançamento de um ‘novo’ documento é um acontecimento político essencial para o Governo” (p. 88)⁵⁸.

É possível dizer, a partir dos dados elencados nesta seção, que o discurso produzido nos documentos oficiais se constitui, de acordo com as condições sociais e históricas (e por que não dizer, econômicas), basicamente, de um discurso pedagógico que reconstrói/didatiza (com todos os riscos desse processo) para o professor de Português o sentido de determinados conceitos teóricos produzidos pelas ciências linguísticas, de forma que sejam tomados como pontos centrais para constituir o ensino de Língua Portuguesa. Nessa direção, é interessante observar, por exemplo, a bibliografia utilizada nesses Referenciais (mais um ponto em

⁵⁷ Ver na parte de descrição dos Referenciais: capítulo 3.

⁵⁸ É interessante notar que a própria autora dá ênfase a esse novo marcando-o entre aspas, o que nos leva a entender que, na verdade, a originalidade dos documentos oficiais é discutível: são, de fato, uma novidade?

comum nos documentos) formada por autores – especialistas da área – sintonizados aos estudos linguísticos em voga, garantindo, dessa forma, a univocidade do discurso oficial.

Sobre a questão do uso da ciência linguística nos documentos, Dornelles (2008, pp. 107-108) elucida que, desde a publicação da NGB, em 1958/1959, e da inserção das ciências linguísticas no curso de Letras, em 1961, essas ciências se constituíram como vetor oficial da inovação no ensino/estudo de Língua Portuguesa. No discurso oficial, inovar nessa área significa, desde então, tomar os saberes de referência produzidos pelas ciências linguísticas como eixos centrais do ensino, em detrimento dos saberes oriundos da tradição gramatical. A autora acrescenta ainda que as ciências linguísticas buscaram/buscam garantir legitimidade também junto à sociedade em geral e, sobretudo, em contextos de formação de professores de Língua Portuguesa. Segundo Dornelles, “esse processo de renovação epistemológica se torna visível nas propostas curriculares oficiais, nacionais e estaduais, que, desde a década de 1970, passaram a nortear as práticas de ensino nas escolas, bem como as orientações teórico-metodológicas nos cursos de formação inicial e continuada” (p. 108).

Assim, através do estabelecimento dos pontos de aproximação e de afastamento nos documentos, observamos que neles encontram-se ressoados o discurso da transformação da Educação no país, como também o seu principal objetivo: a busca de melhoria da qualidade do ensino; além da forte influência dos estudos da Linguística no ensino de Língua Portuguesa, via voz acadêmica, respaldada por uma instância oficial – a Secretaria de Educação.

Desse modo, a partir de toda a contextualização e descrição feitas no capítulo anterior, pudemos observar que os Referenciais Curriculares apresentam aproximações (mais do que distanciamentos) no que se refere às concepções de linguagem/língua e ensino de língua. Dizendo de outra maneira, há um estreito diálogo estabelecido entre os três documentos.

Entendendo que a relação autor-interlocutor determina tanto o que é dito como o que é compreendido, passamos, na seção seguinte, a apresentar a imagem do professor de Língua Portuguesa construída pela voz oficial.

4.3 A imagem do professor de Língua Portuguesa construída pela voz oficial

No caso dos documentos analisados, quem fala ocupa o lugar enquanto órgão oficial do Governo, voz legitimada pela sociedade como um todo. Já, no que diz respeito aos interlocutores, o discurso oficial se dirige especificamente para professores estaduais (gaúchos), agentes envolvidos diretamente no processo de implementação de uma política pública educacional.

Para realizar nossa análise, buscamos algumas informações a esse respeito no texto de Coracini (2003), onde ela apresenta uma discussão acerca da constituição identitária do professor de língua materna e estrangeira na perspectiva da ciência, de livros didáticos, de alunos e dos próprios professores. A autora parte do pressuposto de que essa identidade se constitui no/do entrecruzamento de vários discursos que atravessam o sujeito e que essa constituição se dá baseada em representações que se fazem sobre o professor (p. 193).

A pesquisadora faz um rastreamento do dizer da ciência⁵⁹, buscando identificar “o olhar do outro sobre o sujeito-professor” (Id. Ibid., p. 194). A partir desta análise, a autora buscou sintetizar esse olhar dos especialistas, ou seja, as imagens ou representações do professor de língua da seguinte maneira:

1. O professor precisa de teoria, o que pressupõe que ele não sabe teoria ou tem pouco / nenhum / insuficiente embasamento teórico para sua prática.
2. O professor precisa se atualizar ou fazer cursos de formação, enunciado que implica o estado de não-atualização em que se encontra o profissional.
3. O professor deve usar novas técnicas para tornar sua aula dinâmica e variada; o professor está, portanto, defasado, ultrapassado.
4. O professor deve ensinar a comunicar; portanto, ele não o faz: ensina prioritariamente os itens gramaticais, desvinculados de sua função comunicativa.
5. O professor deve funcionar como mediador entre a matéria a ensinar e o aluno, o que pressupõe que ele é, normalmente, diretivo demais.
6. O professor precisa refletir; portanto, ele não o faz ou, pelo menos, não de maneira adequada (Id. Ibid., p. 195).

⁵⁹ Neste caso, representada por parte da Linguística Aplicada, que, segundo a autora, dedica suas pesquisas às questões de ensino-aprendizagem de Língua materna e estrangeira e à formação do professor.

Para a autora, os enunciados elencados acima apontam para a necessidade de serem proporcionados aos professores cursos de formação continuada que preencham toda a falta de teoria visualizada no alto índice de problemas enfrentados pela rede pública de ensino culminando no fracasso escolar. E o pior disso tudo é, a nosso ver, que a sociedade, em geral, culpabiliza o professor como sendo o principal agente causador dessa realidade problemática do setor educacional, ou seja, o professor é o maior responsável pela ineficiência da escola.

A partir destas colocações, traremos alguns recortes extraídos dos documentos em estudo, a fim de interpretar a imagem do professor de Língua Portuguesa construída pela voz oficial dos Referenciais:

“Mas o Projeto mais importante do Programa Boa Escola para Todos é o Professor Nota 10, pois não existe escola de qualidade sem professor de qualidade, com boa formação, elevada auto-estima e comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Para isso, é necessário uma formação continuada oferecida pelo Governo do Estado” (*Lições do Rio Grande*, p. 7-8).

Neste exemplo, fica bastante clara a ideia defendida pela voz oficial de que o professor é um sujeito “carente”, pois ele necessita ter boa formação, necessita elevar a auto-estima e o comprometimento com sua prática pedagógica. E quem vai “possibilitar” isso ao professor é o Governo do Estado, através de uma formação continuada via documentação oficial.

Ainda neste primeiro exemplo, chama a atenção o uso do modal “é necessário”, que, segundo Coracini (2003, p. 198), “carrega o efeito de naturalidade, de necessidade natural”; trata-se de uma intervenção do especialista que constitui “um recurso evidente para suavizar tal intervenção” e, assim, “convencer com mais propriedade”.

Destacamos, a seguir, outras passagens ilustrativas da questão tratada:

“Especialmente, o **professor**, em sua prática pedagógica, deve opor-se à concepção de que é preciso primeiro explorar palavras e frases isoladas, para então poder chegar a textos complexos, ou ainda, de que o trabalho sobre o texto se faz sobre suas estruturas gramaticais, tomadas isoladamente, ou sobre seu vocabulário, retirado do texto e discutido fora de contexto, especialmente para análise e classificação” (*Lições do Rio Grande*, P. 56).

“O Padrão Referencial de Currículo pretende auxiliar o professor e a professora, no cotidiano do fazer pedagógico, ao indicar caminhos possíveis

de mudança na prática escolar” (*Padrão Referencial de Currículo – Apresentação, p. 7*).

“A pergunta que naturalmente se impõe é: qual a alternativa de que dispõe o professor de Língua Portuguesa para conseguir eficiência no seu trabalho?” (*Educação Para crescer – Apresentação, p. 7*).

Parece evidente, nestes recortes, que há a necessidade de mudança na prática pedagógica, pois o professor não corresponde às expectativas dos produtores dos documentos (especialistas da área), que, implicitamente, o consideram ineficiente, desatualizado e um dos responsáveis pelo fracasso escolar.

Para enriquecer essa discussão, retomamos o texto de Frade e Silva (1998), no qual apresentam reflexões sobre a prática de leitura de textos oficiais por professores do ensino fundamental⁶⁰.

Argumentam as autoras, que, no caso de textos oficiais, a interpretação do texto parece ser sempre determinada pelo autor, uma vez que, nesses textos (oficiais), a relação de autoridade é muito forte, tendendo a produzir uma univocidade de sentidos, numa relação mais próxima de obediência por parte do leitor e isso ocorre porque a natureza de tal texto traz como características relações de poder e autoridade: “um discurso que leva a fazer o que o texto diz” (p.114).

Nessa perspectiva, compreendemos que a voz dos autores dos documentos assume uma posição hierarquicamente privilegiada, um lugar de poder que denota autoridade para se dirigir aos seus interlocutores, visto que foram legitimados por um órgão oficial – a Secretaria de Educação.

Assim, constatamos o seguinte: a imagem que a voz oficial tem dos seus interlocutores – os professores de Língua Portuguesa – é a de pessoas subalternas que necessitam receber orientações sobre o seu fazer docente, sua prática pedagógica em sala de aula. Compreendemos, dessa forma, que os discursos que funcionam nos documentos oficiais constroem uma imagem geral estereotipada do professor: despreparado, incapaz, desatualizado, enfim, aquele que se constitui pela “falta”.

⁶⁰ Valeria a pena desenvolver um estudo mais aprofundado sobre essa questão, no sentido de investigar como os professores recebem e leem esses textos oficiais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.
(Bakhtin/Volochinov, 1929/1986, p. 132)

Conforme colocamos ao longo de nossa discussão, entendemos, à luz da teoria bakhtiniana, que os documentos oficiais constituem, cada um deles, uma rede de enunciados que faz parte de um determinado gênero discursivo. Considerando que os gêneros “são a própria linguagem em atividade, que se move continuamente em fronteiras nunca delimitadas com rigor e precisão” (Tonácio, 2003, p. 104), apresentaremos, nesta parte derradeira de nosso trabalho, não considerações finais, mas algumas considerações/reflexões sobre nosso objeto de pesquisa, uma vez que, conforme elucida Brait (2001), para o pensamento bakhtiniano, nossa atitude diante do conhecimento:

significa um contato dialógico com o corpus selecionado, ou seja, com esse contínuo dinâmico, cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso. Assim, a cada conceito mobilizado a partir das propostas bakhtinianas é preciso levar em conta que ele forma, com os demais, uma rede e que dificilmente poderá dela dissociar-se. (Brait, 2001, p.22).

Em consonância com os estudos de Bakhtin, depreendemos que é no âmbito da linguagem (e seu caráter dialógico), ou seja, numa interação verbal, que o sujeito é entendido como um falante que apresenta diferentes posicionamentos, aquele que assume uma *posição responsiva* frente a um conjunto de vozes sociais. Assim, nos colocamos como um sujeito que assume uma atitude responsiva em relação ao nosso *corpus* de pesquisa – os documentos oficiais.

Partindo do pressuposto de que não existe um texto sem elementos valorativos, e que o modo de compreensão deste texto “deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta” (Bakhtin/Volochinov, 1920/1986, p. 131), consideramos, então, que somente uma compreensão ativa (nossa resposta) nos permite apreender os enunciados de cada documento.

Sobre esse processo de compreensão ativa, Bakhtin/Volochinov (1920/1986, pp. 131-132) assim postulam:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo.

A partir, principalmente, da década de 1980, as discussões referentes ao ensino de Língua Portuguesa aumentaram exponencialmente.

Conforme aponta Tonácio (2003), a área de Língua Portuguesa talvez tenha sido a precursora nos debates sobre o ensino nas duas últimas décadas (1980 e 1990), onde se começou a questionar a utilidade do ensino de língua com base na gramática normativa – ou seja, o ensino tradicional. O argumento que sustentava tais críticas se fundamentava no absoluto despreparo do aluno em termos de domínio de leitura, compreensão de textos, produção e mesmo de conhecimento teórico gramatical. Segundo a autora, foi nesse contexto de muita discussão, da elaboração das primeiras propostas curriculares dos órgãos oficiais de ensino, da publicação de toda uma literatura questionando o que se chamava de ensino tradicional – sob o influxo de uma nova reflexão vinda da academia –, que se deu um passo importante para se fomentar o debate sobre o ensino do Português.

Nesse contexto de muita discussão, houve uma intensa divulgação, inicialmente na academia, de conhecimentos teóricos advindos da Linguística, que acabaram ganhando muito espaço tanto nas escolas, quanto nos cursos de formação de professores, especialmente a partir da publicação de documentos oficiais e dos materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa e da divulgação científica, via voz acadêmica.

Assim, diante da percepção de determinadas concepções de linguagem, língua e ensino de língua presentes nos fundamentos teóricos dos documentos oficiais do Rio Grande do Sul para o ensino de Língua Portuguesa, foi nossa intenção, neste trabalho, vislumbrar como se constitui a proposta desse ensino presente nesses documentos da década de 1990 e primeira década do século XXI.

A análise desses documentos permite ainda algumas considerações. Em primeiro lugar, seus textos foram produzidos a partir dos anos 90, período em que o processo de

democratização do acesso à escola pública já estava amplamente instalado e o discurso da mudança já estava em circulação desde fim da década de 1970, levando muitos professores da academia a divulgarem idéias de alteração de práticas de ensino de língua no país.

Nesse contexto, os documentos trazem uma série de colocações a respeito do ensino de língua. Dentre estas colocações, alguns pontos chamam a nossa atenção. Podemos constatar que estes documentos não se constituem como o produto de uma discussão ampla entre os participantes do processo de ensino; os professores de Língua Portuguesa, e os produtores do texto oficial (professores universitários e membros da Secretaria Estadual de Educação). A análise dos documentos nos mostrou que a Secretaria de Educação oficializa o que a academia quer para o ensino de Língua Portuguesa e apresenta esse produto aos professores de forma impositiva, dado o caráter prescritivo do texto oficial. O Governo, através da voz acadêmica, determina, impõe o que acha mais recomendável para o ensino de Português. Nesse sentido, os documentos oficiais apresentam-se, de certa forma, autoritários, na medida em que, ao silenciar as demais vozes, expressam-se como verdade única e incontestável, cristalizando-se em um discurso único.

Na verdade, esse órgão oficial (SEC) não é o produtor “de origem”, não é o responsável pela elaboração da proposta de ensino de Língua Portuguesa em si, pois não é a voz especializada socialmente para assumir esta função. Entretanto, a Secretaria tem um espaço de fala quando produz um dizer próprio, via palavra do Secretário de Educação, ao apresentar cada documento. Embora esse espaço de fala seja restrito, é esse órgão oficial, é essa voz, quem *pensa* a criação do documento, é esse órgão quem *gerencia*, em termos gerais, a produção desses textos oficiais, seja selecionando a equipe de trabalho, as universidades responsáveis, determinados convidados para compor o texto oficial etc.

O estudo realizado também nos mostrou que a publicação dos três documentos oficiais, no caso específico do Rio Grande do Sul, em um espaço de tempo bastante reduzido – menos de duas décadas – na verdade, pode ser explicada. Como já dito no capítulo quatro, esta explicação pode ser encontrada em Marinho (1998), quando diz que cada documento publicado “é um acontecimento político essencial para o Governo” (p. 88). A nosso ver, cada publicação é uma forma de o Governo “mostrar serviço”, não em qualquer área, mas numa área que, por décadas, é problemática, carente e em crise. Promovendo-a, via publicação de documentos oficiais, o Governo ganha respeitabilidade, se auto-promove, pois tenta mostrar coerência com um dizer que tem repetidamente utilizado a educação como “carro-chefe” de

suas campanhas eleitorais. É nesse sentido que está o acontecimento político: cada documento evidencia politicamente uma ação do Governo de cumprir aquilo que promete. Podemos dizer, dessa forma, que o ensino de Língua Portuguesa é constituído/influenciado também (e principalmente) por propósitos políticos, sociais e econômicos além das concepções de língua, de linguagem e de ensino de língua que defendem.

No tocante à constituição do ensino de Língua Portuguesa, via publicação dos três documentos, podemos dizer que ela se dá por uma relação dialógica de reiteração, pois defendem um mesmo enfoque teórico, embora cada documento se constitua como um enunciado único com suas peculiaridades que os identificam, frutos de suas condições históricas de produção.

Cada documento tenta se apresentar como “novo”, embora, do ponto de vista acadêmico, as concepções defendidas de língua, linguagem e ensino de língua continuam as mesmas presentes nos três documentos e são as mesmas defendidas no discurso da mudança (inaugurado desde fim dos anos 70 e início dos anos 80), não havendo, portanto, rupturas de orientação para o ensino de língua entre eles. A tentativa de instauração do novo é, na verdade, a nosso ver, de ordem política.

E isso confirma a nossa hipótese de pesquisa de que os documentos oficiais, através de seu discurso pedagógico, apropriam-se de determinados conceitos teóricos (científicos) referentes à linguagem, um verdadeiro “arsenal teórico”⁶¹, na tentativa de obter maior legitimidade. Em outras palavras, é uma estratégia discursiva utilizada pelo poder oficial que tem como principal objetivo tornar sua voz legítima, única – a voz de autoridade.

O que se pode depreender a partir desse estudo é que documentos oficiais como esses que foram analisados reforçam, nas entrelinhas de seus textos, a ideia de que os agentes históricos que promovem as mudanças estão exclusivamente fora da escola e que tal instituição apenas se transforma pelas intervenções de intelectuais e das ciências ou pelo poder das instâncias políticas (Chervel, 1990); o que, para nós, não procede, pois concordamos com Chervel, (1990) quando diz que a escola é um espaço de produção de saberes e não um mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente.

Após termos trilhado um dos possíveis caminhos para se investigar a constituição do ensino de Língua Portuguesa, fica, aqui, registrado o nosso desejo de poder contribuir com

⁶¹ Neste enunciado, aludimos a um termo utilizado por Caciene de Souza Medeiros em sua tese de doutorado.

mais uma reflexão sobre esse ensino, via documentos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Josiane C. S. R. do. **A trajetória da gestão democrática da educação na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da UFRGS: Porto Alegre, 2006.
- ANGELO, Graziela Lucci. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. 261 folhas. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Educação e Neoliberalismo. In: **Paixão de Aprender**. Porto Alegre, n.9, 26 – 39, 1995.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/1992. p. 277-289.
- _____. O problema do texto. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/1992. p. 3327-358.
- _____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1974/1997, p. 401-414.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana Luz P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth, (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. – 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 25-36.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Abreu, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999. p. 529-575.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSF, p. 9-38, 2003.

BRAIT, Beth, (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. – 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. – 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 87-98.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. – São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Breve História do Cpers-sindicato e Lutas da Categoria. Disponível em: http://www.cpers.org.br/imagens/historia/2-breve_historico_do_Cpers. Acesso em: 18 de novembro de 2010.

CARDOSO, Gabriela M. **Assimetria, não-reversibilidade, controle dos sentidos: propriedades de um discurso autoritário**. Curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (trabalho de conclusão de curso). Porto Alegre, 2009.

CARGNELUTTI, Joceli. **A unidade didática como gênero do livro didático de Português: sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

CLOT, Yves. Psicologia. Tradução Anna Rachel Machado. In: BRAIT, Beth, (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. – São Paulo: Contexto, 2006, p. 219-241.

CORACINI, Maria J. e BERTOLDO Ernesto S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Identidade e discurso**. Campinas: Argos Editora Universitária, 2003.

DAVALLON, J. A imagem: uma arte de memória? In: ACHARD, P. [et.al.] (org.). **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

DORNELLES, Clara Z.C. **“A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz, daí?”** A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, Paraná: Editora Criar, 2003.

_____. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo, Parábola, 2008, p. 185-198.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

_____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth, (org.) **Bakhtin:** outros conceitos-chave. – São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FRADE, Isabel Cristina A. da S. & SILVA, Ceris Salete R. da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes; SILVA (Orgs.). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GERALDI, João Wanderley et al. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D. E. L. T. A.** v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula.** 2ª.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984. 125p.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. et al.; CORREIA, D. A. (org.) **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 51-78.

KATO, M. A. O ensino de línguas após a implantação da linguística. In: **Boletim da Abralim:** p. 51-59, 1983.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth, (org.) **Bakhtin:** outros conceitos-chave. – São Paulo: Contexto, 2006, p. 115-131.

MARINHO, M., Silva. Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

MEDEIROS, Caciene de S. **Sociedade da imagem:** a (re)produção de sentidos da mídia do espetáculo. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.

ORLANDI, E. P. **Interpretação;** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, 1996.

_____. **O que é Linguística.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

PIETRI, Émerson. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, jan/jun 2007, p. 263-283.

RAMOS, Graciliano. In: MACHADO, Maria Clara (org.). *Antologia escolar de Histórias*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d, p. 06-83.

SARTORI, Adriane Teresinha. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “Memorial de Formação”**. 200f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

SCHEIBEL, Maria F. **O processo de (des)centralização do ensino e gestão democrática no estado do Rio Grande do Sul - período 1980-1996**. Canoas: Ulbra, 2002.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto “Povo Grande do Sul”**. Frente Progressista Gaúcha – Governo Collares (1991-1994).

SILVA, Vanessa S. da. **A Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro do início do século XXI: uma orquestra discursiva de vozes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2008

SOARES, Magda Becker. *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa. História, Perspectiva, Ensino**. São Paulo, EDUC, 1998.

TONÁCIO, G. M. **Os gêneros discursivos e as propostas curriculares de ensino da Língua Portuguesa nos currículos documental e docente: um entrelaçamento de vozes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo, Cortez: 1996.

_____. **Gramática: ensino plural**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Teoria linguística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna**. Disponível em: www.mel.ileel.ufu.br/.../artigo_teorica_linguistica_ensino_necessidade.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos de 1920-1930. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 187-211.

DOCUMENTOS UTILIZADOS

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Educação para Crescer** - Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino – Língua Portuguesa – 2º Grau. Rio Grande do Sul, 1992.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Padrão Referencial de Currículo** – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. Caderno 13, (2ª versão). Departamento Pedagógico, Rio Grande do Sul, 1998.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande** – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna – Volume I. Rio Grande do Sul, 2009.