

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

**DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA VOZ DE PROFESSORES
ELABORADORES E RECEPTORES**

TESE DE DOUTORADO

Silvana Schwab do Nascimento

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA VOZ DE PROFESSORES
ELABORADORES E RECEPTORES**

Silvana Schwab do Nascimento

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Letras.**

Orientadora: Graziela Lucci de Angelo

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Nascimento, Silvana Schwab do
Documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa
na voz de professores elaboradores e receptores. /
Silvana Schwab do Nascimento.-2015.
209 p.; 30cm

Orientadora: Graziela Lucci de Angelo
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2015

1. Documentos oficiais 2. Ensino de Língua Portuguesa
3. Processos de elaboração e recepção I. Angelo, Graziela
Lucci de II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Silvana Schwab do Nascimento. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: silvana_schwab@hotmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro De Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA VOZ DE PROFESSORES ELABORADORES E
RECEPTORES**

elaborada por
Silvana Schwab do Nascimento

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Graziela Lucci de Angelo, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Raquel Salek Fiad, Dra. (UNICAMP)

Emerson de Pietri, Dr. (USP)

Sara Regina Scotta Cabral, Dra. (UFSM)

Eliana Rosa Sturza, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 15 de dezembro de 2015.

Ao meu filho Arthur, meu anjo na Terra.

À minha mãe, meu anjo no céu.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À minha mãe, minha força espiritual e, mesmo em outro plano, mostrando-me que sou capaz de lutar.

Ao meu filho, pelo amor, pela paciência, pela doçura e por ter me escolhido para ser sua mãe.

À professora Graziela, agradeço pelos caminhos apontados, pelas palavras de incentivo, pela paciência e pelo exemplo de profissional e ser humano a ser seguido. Minha gratidão, sempre!

Aos familiares presentes, em especial, ao meu irmão Fabio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, seus professores e funcionários, em especial, ao Jandir pela competência e pelo carinho.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

Aos professores Raquel, Emerson, Sara e Eliana, agradeço pelas contribuições por ocasião de minha qualificação de doutorado e por aceitarem fazer parte da desta banca.

Às minhas amigas de longe e de perto, Aline Manfrim, Caroline Schneiders, Cristiane Fuzer, Odilene Souza, Paula Winch, Rogéria dos Santos, Rosane Peixoto, Sandra Menezes, pelo auxílio e pelas palavras de apoio.

Aos colegas, direção e alunos da Escola Edna May Cardoso e da Faculdade Integrada de Santa Maria.

E a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para este estudo.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

DOCUMENTOS OFICIAIS DO RS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA VOZ DE PROFESSORES ELABORADORES E RECEPTORES

AUTORA: SILVANA SCHWAB DO NASCIMENTO

ORIENTADORA: GRAZIELA LUCCI DE ANGELO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de dezembro de 2015.

O presente estudo teve por objetivo analisar como se deu a produção e recepção de dois documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa produzidos no estado do Rio Grande do Sul, intitulados *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995) e *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009), para, com base no objeto de análise (entrevistas realizadas com professores elaboradores e receptores desses documentos), discutir o que significou a elaboração e recepção desses documentos em distintos períodos da história do ensino de Língua Portuguesa nesse estado. Tal objetivo se coloca na direção da questão norteadora desta pesquisa, a saber: Que relações têm sido estabelecidas, nas duas últimas décadas, entre o Estado e o ensino de Língua Portuguesa sob a ação de documentos oficiais para alterar os rumos do ensino dessa disciplina escolar? A realização desta pesquisa partiu da perspectiva teórica sócio-histórica dialógica bakhtiniana, que norteou o trabalho de análise e atribuição de sentidos de entrevistas orais realizadas com professores elaboradores e receptores, envolvidos, respectivamente, na elaboração e recepção dos referidos documentos. Tendo por base a teoria adotada, elegeram-se as seguintes categorias de análise: cronotopo da elaboração e avaliação, para o grupo de elaboradores; cronotopo da recepção e avaliação, para o grupo de receptores. O trabalho a partir dessas categorias permitiu explicitar o processo de elaboração e recepção desses documentos; conhecer, a partir dos dizeres dos elaboradores e receptores dos dois documentos oficiais, quais as relações que se estabelecem entre estado, os sujeitos da pesquisa e as possíveis alterações de rumo de ensino de Língua Portuguesa oriundas dessas relações; verificar como se articulam os dizeres dos elaboradores e receptores e em que medida essa articulação permite compreender a ação do estado no processo de elaboração e recepção de documentos oficiais em dois períodos distintos do ensino de Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul. Após a análise e atribuição de sentido dos dizeres dos sujeitos entrevistados, verificou-se que as relações que se estabeleceram entre o estado e o ensino de LP sob a ação de documentos oficiais para alterar os rumos do ensino foram bastante semelhantes tanto no *Projeto Melhoria* quanto no *Lições do Rio Grande*. Os efeitos dessa implementação basicamente seguiram os mesmo rumos, as mesmas estratégias, o que resultou no abandono, no esquecimento desses documentos quando da mudança de um governo para outro. O estado, basicamente, serviu como desencadeador, idealizador do processo de elaboração do documento oficial, atuou na direção da universidade, através da presença de professores universitários para que elaborassem esses documentos, delegando a eles essa tarefa, mas não interferindo no processo de elaboração. A presente pesquisa permitiu conhecer uma etapa da história do ensino de LP no RS na vinculação com a publicação de documentos oficiais e sinalizou a importância de se dar voz, principalmente, ao professor receptor desses documentos, pois a análise evidenciou que esse docente tem muito a dizer sobre a experiência com documentos oficiais e seus efeitos da implementação, dizeres esses relevantes na elaboração de outros documentos oficiais.

Palavras-chave: Documentos oficiais. Ensino de Língua Portuguesa. Processos de elaboração e recepção

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Graduate Program in Languages
Federal University of Santa Maria

OFFICIAL DOCUMENTS OF RIO GRANDE DO SUL FOR TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IN THE VOICE OF PROFESSORS WHO DEVELOPED AND RECEIVED THEM

AUTHOR: SILVANA SCHWAB DO NASCIMENTO

ADVISOR: GRAZIELA LUCCI DE ANGELO

Date and Place of Defense: Santa Maria, December 15, 2015.

This study aimed to analyze the production and reception of two official Portuguese Language teaching documents produced in the state of Rio Grande do Sul entitled *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995)* and *Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009)* in order to discuss the meaning of the preparation and reception of these documents in different periods of the history of Portuguese Language teaching in that state, based on the object of analysis (interviews with the professors who developed and received these documents). This objective arises toward the main question of this research, namely, what relationships have been established in the last two decades between the state and Portuguese language teaching under the action of official documents to change the course of this school subject? The realization of this research came from Bakhtin's dialogical socio-historical theoretical perspective, which guided the analysis and the attribution of meanings of oral interviews with professors who developed and received such documents. Based on the theory adopted, we elected the following categories of analysis: chronotope of preparation and evaluation to the developers' group; chronotope of development and evaluation to the group of receivers. The work from these categories has allowed to clarify the process of preparation and reception of these documents; to know, from the developers' and receivers' words, the relations established between the state, the research subjects and possible Portuguese language teaching course changes from such relationships; to see the articulation of developers' and receivers' words, and to what extent this articulation allows us to understand the action of the state in the process of preparation and reception of official documents in two different periods of Portuguese language teaching in Rio Grande do Sul. After analyzing and attributing meaning to the interviewees saying we found that the relationship established between the state and the Portuguese Language teaching under the action of official documents to change the course of education was very similar both in *Projeto Melhoria* and *Lições do Rio Grande*. The effects of the implementation basically followed the same course, the same strategies, which resulted in abandoning and forgetting these documents when changing from one government to another. The state basically served as a trigger, as the creator of the process for developing the official documents, by acting in the direction of the university through the presence of professors to draw up these documents, delegating to them the task, but not interfering in the process. This research helped identify a stage of the history of education of Portuguese Language teaching in Rio Grande do Sul in connection with the publication of official documents and signaled the importance of giving a voice mainly to the professors who receive these documents, because the analysis showed that this professional has a lot to say about the experience with official documents and their effects of implementation, which are relevant in the development of other official documents.

Keywords: Official documents. Portuguese Language Teaching. Development and reception processes.

LISTA DE FIGURA

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Proposta de Ensino de Português – 1º e 2º Grau | 56 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Documentos oficiais / Características..... | 42 |
| Quadro 2 – Planejamento de unidades didáticas..... | 76 |
| Quadro 3 – Diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática da reflexão linguística..... | 78 |
| Quadro 4 – Exemplo do contraste entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística..... | 79 |
| Quadro 5 – Questões previstas com os elaboradores dos documentos oficiais..... | 100 |
| Quadro 6 – Questões previstas com os professores de Língua Portuguesa da rede estadual que trabalharam contato com os documentos oficiais ... | 101 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os elaboradores dos Documentos Oficiais..... | 199 |
| Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores que utilizaram os Documentos Oficiais | 201 |
| Apêndice C – Autorização para a entrevista..... | 203 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo A – Educação para Crescer..... | 207 |
| Anexo B – Lições do Rio Grande: Caderno do Professor..... | 208 |
| Anexo C – Lições do Rio Grande: Caderno do Aluno..... | 209 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| A TÍTULO DE INTRODUÇÃO | 23 |
| Caminhos percorridos: o processo de investigação | 23 |
| Objetivos, questão norteadora e justificativa | 28 |
| Organização da tese | 33 |
| CAPÍTULO 1 – OS DOCUMENTOS OFICIAIS | 35 |
| 1.1 Definindo documentos oficiais: diálogos com outros estudos | 35 |
| 1.2 Os Documentos Oficiais neste estudo | 38 |
| 1.3 O documento <i>Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995)</i> | 43 |
| 1.3.1 Contextualização do documento..... | 43 |
| 1.3.2 Descrição do documento e algumas observações | 46 |
| 1.4 O documento Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009) | 58 |
| 1.4.1 Contextualização do documento..... | 58 |
| 1.4.2 Descrição do documento e algumas observações | 66 |
| CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 83 |
| 2.1 Aporte teórico-analítico: o fazer bakhtiniano | 83 |
| 2.2 A arquitetônica da pesquisa: influências bakhtinianas | 95 |
| 2.3 Em busca de um caminho metodológico: histórico e contexto da pesquisa | 97 |
| 2.3.1 A entrevista no contexto da pesquisa | 98 |
| 2.3.2 A escolha dos participantes: a construção do <i>corpus</i> da pesquisa..... | 101 |
| 2.3.3 Os professores participantes desta pesquisa | 104 |
| 2.3.4 Procedimentos de análise e as noções mobilizadas..... | 106 |
| CAPÍTULO 3 – ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS | 109 |
| 3.1 Análise: considerações iniciais | 109 |
| 3.2 Educação para Crescer – Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995) | 111 |
| 3.2.1 Cronotopo da elaboração e avaliação no dizer dos elaboradores | 111 |
| 3.2.2 Cronotopo da recepção e avaliação no dizer dos receptores | 129 |
| 3.3 Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009) | 143 |
| 3.3.1 Cronotopo da elaboração e avaliação no dizer dos elaboradores | 143 |
| 3.3.2 Cronotopo da recepção e avaliação no dizer dos receptores | 163 |
| 3.4 Cruzamento de vozes dos sujeitos da pesquisa | 175 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 185 |
| REFERÊNCIAS | 191 |
| APÊNDICES | 197 |
| ANEXOS | 205 |

A TÍTULO DE INTRODUÇÃO

Caminhos percorridos: o processo de investigação

[...] todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra [...]
(BAKHTIN, 2000, p. 383)

Início este trabalho tomando as palavras de Bakhtin (2000) para situar o leitor do porquê das escolhas (aqui entendidas como parte do processo investigativo) nas quais ancorei esta pesquisa. No momento em que um pesquisador faz escolhas teóricas, seleciona objetivos e uma metodologia de trabalho, bem como seu *corpus* de pesquisa, é preciso lembrar que há, por trás dessas escolhas, um caminho já percorrido por esse pesquisador, seja em termos de trajetória acadêmica e/ou experiência docente.

Acredito que minhas escolhas sejam fruto, em grande parte, de uma mescla de minha trajetória acadêmica adquirida na graduação em Letras e durante o curso de Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria e também da minha experiência docente no ensino fundamental, médio, na graduação e pós-graduação em instituições públicas e particulares de ensino. Pude, nesse período, e nos diferentes contextos, conviver com realidades de ensino e formas de gestão educacional distintas, mas que, de alguma maneira, estavam sempre ancoradas por documentações oficiais que legitimavam essa prática.

Mazzilli (2009) mostra como este tipo de pesquisa se processa:

Um recurso que tem sido adotado na área de Educação é iniciar o processo de problematização do tema com uma espécie de "biografia do pesquisador", uma reflexão que evidencie os movimentos da passagem do indivíduo à condição de pesquisador ao expor como o problema de pesquisa emerge de sua própria trajetória acadêmica e profissional. Muitas dissertações e teses trazem este percurso do pesquisador na abertura do

relatório. O primeiro estímulo é o que eu chamo de origem de estudo: eles falam um pouco da história deles, quem eles são, por que aquele tema se aninha nas suas preocupações. Normalmente uma origem de estudo termina com um primeiro conjunto de questionamentos, que indicam o tema que eles querem investigar; numa dimensão mais histórica de contexto. Ainda não é o problema, mas encaminha (MAZZILLI, 2009, p. 93).

Por compartilhar dessa perspectiva de trabalho, apresento, brevemente, minha trajetória pessoal para que o leitor entenda o sentido que tem, para mim, o estudo de documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa do estado do Rio Grande do Sul. Acredito que, na medida em que minha história vai sendo apresentada, ficará, cada vez mais claro ao leitor, como os documentos oficiais estão presentes nessa trajetória de meu constituir como docente. Além disso, por se fazerem presentes em momentos diferentes de minha vida profissional acadêmica, pude compreender o porquê de sua elaboração em uma determinada época para um determinado público e a serviço de uma determinada intenção de quem projeta esses documentos.

Minha primeira formação para exercer a docência deu-se no final da década de 1980, início de 1990, no curso de Magistério da Escola Estadual de 2º grau João Neves da Fontoura, em Cachoeira do Sul – RS. Já formada, em 1991, iniciei minhas atividades como professora municipal em escola do meio rural do município de Cachoeira do Sul. Nessas escolas do meio rural, o professor devia exercer, além das atividades de sala de aula (em que atendia todas as séries – de 1ª a 4ª – ao mesmo tempo e em uma única sala), também desempenhar a função de diretora, secretária, ou seja, assumia vários papéis dentro da escola. Por localizar-se afastada da zona urbana e pela dificuldade de contato com a sede, grande parte das orientações que recebia da Secretaria de Educação do Município para desenvolver meu trabalho era via documentação, as quais deveria seguir e prestar contas à Secretaria do Município. É este um dos primeiros momentos em que a documentação oficial (na época, talvez, nem me desse conta desse termo) se fez presente no meu percurso docente.

Nesse mesmo período, além das orientações recebidas via documentação, nós, professores, frequentávamos alguns cursos de formação propostos pela Secretaria de Educação do Município. Esses cursos visavam a esclarecer algumas teorias que borbulhavam na época e se faziam presentes nos documentos que recebíamos. Uma das teorias mais presentes nesses documentos e a mais discutida

era o Construtivismo de Emilia Ferreiro (uma “nova teoria” que parecia ter como objetivo maior erradicar os problemas relativos à alfabetização)¹. Ao olhar para esse passado, vejo que essas iniciativas da Secretaria da Educação via cursos e documentos sinalizavam que um órgão oficial deveria propor ações que divulgassem esse “novo método” de alfabetização.

Mortatti (2010) apresenta um percurso a respeito da alfabetização no Brasil e as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados, as quais estão em consonância ao que menciono a respeito desse cenário em que surge o Construtivismo. Segundo a autora, é a partir do início da década de 1980 que passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita e ganha espaço, “por meio de sua oficialização no âmbito de políticas públicas para a alfabetização, o modelo teórico resultante da perspectiva epistemológica construtivista em alfabetização, ou simplesmente construtivismo, como ficou conhecido” (p. 332).

A mesma autora ainda aborda a relevância do Construtivismo na década de 1980 em termos de políticas públicas voltadas à educação:

Esse foi também o modelo teórico assumido como correlato às mudanças administrativas e organizacionais que se implementaram a partir da década de 1980 em secretarias de educação estaduais, correspondendo às então novas possibilidades de democratização que, nesse nível federativo, tornaram-se possíveis, com a realização das primeiras eleições diretas para governadores após o regime militar. Foi assim que ocorreu, por exemplo, no estado de São Paulo, quando da implantação, em 1983-1984, do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que, além de outras medidas, incorporou os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores como opção política derivada de pesquisas científicas, consideradas a nova e definitiva verdade sobre esse processo (MORTATTI, 2010, p. 332).

Foi nessa mesma época que presenciei algumas discussões por meio de minha mãe, que era professora de Língua Portuguesa do estado do RS, a respeito de um documento que deveria ser utilizado pelos professores da rede pública do ensino, o documento *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995)*. Nas escolas estaduais, eram ministradas oficinas e encontros com professores para conhecer esse documento e, posteriormente, serem adotadas as novas teorias de ensino de língua as quais o material contemplaria. Novamente,

¹ Um exemplo dessas ações foi o *Encontro de educadores com Emilia Ferreiro sobre alfabetização: uma questão popular*, que aconteceu em Porto Alegre em junho de 1989. Nesse encontro, participaram professores de vários municípios do estado.

vejo-me, mesmo que indiretamente, envolvida com materiais disponibilizados aos professores como estratégias institucionais colocadas em prática.

Em 1993, optei por prestar vestibular para o Curso de Letras em Santa Maria (cidade mais próxima a Cachoeira do Sul) na UFSM e fui aprovada. Acredito que essa escolha se deva a minha anterior experiência como docente, a minha preferência pela área de Linguagens e o convívio e a admiração pela profissão de minha mãe como professora de Letras Português/Francês.

Durante a graduação tive a oportunidade de frequentar o Grupo de Trabalho *Práticas de ensino de Português*, sob a coordenação de professores da instituição (professor Roque Amadeu Kreutz e professora Graziela Lucci de Angelo). Novamente, tive importante contato com documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, já que uma das atividades do grupo era ler, discutir e planejar atividades de ensino de português a partir da *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau* (publicado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo). Vale ressaltar que a edição discutida pelo grupo era a da década de 1990. Além desse documento, outros textos eram discutidos, até mesmo o documento *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995)*, do estado do RS, pois um dos coordenadores do grupo, o professor Roque Amadeu Kreutz, havia colaborado com artigo nesse documento.

Ao lembrar e refletir a respeito do trabalho desse grupo, tenho consciência de que se tratava, na época, de uma ação pontual, de iniciativa particular de alguns professores da UFSM, interessados no trabalho com a formação de docentes tanto de escolas públicas quanto particulares. Não se tratava de uma ação prevista pela Secretaria da Educação para ajudar a compreender um documento colocado nas mãos dos professores. Vejo as ações do grupo como uma tentativa de suprir o que, nesse período, o Estado não fez ou tenha feito de uma maneira superficial.

Ao término da graduação, em 1998, ingressei no curso de Mestrado em Letras na mesma instituição. Durante o Mestrado, não enfoquei, em minha dissertação, questões ligadas a documentos oficiais, mas foi nesse período que aprimorei meu olhar sobre o fazer acadêmico e aprofundei meus conhecimentos a respeito de diferentes teorias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Terminado o curso de Mestrado em Letras (2000), dei continuidade a minha trajetória como docente no estado do Rio Grande do Sul (como professora de Língua Portuguesa e Literatura) e em algumas instituições de Ensino Superior.

Em 2003, mudei-me para uma cidade no interior do estado de São Paulo. Lá ministrei aulas em instituições particulares de nível superior (graduação e pós-graduação) e fui contratada para exercer o cargo de coordenadora do curso de Letras numa faculdade em uma cidade do interior de Minas Gerais. Nessas instituições, tive contato com documentos oficiais desses estados tanto em nível institucional quanto aqueles que se referiam às normas das escolas estaduais e municipais, pois uma das funções que exerci foi a de supervisão de disciplinas de estágio. O que me chamou atenção, na época, a partir da leitura e estudo desses documentos, é que eles seguiam um padrão, ou seja, de uma maneira geral não se diferenciavam muito daqueles com que tive contato no Rio Grande do Sul.

Em 2009, retorno para o Rio Grande do Sul e me insiro, novamente, como docente em instituições públicas e particulares de ensino. Além disso, uma nova experiência irá fazer parte da minha trajetória: professora do curso de Letras – Espanhol – UFSM (Educação a Distância – Universidade Aberta do Brasil), função que desempenho até hoje. Como atual membro do NDE (Núcleo Docente Estruturante), tenho contato com alguns documentos que norteiam o curso. Envolvida também na reforma curricular, vejo-me comprometida na leitura e estudo de um conjunto de documentos que norteiam essa reforma (internos e externos à instituição).

Na esfera escolar, atualmente como professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual, desde final de 2012, participo de discussões via documentos oficiais que fazem parte do “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”². Ao lado da atuação como professora da rede estadual, no contexto do Ensino Superior Privado, ministrando aulas de Leitura e Produção de Texto para cursos de Administração, Enfermagem e Psicologia, a documentação oficial fez parte, recentemente, de minha atividade como coordenadora e orientadora do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar na instituição.

Ao fazer uma retrospectiva desse meu percurso docente, mesmo que bastante sucinta, posso compreender meu interesse em focar de alguma maneira documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa no meu projeto de tese para ingressar, no ano de 2012, no curso de Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos da UFSM. Afinal, foi esse tipo de documento que esteve presente em vários

² Este programa tem como objetivo promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio da rede estadual.

momentos de minha vida, em diferentes regiões do país e em vários níveis de ensino: desde o início de minha carreira como professora alfabetizadora até a minha atuação como professora de curso de graduação e pós-graduação.

Aliado a isso, está o fato de reconhecer que os documentos são textos que acenam na direção de mudança de um estado de ensino. Nesse sentido, acredito ser o documento oficial um texto instigante, pois origina-se a partir de uma política educacional que tem objetivos próprios. Conforme Chervel (1990, p. 192), nos documentos oficiais, “os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela *renovação* do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas”.

Sobre o texto de tese que ora apresento, cabe destacar que a sua escritura sofreu diversas modificações, processo que considero fazer parte do processo investigativo de um pesquisador. Hoje, o que impulsiona esta pesquisa não são os documentos em si, mas discutir o que significou produzir documentos oficiais em distintos períodos da história do ensino de língua no estado do Rio Grande do Sul, para que possamos ver além de sua materialidade, como o contexto sócio-histórico em que foram produzidos, os embates político-educacionais por meio da voz de quem esteve envolvido na elaboração desses documentos e daqueles que foram de alguma forma atingidos por esses documentos (professores da rede pública do estado).

Objetivos, questão norteadora e justificativa

Configura-se como **objetivo geral** deste trabalho analisar como se deu a produção e recepção de dois documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa produzidos no estado do Rio Grande do Sul, intitulados *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995)* e *Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009)*, para, com base no objeto de análise (entrevistas realizadas com professores elaboradores e receptores desses documentos), discutir o que significou a elaboração e recepção desses documentos em distintos períodos da história do ensino de Língua Portuguesa nesse estado.

A partir desse objetivo maior, foi possível definir os seguintes **objetivos específicos**:

- explicitar o processo de elaboração e recepção dos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa produzidos no Estado do Rio Grande do Sul, a saber *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995) e *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009), por meio de entrevistas orais com seus elaboradores e receptores;

- conhecer, a partir dos dizeres que ressoam nas entrevistas orais com elaboradores e receptores dos dois documentos oficiais, as relações que se estabelecem entre Estado, os sujeitos da pesquisa e as possíveis alterações de rumo de ensino de Língua Portuguesa oriundas dessas relações;

- verificar como se articulam os dizeres dos elaboradores e receptores e em que medida essa articulação permite compreender a ação do estado no processo de elaboração e recepção de documentos oficiais em dois períodos distintos do ensino de Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul.

Esses objetivos estão em consonância com a questão norteadora da pesquisa, a qual pode ser definida da seguinte maneira: Que relações têm sido estabelecidas, nas duas últimas décadas, entre o Estado e o ensino de Língua Portuguesa sob a ação de documentos oficiais para alterar os rumos do ensino dessa disciplina escolar?

A partir da apresentação dos objetivos e da questão norteadora deste estudo, considero que o leitor possa estar se perguntando: “Por que e para que analisar os processos de produção e recepção de documentos oficiais de décadas distintas do ensino de Língua Portuguesa do Rio Grande do Sul? Que contribuição este trabalho poderá dar à área de estudos linguísticos?”.

É importante ressaltar que, desde o momento em que me propus a fazer um curso de Pós-Graduação (nível Doutorado), sempre tive claro que o estudo a ser feito por mim deveria aliar minha experiência docente com conhecimentos teóricos a respeito de questões que me inquietassem. Uma dessas questões dizia respeito à eficácia ou não da implementação de projetos de ensino nas escolas pelo governo: por que tantos projetos para ensino (aqui especificamente o ensino de Língua Portuguesa) são elaborados pelos governos se esses projetos são deixados de lado quando há uma mudança de governantes? Qual o papel desses documentos oficiais na escola, como são lidos e discutidos pelos professores? Quem são os

elaboradores desses documentos, o que pensam, o que defendem em termos de ensino? Por sua vez, como os professores que recebem esses documentos veem essas propostas? Esses projetos, se implementados nas escolas, como o fazem?

Tentei buscar respostas a essas questões em textos que abordassem o assunto e verifiquei que há trabalhos publicados sobre documentos oficiais, mas as análises se concentram no próprio documento, como os de Prado (1999), Pietri (2007), Silva (2008), Fernandes (2011), Hermann (2013) e não no processo de elaboração e recepção propriamente dito. Além disso, desses estudos, apenas os de Fernandes (2011) e Hermann (2013) utilizam documentos da esfera estadual, ou seja, ainda são restritas as pesquisas sobre como se deu o ensino de língua no Rio Grande do Sul via documentos oficiais produzidos neste próprio estado.

Dessa forma, meu objeto de pesquisa foi definido: entrevistas com professores elaboradores e receptores de documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa do Rio Grande do Sul, pois seriam esses sujeitos que poderiam me fornecer pistas a respeito do que significou produzir e receber esses documentos. Nesse momento, tive que fazer um recorte e selecionar quais documentos e períodos me levariam a esses sujeitos. Defini dois momentos que considero importantes para a história tanto do ensino no Brasil quanto no Rio Grande do Sul: a década de 1990 e de 2000. A de 1990 por ser o momento em que os brasileiros voltam a escolher seu governante (1989, quase três décadas depois da última eleição direta para presidente) e um período de grande expectativa em todos os setores da sociedade brasileira, inclusive o educacional. A segunda, a de 2000, pelo fato de o documento produzido nesta época estar em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentando uma visão de formação comum para o ensino.

A partir disso, busquei documentos produzidos nesta época, os quais me direcionaram aos professores elaboradores e receptores. Os documentos oficiais elaborados nas décadas de 1990 e 2000 no estado do Rio Grande do Sul foram *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995) e *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009).

Em consonância ao meu interesse nessa área que alia ensino, história e disciplina escolar (aqui, no caso, a Língua Portuguesa), encontrei textos que me motivaram a desenvolver esse tipo de pesquisa e me serviram também como subsídio teórico. Dentre eles, destaco Chervel (1990) e Bittencourt (2003).

O primeiro, André Chervel, importante historiador francês e estudioso da história das disciplinas escolares, contribui para esta pesquisa no sentido de considerar que as disciplinas são produções escolares configuradas para transformar o ensino em aprendizagem e sua constituição está permeada por momentos de estabilidade e transformação seja por impacto de reformas educacionais, de alteração do público, seja por mudança do método de ensino. Além disso, é esse autor que vai deixar claro que uma disciplina escolar não é apenas constituída de conteúdos programáticos e esses conteúdos não são os únicos canais de acesso à sua estrutura interna e à finalidade que cumpre na escolarização. Para esse autor, um momento ideal para se investigar uma disciplina são momentos de crise, quando novas finalidades são prescritas para ensiná-la e o professor vai em busca dessas soluções.

Outra leitura que me fez (re)pensar minha investigação foi o texto de Bittencourt (2003), intitulado *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. A autora enfoca também a questão das disciplinas escolares e, neste texto, busca responder o que é uma disciplina escolar. Para ela, esta indagação tem sido constante para todos que se dedicam a investigar as especificidades do conhecimento escolar³. No entendimento da autora, a concepção de disciplina escolar está “intimamente associada à de pedagogia e de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes” (BITTENCOURT, 2003, p. 29). Ainda considera que os momentos iniciais do campo de pesquisa das Disciplinas Escolares estão ligados ao processo de transformações curriculares dos anos 1970 e decorrer da década de 1980, momento em que se repensava o papel da escola e suas especificidades como espaço de produção de saberes e não como mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente (BITTENCOURT, 2003).

Como a pesquisa será de cunho qualitativo e esse tipo de pesquisa não se debruça na busca da “verdade”, devendo estar atenta às representações e aos diferentes sentidos que os sujeitos buscam atribuir a determinados eventos sócio-

³ Bittencourt (2003) retoma algumas questões já postuladas por outros estudiosos: Forquin (1992) pondera que os dois termos *disciplina* e *matéria escolar* são com frequência utilizados indiferentemente, com nuance de sentidos: o termo matéria é mais neutro, mais popular, mais escolar e mais primário, enquanto o termo disciplina se aplica aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito. Ivor Goodson (1985) afirma existir uma distinção no que se refere ao termo *disciplina*, entendida por este autor como uma forma de conhecimento oriunda da tradição acadêmica e, para o caso das escolas primárias e secundária, utiliza o termo *matéria escolar*.

discursivos, busquei, nos textos de Mikhail Bakhtin, líder do Círculo de Bakhtin, subsídios para nortear a análise das entrevistas dos sujeitos. A escolha por Bakhtin e seu círculo se dá pela concepção de linguagem que sustenta os preceitos desse autor. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Voloshinov tecem suas discussões acerca da linguagem, ao trazerem para o debate a concepção de linguagem preconizada pelo Objetivismo Abstrato, o Estruturalismo de Saussure. Contrariamente ao Objetivismo, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico e ideológico determinado.

Por esse viés e, a partir do diálogo com meus objetivos, com as leituras realizadas e com as contribuições dadas pela professora orientadora deste trabalho e pelos professores que participaram da banca de qualificação, defini minha questão norteadora já apresentada anteriormente. Além disso, o olhar exaustivo sobre meu objeto de pesquisa permitiu que eu direcionasse meus vários questionamentos iniciais e fizesse emergir as categorias de análise, as quais serão apresentadas na parte metodológica deste estudo.

Dessa forma, acredito que esta pesquisa venha contribuir para discutir o que significou produzir documentos oficiais em distintos períodos da história do ensino de Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul e tentar compreender, via entrevistas com elaboradores e receptores de documentos oficiais (sujeitos situados em diferentes esferas e conjunturas sócio-históricas), uma história que foi se construindo sobre o ensino da Língua Portuguesa sob a ação do Estado.

Certamente, o conhecimento da construção e recepção de cada um desses documentos mostrará um painel de relações, de embates, de posturas peculiares defendidas, o que permitirá ampliar a visão que temos sobre a constituição do ensino de língua em termos da orientação oficial estadual das últimas décadas. Os conhecimentos a respeito da elaboração e da recepção dos documentos oficiais são importantes instrumentos que mostram as relações entre Estado/Universidade e Estado/Professores.

O que me move nessa tarefa é o fato de acreditar que o conhecimento dessa história pode ser fonte de reflexão e discussão da situação vivida hoje no ensino de Língua Portuguesa e das relações que têm sido mantidas nas duas últimas décadas entre esse ensino e a ação do Estado via publicação de documentos oficiais.

Organização da tese

A apresentação da questão de pesquisa, os objetivos, a abordagem e o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, além dos estudos com os quais dialogo, bem como a descrição, interpretação e análise das entrevistas com os professores elaboradores e receptores dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa do estado do Rio Grande do Sul se configuram em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Os Documentos Oficiais*, mostro como se configura esse gênero a partir de estudos já feitos e de meu olhar sobre esses documentos. Em seguida, descrevo, contextualizo e realizo breves comentários sobre os documentos oficiais do estado do Rio Grande do Sul: *Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995)* e *Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009)*.

No capítulo 2, apresento, primeiramente, os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa e, na sequência, discorro sobre o percurso metodológico, incluindo aí, como se deu a construção do corpus da pesquisa bem como os procedimentos de análise adotados.

No capítulo 3, busco, a partir das categorias elencadas, realizar a análise com o objetivo de responder a questão da pesquisa e atender aos objetivos deste trabalho. Para isso, a partir dessas categorias, atribuo sentido aos dizeres dos sujeitos deste estudo, estabelecendo possíveis cruzamentos a esses dizeres.

Por último, apresento as considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndices

CAPÍTULO 1 – OS DOCUMENTOS OFICIAIS

1.1 Definindo documentos oficiais: diálogos com outros estudos

Como nosso objetivo central é analisar como se deu a produção e recepção de documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa produzidos no estado do Rio Grande do Sul no período de 1990 a 2010 para, com base nos materiais de análise (entrevistas realizadas com professores elaboradores e receptores desses documentos), discutir o que significou produzir documentos oficiais em distintos períodos da história do ensino de Língua Portuguesa nesse estado, é pertinente que se deixe claro aqui o que se entende por documentos oficiais e qual a definição que será adotada neste estudo.

Dessa forma, nesta seção, apresento alguns estudos que tomam por objeto de análise os documentos oficiais para, a partir deles, mostrar como o gênero documento oficial será caracterizado nesta pesquisa. Ressalto que o foco deste estudo não são esses documentos, mas foram eles o ponto de partida deste estudo, porque são o produto material a partir do qual relações entre Estado/Universidade, Estado/professores de Língua Portuguesa se estabelecem e podem ser conhecidas, relações essas, sim, de interesse neste trabalho. Por isso, a importância de discutir esse gênero antes de abordar a análise do objeto de pesquisa, as entrevistas com elaboradores e receptores dos documentos oficiais.

Esse estudo vai ao encontro da perspectiva teórico-metodológica aqui adotada com base no pensamento bakhtiniano. Conforme Bakhtin ([1952-53] 2000), nossos enunciados não estão sozinhos nem são os primeiros sobre determinado assunto e, assim, esta pesquisa irá se constituir a partir de já ditos anteriormente.

Um dos textos que serviu de apoio para que se definisse documento oficial foi *A leitura de textos oficiais: uma questão plural*, de Frade e Silva (1998). As autoras apresentam reflexões sobre a prática de leitura de textos oficiais por professores de ensino fundamental. O foco do estudo das autoras não é o documento em si, mas a maneira como esses documentos são lidos pelos professores, aproximando-se, assim, de algumas das inquietações apresentadas neste estudo.

Para Frade e Silva (1998), o texto oficial pode ser considerado a partir de várias perspectivas, dentre elas, textos publicados em diários oficiais ligados ao governo, os quais possuem um caráter normativo e administrativo. Outro tipo de documento oficial pode ser aquele encontrado em publicações de Secretarias, destinado às escolas para redefinir e/ou orientar práticas educativas⁴.

Sobre esses documentos, as próprias autoras assim se reportam:

Esses textos, que se apresentam como parâmetros estaduais e/ou nacionais, trazem da tradição educacional um caráter regulador da avaliação do desempenho de alunos e professores. Constatou-se, ainda, que o seu papel como referência das práticas educativas tem sido reforçado no decorrer das últimas décadas (FRADE; SILVA, 1998, p. 96).

A partir desse fragmento, podemos notar a faceta reguladora do documento oficial, ou seja, o documento serve como instrumento a regular a avaliação de desempenho de alunos e professores e, assim, ambos poderão ser classificados como dentro ou fora de um padrão educacional esperado.

Por sua vez, a leitura desses textos, segundo as autoras, merece atenção uma vez que este texto (o oficial) “tem sido utilizado como importante instrumento de formação, tendo em vista a necessidade de implantação de novas políticas educacionais de várias Secretarias de educação do país” (1998, p. 94).

Frade e Silva (1998), em seu texto, ainda deixam claro que um estudo que pretenda abordar a recepção de leitura de documentos oficiais deve envolver tanto a produção de sentidos pelo leitor, suas estratégias utilizadas, como as interações que o leitor estabelece com o texto e seus interlocutores. No caso dos documentos oficiais, as autoras mencionam que a interpretação parece ser sempre determinada pelo autor, pois a relação de autoridade é muito forte, tendendo a produzir uma univocidade de sentidos.

Nesse âmbito, destacam que, ao abordar esses textos, é preciso levar em conta que as políticas internas de produção de materiais nem sempre são definidas com os autores empíricos. Geralmente, isso acontece porque as decisões sobre o que, como e para que publicar antecedem/condicionam as condições de produção dos ‘escritores’ escolhidos ou convidados.

⁴ Fernandes (2011) e Herrmann (2013), em suas dissertações de mestrado, utilizam o conceito de documento oficial a partir da visão de Frade e Silva (1998).

No que diz respeito à distribuição e circulação desses textos, as autoras chamam a atenção da impossibilidade de discutir sua leitura sem analisar o conjunto das condições sociais que permite essa distribuição e circulação, pois essas questões são determinantes na leitura e produção de sentidos.

Prado (1999) é outro autor que utiliza, em sua tese, documentos oficiais de um período que abrange 70 anos de história da educação brasileira, que serviram de orientação para o ensino de Língua Portuguesa com o intuito de compreender a relação entre o currículo e a linguagem neles estabelecida. Para definir o documento oficial, o autor considera que são “todos os textos que são indexados enquanto uma orientação de ensino propostos por Municípios, Estados ou Federação” (p. 16).

O autor lembra, ainda, que, mesmo que esses documentos sejam elaborados por sujeitos, sua autoria está vinculada ao nome de um estado. Mesmo que a nomenclatura desse documento seja distinta em cada momento (guia, programa, proposta ou parâmetro), a característica própria de orientação de ensino permanece.

Pietri (2007) é outro autor que utiliza o termo documento oficial para referir-se a uma proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa (Proposta Curricular de São Paulo). No seu estudo, mostra que esse tipo de documento possui um caráter duplo: de normatização e de formação. Segundo o próprio autor,

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como *propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares*, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia (2007, p. 264) [Grifos do autor].

Para Pietri (2007), há também, na elaboração deste tipo de documento, uma estratégia que simula uma interlocução face a face da voz acadêmica com a do professor, seu destinatário-alvo, como forma de demonstrar uma aproximação, um envolvimento próximo com o interlocutor. A voz do professor, por sua vez, aparece na possível participação desse profissional na própria elaboração da proposta.

No estudo feito por Silva (2008), que toma por objeto de análise a “Reorientação Curricular de Língua Portuguesa” (Proposta Curricular publicada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro de 2006), a autora, além de considerar esse documento como oficial e mostrar as estratégias utilizadas pelo discurso oficial para legitimar uma determinada concepção de linguagem, destaca

como esse discurso se dirige ao professor de Língua Portuguesa e, assim, orienta a prática desse professor. Para caracterizar seu objeto de pesquisa como oficial, Silva (2008, p. 79) assim se refere:

A Reorientação Curricular é um documento oficial da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro direcionado a orientar a prática dos professores de Língua Portuguesa. Ela contém orientações para o desenvolvimento do currículo das unidades escolares que compõem a Rede Pública Estadual.

A autora também deixa claro, assim como Pietri (2007), que outra característica que tem sido recorrente nesses documentos intitulados como oficiais é a tentativa de interlocução entre a fala da academia (miscigenada com a do discurso oficial) e a do próprio professor que lê este texto. A voz oficial se une à da academia, segundo Silva (2008, p. 104), para dar “ao enunciado curricular mais legitimidade para falar sobre suas propostas teóricas, afinal a academia representa este *locus* no qual se constrói o conhecimento especializado na área da linguagem e do ensino”.

Por último, Silva (2008, p. 160) ressalta que a concepção dialógica da linguagem compõe essa proposta curricular. Quanto às vozes que a constituem, a autora assinala que “são vozes que emanam, de um lado, das fortalezas de uma instituição que tem autoridade e deve falar ao professor, a SEE/RJ, e, de outro, de um enunciador, o próprio professor da língua materna, que fala aos seus pares e, ao mesmo tempo, a si mesmo”.

1.2 Os Documentos Oficiais neste estudo

A partir das leituras realizadas e das definições e características apresentadas no item 1.1 sobre documentos oficiais, apresento aqui como os documentos oficiais são entendidos neste estudo e qual o critério central que me levou a selecionar o *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995) e o *Referencial Lições do Rio Grande* (2009) para, a partir deles, chegar aos seus elaboradores e receptores.

Primeiramente, no âmbito discursivo, esses documentos podem ser definidos como atos de fala impressos, em que um órgão governamental, aliado às produções

científicas advindas da academia, legítimas diretrizes para um novo ensino destinado à escola.

Em um dos documentos utilizados neste estudo, o *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995), esse tipo de discurso pode ser encontrado nos textos de introdução do documento, intitulados, respectivamente, de *Palavras Prévias e Apresentação*:

PROFESSOR:

Esta é uma oportunidade que nós, **professores de Faculdades e Universidades**, consideramos valiosa – a de estabelecer contato com **você**, professor da escola de 1º e 2º grau. (RIO GRANDE DO SUL, 1992, p. 9) [Fragmento do texto de *Apresentação*, por Vera W. Pereira; grifos nossos].

Juntamente com esse discurso que parece sugerir uma interlocução sem embates entre academia/órgão oficial (no caso dos documentos utilizados neste estudo, a Secretaria da Educação do estado do RS) e os professores da rede, observamos o documento como instrumento capaz de encarnar uma possível mudança no ensino de Língua Portuguesa:

Grande parte do subdesenvolvimento brasileiro transita pela educação [...] Ocorre que a educação, como base do crescimento e do progresso, não vem obtendo, ao longo da nossa história política, um tratamento que possibilite ações concretas [...]

Chegou o tempo, porém, de repensar o problema. A Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a Universidade gaúcha, no momento em que o sistema educacional brasileiro, como um todo, luta pela sobrevivência institucional, associam-se na busca de **uma solução compartilhada** que possibilite a consecução de objetivos capazes de reorientar os interesses da educação. (RIO GRANDE DO SUL, 1992, p. 7). [Fragmento do Texto *Palavras Prévias*, por Volnyr Santos; grifos nossos]

Destaco, neste fragmento, a expressão “solução compartilhada”, pois demonstra como o documento é considerado pelo ponto de observação de seus elaboradores: poder administrativo e acadêmico. Ou seja, o documento encarna o objetivo de propor uma possível solução para a melhoria do ensino no Rio Grande do Sul.

No *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009), esse discurso que sugere uma interlocução sem embates entre academia/órgão oficial também se faz presente no texto de *Apresentação* do documento, assinado pela Secretária de Educação, Mariza Abreu:

E nós, da Secretaria da Educação, estamos aqui para cumprir com 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 da Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 10).

A Secretária vai, então, encaminhando seu texto de forma a apontar que o documento em questão é produzido com o objetivo de oferecer mudanças na qualidade do ensino, pois “No Brasil e no Rio Grande do Sul, hoje o principal desafio é melhorar a qualidade de educação de nossos alunos” (Ibid., p. 5). Ela assim se refere a esse desafio:

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 nas escolas 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 (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 5).

Nessa direção, fica clara a tentativa de vincular à criação do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* características de renovação para uma melhoria na qualidade da educação, pois essa melhoria da qualidade “só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade” (Ibid., p. 6). Ainda em seu discurso, a Secretária marca essa melhoria com palavras e expressões que vão demonstrar o que o governo (do qual faz parte) está realizando em prol da educação: “melhoria da qualidade de educação”, “conjunto de ações”.

É através dessas marcas lexicais que os textos – geralmente, os de abertura do documento oficial – mostram-se como produtores de um discurso de mudança, utilizando, para isso, a voz da Secretaria da Educação. Assim, os textos de abertura possuem também um caráter prescritivo, já que há enunciados que soam como palavras de ordem, por exemplo, “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 médio.” (Ibid., p. 10).

Podemos observar, assim, que esses textos confirmam um de seus objetivos que é mediar a voz da academia, ensino e governo, pois são resultados de políticas educacionais ancoradas em um conhecimento produzido fora da escola para, em geral, modificar ou redefinir um determinado ensino no interior das escolas.

Os documentos oficiais destinados à esfera escolar podem também apresentar uma variação em seus nomes e podem ser publicados em diferentes formatos. Fazem parte do conjunto de textos oficiais desde os documentos que se destinam à regulamentação de novas diretrizes escolares, cadernos, em que se divulgam atividades a serem postas em prática pelos professores, ou também encadernações compostas de textos de especialistas, que subsidiam determinadas propostas ao ensino. No caso dos documentos aqui apresentados, essa variação no nome e no formato é visível: o primeiro utiliza a nomenclatura “Projeto” (*Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995) e o segundo “Referencial” (*Referencial Curricular Lições do Rio Grande*).

Dessa forma, os documentos oficiais são aqui entendidos como enunciados, produzidos em nome de uma Secretaria ou de outro órgão oficial, que se dirige aos professores, prioritariamente. A alternância entre os sujeitos, característica fundamental dos enunciados, ocorre nos documentos oficiais, mesmo indiretamente, pois devido à conclusibilidade desses materiais, os professores os compreendem ativamente, dando a eles as suas contrapalavras. Essa contrapalavra dada pelos professores pode se dar em um nível indireto, sem um contato estreito entre a Secretaria de Educação e esses profissionais, ou diretamente, quando os textos oficiais são entregues a determinados professores para serem analisados, criticados e reformulados⁵.

Uma possibilidade de resposta dada pelos professores aos documentos oficiais pode ser aderir a eles, rejeitá-los ou mesmo adaptar as propostas neles contidas, as quais podem ocorrer verbalmente, silenciosamente ou mesmo através de uma ação. Esses documentos estão inseridos na cadeia da comunicação discursiva, dialogando com outros documentos publicados anteriormente a eles, com leis em que se baseiam, com o contexto sócio-histórico em que foram produzidos, e mesmo com determinadas teorias científicas que os legitimam.

A partir dessas considerações, apresento, de forma sucinta, no quadro 1, como os documentos serão caracterizados neste trabalho:

⁵ Os conceitos apresentados serão desenvolvidos no capítulo e são referentes à perspectiva teórica adotada nesta pesquisa.

| |
|--|
| Atos de fala impresso; |
| legitimadores de diretrizes para um novo ensino; |
| instrumentos que encarnam possíveis mudanças no ensino; |
| apresentam discurso de renovação; |
| possuem caráter prescritivo; |
| apresentam variação em seus nomes e podem ser publicados em diferentes formatos; |
| enunciados produzidos em nome de uma Secretaria ou de outro órgão oficial; |
| dirigidos prioritariamente aos professores; |
| fazem intermediação entre a voz do Estado/Academia. |

Quadro 1 – Documentos oficiais / Características

Partindo dessas considerações a respeito de como os documentos oficiais são entendidos nesta pesquisa, é preciso, ainda, esclarecer qual o critério central que me levou à escolha do *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995) e do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009) para, a partir deles, chegar a seus elaboradores e receptores com vistas a atender o objetivo central deste estudo. O marco norteador da escolha desses documentos foi um outro documento oficial, de caráter nacional, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), documento caracterizado por constituir-se como base curricular do ensino no país e apresentar, em termos de ensino de Língua Portuguesa, uma síntese de propostas de renovação desse ensino, até então predominantemente praticado em bases tradicionais. Essa proposta, apresentada via PCNs, assentava-se nos conhecimentos linguísticos do período e defendia uma nova concepção de linguagem (de base sociinteracionista), de língua e de ensino de língua.

Tomando por base esse documento nacional, foi escolhido o primeiro documento do estado do RS que antecede a publicação dos PCNs, o *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995), mas que já se incluía nesse processo de renovação do ensino de LP, desencadeado na década de 1980 através da publicação de artigos de linguistas brasileiros e de documentos estaduais e municipais de orientação aos professores de LP. Ainda tomando por

referência os PCNs-LP, foi escolhido o documento estadual que sucede o documento nacional e que ainda procura intensificar o processo de renovação do ensino de LP, o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009).

Após esclarecer o critério de seleção, é importante salientar que a elaboração de documentos oficiais não foi uma ação exclusiva do estado do Rio Grande do Sul. Outros estados brasileiros e vários municípios partiram para a elaboração desses documentos a partir do de São Paulo⁶ e não se trata de uma ação isolada realizada pelo estado do RS, ao contrário, é uma ação sintonizada com outros com os mesmos objetivos. É possível encontrar estudos que vão nessa direção como os de Geraldi, Silva e Fiad (1996) que analisam quatorze propostas curriculares de Língua Portuguesa, de vários estados brasileiros, escritos na década de 80 e início dos anos 90⁷. Sobre esses documentos, os autores revelam que todos “têm em comum a crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa e a proposta de mudança desse ensino” (p. 315).

1.3 O documento *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995)

1.3.1 Contextualização do documento

Como o *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995) foi proposto pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, via Secretaria de Educação, é importante contextualizar o momento em que foi produzido o documento, pois essa contextualização poderá indicar pistas para compreender os processos de elaboração e recepção do próprio documento. Num primeiro momento, será apresentado, brevemente, o cenário nacional no que diz respeito ao setor educacional no período de publicação do documento e, em seguida, os aspectos relacionados às políticas estaduais de educação.

⁶ Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa – 1 grau . São Paulo, SE/CENP, 1986.

⁷ Entre as quatorze propostas analisadas pelos autores está o *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995).

Conforme Palma Filho (2010), no início dos anos 90, começa a ascender, no Brasil, o neoliberalismo, com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República. As políticas educacionais, nesse governo, são, então, marcadas pelo clientelismo e privatizações.

Em termos de equipe, o governo Collor mantinha uma assessoria formada por políticos conservadores, inclusive no Ministério da Educação (MEC), caracterizando, em matéria de política educacional, um período impregnado de muito discurso e pouca ação (FRANÇA, 2005).

Quanto aos projetos educacionais, Arelaro (2000, p. 96) destaca que

era evidente que o presidente eleito e seu grupo – pouco expressivos nacionalmente – não tinham um projeto consistente de intervenção social. O conceito de educação como expressão da cidadania, muito citado nos discursos, não conseguiu ser prioridade no decorrer do governo, nem mesmo quando da comemoração do Ano Internacional da Alfabetização, em 1990, pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação.

Apesar disso, alguns documentos foram elaborados tendo em vista o setor educacional. Dentre eles, destacamos: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990); O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995); Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991).

Cada um desses documentos envolvia objetivos que tinham ideais de equidade, eficiência, qualidade e competitividade, os quais iam sendo introduzidos na área da educação. Por exemplo, nos dois últimos documentos (o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação* e *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional*), a tendência era a de compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativas privadas.

Nesse sentido, reforçou-se a ideia de que a articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação brasileira, especialmente, para a infraestrutura econômica, tecnológica e educacional. As propostas das empresas e dos organismos internacionais foram elaboradas e inseridas com o presidente Collor, mas foram apreciadas apenas no governo seguinte, de Itamar Franco (1992-1994).

Nesse contexto nacional, foi elaborado o documento *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995). Na época em que foi publicado, o governador do estado do Rio Grande do Sul era Alceu de Deus Collares (eleito em 1990 para governar o estado no período de 15/03/1991 a 1º/01/1995).

Implantou, em seu governo, uma série de mudanças em vários setores e, especificamente, no da educação; essas mudanças causaram uma onda de insatisfações por parte dos professores e, até mesmo, da comunidade gaúcha. Ao nomear sua esposa, Neuza Canabarro, como Secretária da Educação, implanta, em seguida, o Calendário Rotativo (este previa três anos letivos distintos num mesmo ano), fruto de muitas polêmicas.

Para conhecermos melhor o projeto de governo de Alceu Collares, busquei algumas informações no texto de Fernandes (2011), que, ao descrever o *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995), faz uma apresentação do período em que o documento foi produzido. Para isso, a autora se reporta ao documento publicado pela Frente Progressiva Gaúcha (FPG), da qual Alceu Collares fazia parte e que se constituiu em um projeto de governo intitulado “Povo Grande do Sul”. Esse documento serviria de base para a ação governamental do período, que compreende os anos de 1991-1994, com propostas embasadas em fundamentos políticos, sociológicos e filosóficos.

Para a área social, na qual o setor educacional estava inserido, o projeto deixava claro que a educação vinha, nos últimos tempos, passando por várias problemas por causa de uma política educacional caracterizada por uma ineficiência do ensino e pela desigualdade social desde o regime autoritário. Assim, o documento mostrava a necessidade de uma política educacional democratizadora, por meio de uma compreensão crítica dos métodos, currículos e práticas pedagógicas.

Como uma das funções da escola, o documento indicava a importância de essa instituição contribuir para a formação da consciência crítica do aluno, possibilitando a esse sujeito participar da vida social e política e resgatar, assim, sua cidadania. A educação popular e participativa era a meta central do projeto “Povo Grande do Sul” e, para isso, a FPG objetivava desenvolver uma ação de governo para atender às necessidades da área.

Uma das propostas presentes nesse projeto era a implementação de CIEPs (Centros Integrados de Educação Popular)⁸, que constituíam um tipo de escola em

⁸ De acordo com o site do PDT (Partido Democrático Trabalhista), “A proposta pedagógica dos CIEPs rompe com o antigo isolamento da Escola Pública, para fazer dela uma promotora efetiva da maior participação social das classes mais pobres.” <<http://www.pdt.org.br>>. Cabe ainda mencionar que os CIEPs tiveram origem com o então governador do Rio de Janeiro na década de

turno integral e que tinham como objetivo proporcionar aos alunos, além das aulas, alimentação completa, esporte e lazer. Sua proposta pedagógica era pautada pela busca da construção do conhecimento, defendida pelos teóricos Paulo Freire⁹ e Celestin Freinet¹⁰.

Outra proposta encontrada no projeto é o já mencionado Calendário Rotativo, com três diferentes inícios do ano letivo e períodos de férias alternados. A implantação desse calendário pela Secretária Neuza Canabarro foi motivo de grande polêmica à época, especialmente por parte do CPERS (Centro dos Professores do Estado do RS), que considerava a medida inadequada, desnecessária e autoritária. Mesmo assim, o calendário só foi extinto pelo governo de Antônio Britto, em 1995.

No que diz respeito, especificamente, ao 2º grau (atual ensino médio), a proposta defendida por Collares era de que seria necessário implantar medidas para que os alunos permanecessem na escola em tempo integral. Dessa forma, a própria escola proporcionaria atividades que aproximassem a educação com o trabalho e a geração de renda.

1.3.2 Descrição do documento e algumas observações

O documento *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995) é composto por um documento geral (em que não há especificação de disciplina)¹¹, intitulado *Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino: o papel do Professor – uma questão a pensar*, e dois indicados para a disciplina de Língua Portuguesa: um para o 1º e 2º graus (publicado em 1992), intitulado *Projeto*

1980, Leonel Brizola, e foram um ambicioso programa que ergueu 500 Centros no RJ, considerados a maior herança do líder trabalhista.

⁹ Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro. Tanto no Brasil como no mundo, Paulo Freire é referência da educação libertária e libertadora, seja na educação popular, o foco principal de sua prática pedagógica, seja na educação em geral. [Em: <<http://www.projetomemoria.art.br>>].

¹⁰ Freinet, educador francês, inscreve-se, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da Escola Nova, que, nas primeiras décadas do século 20, se insurgiu contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica, propondo, em seu lugar, uma educação ativa em torno do aluno. [Em: <educarparacrescer.abril.com.br>].

¹¹ O *Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* abrange várias áreas do conhecimento, entre elas: História, Contabilidade e Custos, Administração e Controle, Técnicas de Secretariado, Estatística, Sociologia, etc

Melhoria da Qualidade do Ensino: Português 1º e 2º graus, e outro específico para o 2º grau, o *Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino: Língua Portuguesa 2º grau* (publicado em 1993). Os documentos são destinados ao professor. Nos dois últimos, há artigos da área de metodologia de ensino de Língua Portuguesa e sugestões de atividades a serem trabalhadas com os alunos em cada nível de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Início a descrição e alguns comentários a título de interpretação dos documentos partindo do título do projeto e da capa, que são comuns nos três documentos. Em seguida, focalizo os comentários no texto de *Apresentação* do documento geral, *Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino: o papel do Professor – uma questão a pensar*¹². Após, realizo a descrição e observações do documento relativo ao *Português 1º e 2º graus*¹³.

A respeito do título que aparece nos três documentos aqui selecionados, podemos nos questionar: Por que *Educação para Crescer – Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*? A intitulação dessa maneira demonstra o fato de a educação ser considerada pelos idealizadores desse projeto como um instrumento para o crescimento do Estado. Além disso, ao tratar de melhoria na qualidade de ensino, faz com que entendamos que tal ensino necessita de alguma alteração na visão dos elaboradores, precisando, portanto, que sejam apresentadas orientações para a prática de ensino dos professores, de Língua Portuguesa, nesse caso. O título também vai ao encontro das propostas apresentadas pelo governo do estado da época para a área social, mais especificamente para a educação, conforme descrito na seção anterior.

A capa (Anexo A) é a mesma em todos os documentos. De cartolina, é a única parte que aparece colorida e tem um aspecto bastante semelhante à forma padrão dos livros didáticos atuais. As imagens apresentadas no *Educação para Crescer* são carregadas de historicidade, construindo, assim, um conjunto de significados ao documento.

As imagens da capa são bastante simbólicas e isso pode ser demonstrado na figura de um lápis. O lápis pode representar a educação como um instrumento de

¹² Faço os comentários a respeito desse texto, porque é nele que podemos encontrar posições dos autores.

¹³ A escolha por este documento se deve ao fato de ser mais abrangente do que aquele que trata apenas do segundo grau.

crescimento, que possa servir a diversos campos, como o econômico, político, social, cultural, etc. Isso pode ser interpretado de maneira que a educação se correlacione com a possibilidade de ascensão social. O lápis, objeto bastante comum na maioria das salas de aula, está sobre uma página de caderno (subentendido pelo fundo branco com listras horizontais), que é mais um objeto muito comum na escola.

Porém, é possível considerar o lápis como um mastro, pois, em sua extremidade, temos as cores vermelha, verde e amarela (cores da bandeira do Rio Grande do Sul), aparecendo como se estivessem saindo desse objeto e apresentando um movimento que se assemelha ao movimento de uma bandeira ao vento. Assim sendo, podemos entender que o lápis, que seria como o símbolo da educação, estaria exercendo o papel de pedestal da bandeira gaúcha, ou seja, pode-se inferir que é através da educação que o Estado vai se construir e "Crescer". Assim entendido, podemos dizer que o projeto gráfico aciona elementos simbólicos bem característicos: o lápis e o caderno como elementos escolares, e a bandeira como símbolo de identidade maior do Estado.

Ainda analisando o uso das imagens, é perceptível que houve, ao elaborar a capa, uma preocupação em aproximar o professor (que é o principal destinatário) do referido projeto. Tal aproximação se dá ao optar por usar, como referência, figuras que lhe são comuns no cotidiano escolar (o lápis e a folha de caderno). Essas duas figuras aproximam-se do fazer docente. A representatividade do Estado também se faz presente nas cores da bandeira, sinalizando a procedência do documento, ou seja, a Secretaria da Educação do Governo do Rio Grande do Sul (órgão do governo que produz o documento).

Deixando um pouco de lado as interpretações das imagens, porém, mantendo-nos na análise do que está escrito na capa, temos o título *Educação para Crescer*, que aparece na parte superior com letras maiúsculas e escrito com fonte grande e em cor vermelha, servindo, também, como um *slogan*, mais um elemento que chama a atenção dos destinatários presumidos. Tal formatação contribui para enfatizar o nome do projeto, *Melhoria da Qualidade de Ensino*, que aparece em cor preta, escrito um pouco abaixo do título. O nome do Governo do Estado e do seu período de gestão (1991- 1995) aparece no final da página.

Já no interior dos documentos, na primeira página, temos os nomes do então Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Alceu Collares, e da Secretária de Estado da Educação, na época, Neuza Canabarro, que aparecem em negrito.

No documento geral intitulado *Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino: o papel do Professor – uma questão a pensar*, é utilizado, nas primeiras páginas, um texto da então Secretária de Educação na época, Neuza Canabarro. Nesse texto, intitulado *Apresentação do Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*, a Secretária assim se expressa:

Professor,
 Há mais de dez anos que apontamos dificuldades, estabelecemos diagnósticos e reivindicamos melhorias na área da Educação. Ao assumirmos a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, tivemos a consciência de que não poderíamos desperdiçar a oportunidade de promover atualização e crescimento na **qualificação do professor**. Em determinados momentos, isto parecia um sonho impossível de ser realizado. Os movimentos reivindicatórios, até então, exigiam do sistema **atualização constante do professor**¹⁴. A responsabilidade pesou em nossos ombros quando surgiram as condições de demonstrar a coerência de nosso discurso na prática. 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 levasse 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**¹⁵, 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. (RIO GRANDE DO SUL, 1992, p. 7). [Grifos nossos]

Nesse trecho, podemos evidenciar a opinião da Secretaria de Educação, ou seja, a voz oficial. Podemos identificar, nas palavras utilizadas por Neuza Canabarro, algumas escolhas lexicais que demonstram o caráter intervencionista que caracteriza boa parte do discurso oficial. Além disso, a autora não faz seu

¹⁴ Aqui, podemos observar, por meio dos vocábulos destacados em negrito, a estratégia usada pelo Estado: utiliza um discurso de qualificação, atualização, capacitação, mudança que mostra que esse órgão era conhecedor do que “faltava” ao professor e toma em suas mãos atitude de compensar o que faltava para qualificar esse ensino no estado, ou seja, a elaboração de um documento que projetasse mudanças necessárias no âmbito educacional.

¹⁵ Interessante destacar a palavra “instrumento”, utilizada para nomear o documento.

discurso de forma desconexa do contexto; ao contrário, seu discurso está sintonizado com o período em que se encontra, o de efervescência das reflexões sobre linguagem e ensino no país em função da redemocratização política dos anos 80 e, ainda, do surgimento de propostas de mudanças para o ensino em geral escolar em várias disciplinas, dentre elas, Língua Portuguesa.

Cabe destacar que a formulação desse plano de governo fundamentou-se, em âmbito legal, nas bases filosófico-legais da Constituição Federal/88, Constituição Estadual/89, LDB e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Art. 3º e 4º) conforme consta no interior do próprio documento.

Quanto ao documento específico de Língua Portuguesa dirigido ao primeiro e segundo graus, privilegiado neste trabalho, possui cento e sessenta e sete páginas. A descrição que será feita aqui inclui as seguintes partes: páginas iniciais, incluindo a de rosto, sumário e corpo do texto, incluindo uma síntese dos textos teóricos presentes na Parte I e II do referido documento.

A proposta fundamental do documento de *Português - 1º e 2º grau -*, de acordo com palavras encontradas no texto de abertura, intitulado *Palavras Prévias* de Volnyr Santos, é o auxílio ao 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 comunicativa de seus alunos." (RIO GRANDE DO SUL, 1992, p. 7).

Nas páginas iniciais, além do nome do Governador e da Secretária da Educação, encontram-se dispostos os nomes dos membros da equipe técnica e das instituições de ensino às quais estão vinculados:

Elaboradores:

Delzimar Lima – UNISINOS
Elizabeth Fontoura Dornelles – UNICRUZ
Gilvan Müller de Oliveira – UFSM
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

Como é possível perceber, os integrantes da equipe técnica são, prioritariamente, representantes de Instituições de Ensino Superior (IES) tanto da rede pública, como da rede particular. Essa característica pode ter como objetivo transmitir aos professores/leitores a legitimação do texto oficial da voz da academia, um discurso científico e, portanto, um discurso de autoridade. A lista citada também serve para que o destinatário saiba que o documento foi escrito por professores de instituições gaúchas, pois isso faz com que haja uma cumplicidade ainda maior com o conteúdo ali desenvolvido, além de demonstrar com mais clareza que *Educação para Crescer* é, de fato, um documento que pertence ao povo gaúcho.

A página de rosto, que aparece em seguida, apresenta o nome da disciplina e os níveis de ensino para os quais o texto oficial é direcionado, ou seja, *Português no 1º e 2º grau*, seguido de três questões referentes ao seu ensino: "O que ensinar?", "Como ensinar?" e "Por que ensinar?". Ainda na mesma página, na parte inferior, consta a indicação do local e o ano de publicação – Porto Alegre, 1992.

O que chama a atenção nesses questionamentos é justamente a forma com que são colocados, como discurso direto, fazendo com que pressuponhamos um sujeito que questiona acerca do próprio fazer docente, visto que as indagações apresentadas estão vinculadas a dúvidas que o professor tem em relação ao seu objeto de ensino (o que ensinar), a seu método (como ensinar) e à finalidade (por que ensinar). Sendo assim, percebe-se que a escolha por esses questionamentos são, também, uma outra tentativa de aproximação e/ou interação com o professor/leitor, pois são perguntas que todo professor se faz (ou deveria se fazer) com relação a sua profissão. É como se a equipe produtora se colocasse no lugar do professor (no caso, de Língua Portuguesa).

Essas questões, simulando as inquietações relativas ao ensino, somadas aos nomes dos professores que compõem a equipe técnica, dão, ao destinatário, uma certa segurança para começar a leitura, pois, em primeiro lugar, o documento é escrito por professores da área da linguagem, que estão vinculados a instituições de ensino do Rio Grande do Sul e, em segundo, os principais questionamentos sobre o

ato de ensinar serão (acreditando que, se há as questões, também haverá respostas para elas) respondidos.

São seis partes fundamentais que constituem o corpo do documento de Língua Portuguesa para o primeiro e segundo graus conforme mostra o sumário. Nele, há uma coletânea de textos que, a partir de seu embasamento teórico, reorientam as atividades educacionais dos docentes. Do ponto de vista da organização, o documento 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.

Quanto aos autores, o próprio documento apresenta informações acerca da formação e atuações desses profissionais, vindo geralmente com a autoria explicitada. O texto *Palavras prévias*, por exemplo, tem, como único autor, Volnyr Santos¹⁶; o texto de *Apresentação*, por sua vez, foi escrito por Vera Wannmacher Pereira¹⁷. Pereira contribui exclusivamente com os dois únicos textos na *Parte I* do documento: *Ensino de Português e prática social* e *O texto como centro do ensino de Português*.

A *Parte II, Textos Complementares*, consideravelmente maior do que a primeira, apresenta oito textos cuja autoria, como na Parte I, também é explicitada bem como a instituição onde atuam os profissionais:

1 *Língua materna e conhecimento no 1º grau* – Marcos Gustavo Richter (UFSM);

2 *A compreensão e a interpretação como instrumento para a leitura crítica* – Paulo Marçal Mescka (URI);

3 *Ler os objetivos do Texto* – Marcos Gustavo Richter (UFSM);

¹⁶ Doutor em Letras. Na época, era professor de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Cultura Portuguesa da PUCRS e Coordenador do Departamento de Letras Vernáculas da mesma instituição.

¹⁷ 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 e Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Linguísticas da FAPA.

4 *Ler a escrita: processo de decifração da escrita alfabética* – Gilvan Müller de Oliveira (UFSM);

5 *Contribuições da leitura em voz alta para a compreensão e expressão escrita* - Marisa Magnus Smith (PUCRS);

6 *Relações textuais no processo de produção e compreensão do texto* – Elizabeth Fontoura Dornelles (UNICRUZ) e Marlene Alves Pereira (URCAMP);

7 *Leitura de certas conexões frasais: alguns “pontos” de costura textual* – Roque Amadeu Kreutz (UFSM);

8 *Análise das modalidades operatórias da mensagem na reportagem jornalística: uma proposta pedagógica* – Delzimar Lima (UNISINOS).

Em seguida, sem autoria especificada, as outras partes mencionadas – *Aplicação: uma proposta de ação; Avaliação: instrumento de coleta de informações* – apenas aparecem na última página, deixando o "convite" ao professor para aplicar as propostas contidas no documento.

Após ter descrito as partes que compõem o documento de Língua Portuguesa dirigido ao primeiro e segundo graus, apresento uma breve leitura, a título de interpretação, dos textos introdutórios relativos à Língua Portuguesa: *Palavras Prévias e Apresentação*. A escolha dos textos introdutórios se deve ao fato de, nessas partes, ser possível identificar posições assumidas pelos autores e ser local privilegiado para que se conheçam posturas político-educacionais.

O texto *Palavras Prévias*, conforme indica a própria expressão, é o primeiro texto, aquele que abre o documento. Nele, são apresentadas algumas reflexões a respeito da educação. Conforme o autor, Volnyr Santos, "a educação, como base do crescimento e do progresso, não vem obtendo, ao longo de nossa história política, um tratamento que possibilite ações concretas" (RIO GRANDE DO SUL, 1992, p. 7), portanto, menciona Santos que chegou o momento de repensar o problema. Com esse objetivo, 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" (Ibid, p. 7).

Por sua vez, Vera Wannmacher Pereira, no texto intitulado *Apresentação*, afirma que o documento é uma oportunidade para que os professores de Faculdades e Universidades estabeleçam uma relação com os professores de escolas (essa colocação aponta na direção de uma lacuna entre academia e

escola). Essa afirmação pode ser constatada no seguinte trecho "Esta é uma oportunidade [...] de estabelecer contato com você, professor de escola de 1º e 2º grau" (Ibid., p. 9). É possível notar que há certa intimidade na relação autor/leitor, pois o destinatário é tratado como "você", opção da autora para trazer o professor/leitor para mais próximo do texto e, assim, ter uma maior garantia de que este optará por incorporar suas propostas.

Nesse texto, apresentam-se doze questões criadas pela autora que são respondidas por ela própria simulando um diálogo com o professor-leitor. Cada resposta vai justificando, por sua vez, os objetivos do projeto e resolvendo as possíveis questões que o professor/leitor possa ter em relação ao material. Por exemplo:

Questão 4. **O que estamos trazendo?** Algumas produções que resultam de nossas caminhadas, como professores e pesquisadores, junto com nossos alunos e, muitas vezes, com professores das escolas como você (Ibid., p. 9). [Grifos do autor]

Questão 5. **Qual a nossa intenção?** Fundamentalmente, partilhar com você, professor, nossos conhecimentos, nossas experiências, nossas 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 (Ibid., p. 9).¹⁸ [Grifos do autor]
[...]

Questão 11. **Como dar continuidade a este trabalho?** Encaminhando solicitações aos autores do material, como indicação bibliográfica, realização de encontros e cursos, etc. Para isso, você deve escrever para as Faculdades e Universidades das quais os autores fazem parte (Ibid., p. 10). [Grifos do autor]

É possível entender, pela leitura dessa última questão, que ela anuncia, pela voz do elaborador, a forma de implementação das novidades do documento: deixa por conta do professor ir atrás, pedir cursos, sem que o Estado se preocupe em dar uma assistência continuada para a concretização do que é lançado aos professores pelo próprio Estado. Esta passagem sinaliza, já de início, até onde vai a participação do Estado no processo de mudança: lança o documento com as novidades, entrega-o aos professores e termina aí a sua função. Mais do que isso, fica a cargo do professor da escola.

¹⁸ Tanto na questão 4 quanto na 5, a ideia é a de aproximação com o interlocutor, de partilha de conhecimentos entre interlocutores que detêm conhecimentos em níveis diferentes de atualização: a academia (atualizada) e os professores (desatualizados).

Retomando a opção da elaboradora por um tratamento mais direto com o leitor, contata-se que a construção do texto tem um caráter pedagógico e dialógico, pressupondo uma possível conversa. Essa forma de montar o texto revela quem é esse leitor projetado, que precisa de uma orientação bem cuidada para compreender o que a academia tem a lhe dizer, ou seja, há, no documento, um processo de didatização do saber acadêmico. Usando uma forma semelhante a um diálogo, a autora compartilha, com o leitor, 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" (Ibid., p. 9). Assim, a relação posta nesse texto é comparável à da sala de aula, sendo os professores considerados como alunos, aqueles que aprendem, enquanto os autores do documento (atuam) como os professores, aqueles que ensinam.

Quanto à *Parte I – Português no 1º e 2º graus: uma proposta de organização de ensino*, como já mencionado, apresenta dois textos, ambos de autoria de Vera Wannmacher Pereira, intitulados *Ensino do Português e prática social* e *O texto como centro de ensino de Português*. O primeiro texto enfatiza a relevância da escola para o trabalho de "construção de uma consciência político-social" (Ibid., p. 13). O objetivo do estudo, conforme explicado pela própria autora, é "partindo da associação entre educação e Ensino, apresentar uma proposta de trabalho com Língua Portuguesa como transformadora da realidade social" (Ibid., p. 13). A proposta do projeto é retomada no decorrer das reflexões teóricas e sugestões de atividades de leitura, que são desenvolvidas já demonstrando a ideia de mudança.

Com base no texto *Escola e democracia*, de Saviani (1998), que propõe a sequência de cinco passos para um ensino transformador da realidade, a elaboradora faz a articulação de uma proposta de ensino de Português (1º e 2º graus) representada no seguinte esquema:

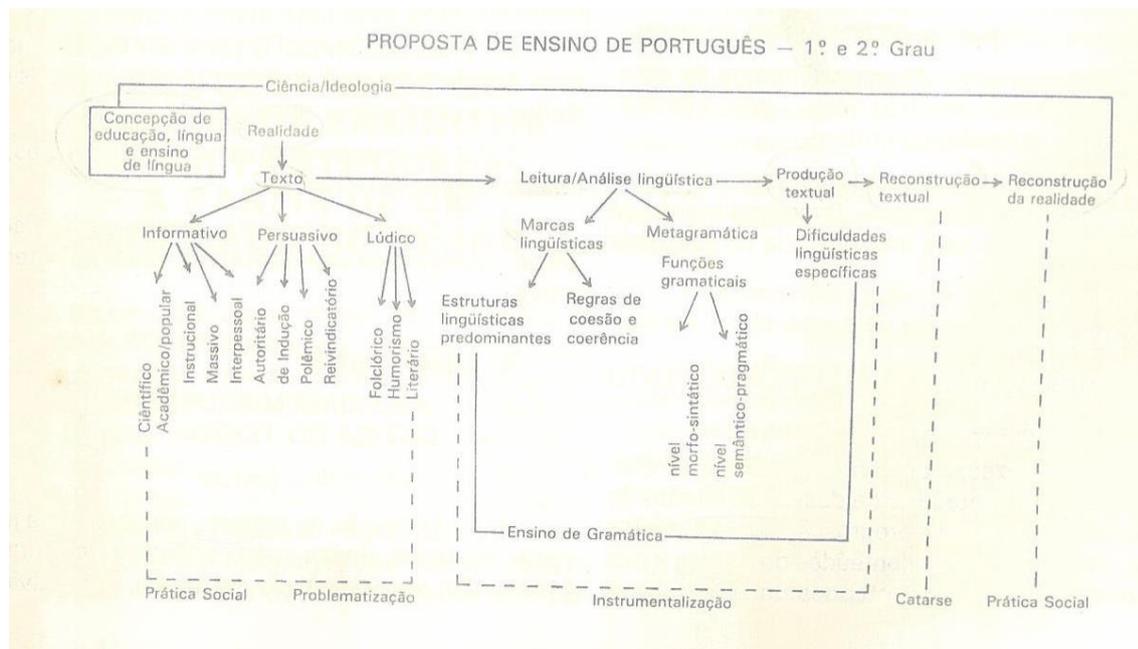


Figura 1 – Proposta de Ensino de Português – 1º e 2º Grau

Fonte: Rio Grande do Sul (1992, p. 15).

Portanto, conforme o esquema, a proposta de ensino de Português (1º e 2º graus) é permeada por uma determinada concepção de língua e de ensino de língua de base sociointeracionista, a qual identifica o ensino de Língua Portuguesa como resultante de um conjunto de atividades focadas no estudo através de textos, tendo sua significação determinada pela interação dos interlocutores. Essa seria a base do ensino nesse texto oficial, que retoma as questões colocadas no início: "o que ensinar", "como ensinar" e "por que ensinar".

O segundo texto de Pereira, *O texto como centro do ensino de Português*, apresenta ao professor de Língua Portuguesa uma proposta de ensino em que o foco central é o próprio texto:

[...] 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 (Ibid., p. 23).

Tendo em vista esses pressupostos, a autora afirma que o documento tenta responder a indagações básicas e comumente feitas por professores.

Pereira defende que o trabalho com textos deve ligar quatro momentos básicos: leitura, análise linguística, produção textual e reconstrução textual, cuja

continuidade possibilita favorecer a obtenção de êxito no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Ao final da primeira parte do documento, após a autor apresentar sugestões de leitura de textos teóricos para aprofundamento das propostas, é apresentada uma lista de sete anexos, cujos títulos são expostos a seguir. É importante dizer que esses anexos são responsáveis por boa parte do espaço do documento e aparecem numerados da seguinte maneira:

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

Anexo2: 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 são importantes ao trazerem uma considerável variedade textual para se trabalhar em acordo com a proposta de ensino de Língua Portuguesa e, ainda, apresentarem sugestões de atividades e diversos roteiros para o ensino de língua. Ou seja, há claramente uma preocupação em trazer ao professor uma metodologia de ensino de língua portuguesa e não apenas textos teóricos.

A segunda parte do documento específico de Língua Portuguesa para primeiro e segundo graus é constituída de “Textos Complementares”, em que são apresentados ao professor oito artigos de professores universitários, que tratam de assuntos teóricos da língua portuguesa relacionando-os à prática de sala de aula. A questão do texto e da leitura é bastante recorrente nesses artigos, tais como: compreensão e interpretação com vistas à leitura crítica; importância do trabalho com textos informativos, científicos, históricos; contribuições da leitura em voz alta para a compreensão e a expressão escrita; importância das relações textuais no processo de produção e compreensão do texto; uso de recursos linguísticos na microestrutura textual; formação de leitores críticos e o trabalho de leitura e de análise de certas categorias gramaticais.

É com esse conjunto de oito textos teóricos, mais os trazidos na parte introdutória e os de aplicação e avaliação do trabalho que o documento oficial

procura qualificar seus professores tendo como objetivo uma atualização dirigida pela Secretaria do Estado da Educação.

1.4 O documento Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009)

1.4.1 Contextualização do documento

O *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* foi publicado pela Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul no ano de 2009, tendo como governadora Yeda Rorato Crusius e, como Secretária de Educação, Mariza Abreu. Como o *Lições do Rio Grande* é um documento que foi produzido pela Secretaria do Estado, é importante que contextualizemos esse documento por meio de algumas ações decorridas no âmbito nacional e estadual na primeira década do século XXI, época em que foi ele publicado.

Para tanto, entre outros, tomaremos por base informações contidas em discursos de Saviani (2004), Palma Filho (2010), Drabach (2010), Voss (2011), e do próprio documento *Lições do Rio Grande*, pois, em sua apresentação, assinada por Mariza Abreu, então Secretária de Educação do Estado, vários projetos foram desenvolvidos pelo governo do estado nessa época.

Para iniciarmos nossas discussões, cabe citar, em âmbito nacional, os mandatos dos Presidentes da República de Fernando Henrique Cardoso (1999 a 2002) e de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006, e 2007 a 2010). Como nosso foco de interesse envolve políticas educacionais, retornaremos até a década de 1990, tendo em vista a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, marco nas questões do ensino.

A LDB (1996) foi criada através de um anteprojeto que contou com a iniciativa da Câmara Federal que o apresentou em dezembro de 1988 (PALMA FILHO, 2010, p. 23). Passou-se um longo período de discussões até que fosse aprovado um projeto- substituto da então LDB, em 1993. O projeto passou a ser apreciado pelo Senado Federal e permaneceu em discussão até o ano de 1995.

Segundo Palma Filho (2010, p. 27), somente no ano de 1996, após apresentação de várias versões, o projeto de LDB consegue ser aprovado pelo Plenário do Senado Federal, recebendo o nome de "Lei Darcy Ribeiro", que foi um de seus principais autores, e sendo registrado sob o número 9.394.

Um sistema de colaboração entre os três poderes, Governo Federal, Estadual e Municipal é o que propõe a LDB (1996). Acerca disso, Palma Filho (2010, p. 28) afirma haver uma coordenação efetiva do Ministério da Educação, proporcionando condições para que seja desenvolvida uma política em âmbito nacional para o setor de educação. Saviani (2004, p. 47) explica a seguinte divisão das responsabilidades: a Educação Infantil cabe aos municípios, que, juntamente com o estado, responsabiliza-se também pelo Ensino Fundamental; o estado, por sua vez, além do Ensino Fundamental, também é responsável pelo Ensino Médio; e à União cabe coordenar e articular esses sistemas e exercer funções normativas às outras instâncias.

Palma Filho esclarece, ainda, que a União tem a função de elaborar diretrizes que esclareçam conteúdos mínimos a serem estudados, com a intenção de assegurar uma formação básica (subentendida da Educação Infantil ao final do Ensino Médio) comum.

Com essa visão de formação comum, o Ministério da Educação divulga, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e, no ano seguinte, para o Ensino Médio (PALMA FILHO, 2010, p. 30). Estes, por sua vez, estão divididos em três áreas de conhecimentos: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A partir dessa perspectiva, no próprio *Lições do Rio Grande* (2009), é afirmado que há uma ligação do documento com as diretrizes nacionais na criação de propostas referenciais para cada rede de ensino, sendo essas propostas definidas pelas Secretarias de cada estado. Esse *Referencial Curricular* embasaria cada escola, juntamente com seu corpo docente, na elaboração do Projeto Político Pedagógico para a unidade escolar.

No que se trata das ações em prol da educação, decorrentes durante a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, Voss (2011, p. 46) dá ênfase ao segundo mandato, a partir de 2007, ano em que, acredita, foi o início das principais reformas educacionais, sendo editados diversos decretos que resultaram em alterações

significativas na educação e que originaram o que chamamos de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE constitui-se num projeto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola (VOSS, 2011, p. 47).

Voss (2011) destaca, ainda, dentre as principais mudanças, ações que tratam da política de financiamento da educação, novas formas de ingresso ao Ensino Superior, piso salarial para professores e políticas para melhoria na formação docente.

Para Voss (2011, p. 50), o PDE é resultado de "alianças políticas e redes sociais formadas em nosso país" e cita como exemplo o movimento "Todos Pela Educação" (TPE), criado em 2006 por uma iniciativa empresarial que contou com participações de nomes bastante conhecidos, como o Grupo Gerdau, e de empresas como DPaschoal, Fundação Roberto Marinho, Santander, entre outras.

Com a intenção de garantir a todos o direito à Educação Básica de qualidade, o TPE traz cinco metas a serem cumpridas até 2022, que é o ano em que se comemorará o bicentenário da Independência do Brasil. As metas, segundo Voss (2011, p. 51), preveem que todas as crianças e jovens na faixa etária entre 4 e 17 anos deverão estar na escola; toda criança deverá estar, até os 8 anos de idade, alfabetizada; todos os alunos deverão ter o aprendizado adequado a sua série; até os 19 anos, todo jovem já deverá ter concluído o seu ensino médio; e o investimento na educação deverá ser ampliado e bem gerido.

Vale, também, ressaltar o que menciona Saviani (2004) quanto à política educacional brasileira nos últimos anos:

A política educacional que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do Ministério da Educação, caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. (SAVIANI, 2004, p. 52).

Voltamos, agora, nosso estudo para o contexto histórico no âmbito estadual. Para isso, começaremos pelos governadores do Rio Grande do Sul na primeira década do século XXI: Olívio Dutra (1999-2002), Germano Rigotto (2003-2006) e Yeda Crusius (2007-2010). E, por ter sido o documento *Lições do Rio Grande* produzido no Governo de Yeda Crusius, focaremos, principalmente, nas políticas educacionais que foram exercidas durante seu mandato.

"Um novo jeito de governar" foi um bordão criado em tempo de campanha política e que acabou permanecendo e sendo utilizado no decorrer do mandato de Crusius. O seu plano de governo, inclusive, é constituído a partir dessa ideia de inovação na maneira de governar através do planejamento de diversas modificações¹⁹.

Nesse planejamento, podemos encontrar planos para diversas áreas de grande interesse, mas, por ser o ponto mais importante para este estudo, focarei nos planejamentos para a educação, em que o Governo Yeda destaca a pretensão de nunca esquecer que a educação escolar de qualidade para todos é necessária para que a cidadania seja exercida plenamente e para que as instituições democráticas brasileiras sejam aperfeiçoadas.

O movimento de introdução de práticas de gestão inspiradas no setor privado, ensaiadas em governos anteriores, como o de Britto e Rigotto, vem à tona, novamente, no governo de Yeda Crusius. Nele, foi desenvolvida e almejada a introdução de mecanismos privados de gestão e financiamento da educação através das parcerias firmadas com entidades privadas e mudanças no padrão de gestão da educação (DRABACH, 2010).

Por defender em seu discurso a qualidade escolar como prioridade, esse governo destacou a necessidade de se analisar as escolas do Rio Grande do Sul para que fosse possível verificar se essas escolas estavam, realmente, desenvolvendo, em seus estudantes, as competências e as habilidades cognitivas que são necessárias para uma interação autônoma e produtiva dentro da "sociedade do conhecimento" do século XXI.

Percebendo e demonstrando que o Ensino Fundamental público do Rio Grande do Sul estava deixando a desejar em qualidade e, com isso, perdendo

¹⁹ O Plano do Governo Yeda Crusius pode ser acessado no site da SEPLAG – Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã. Disponível em: <http://www.seplag.rs.gov.br/conteudo_puro.asp?cod_menu_pai=&cod_tipo_conteudo=&cod_conteudo=486>.

posições no cenário nacional, o Governo Yeda propôs "a revisão dos currículos escolares com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais", visando à formação de cidadãos conscientes. Lado a lado com ações como essa, o Governo destaca que é necessário, também, que se valorizem os professores para que, conseqüentemente, melhore a qualidade do ensino.

A parceria do governo Yeda com o Ministério da Educação (MEC) tem bastante destaque. Inclusive, dessa parceria, surgem propostas para o campo educacional gaúcho como a garantia de formação continuada para os professores, que tem parceria também com os municípios e as agências de formação, e a criação de incentivos tanto financeiros quanto salariais às escolas e aos professores, a fim de que seja aprimorado o desempenho profissional com o aumento dos níveis de aprendizado dos alunos.

Para elencarmos alguns dos projetos e ações propostos pelo Governo Yeda, partiremos de informações contidas no próprio *Lições do Rio Grande*, que apresenta as ações que foram colocadas em prática durante o Governo. Na apresentação do documento, podemos encontrar ações que são enfatizadas pela Secretaria da Educação, tais como: Programa de Transporte Escolar no RS, Escola Legal; Sala de Aula Digital e Centros de Referência da Educação Profissional; Progestão; o PDE Escola; Acelera Brasil, dentre outras.

Apesar de ser possível encontrar a síntese de várias ações comprometidas com a educação estadual em publicações oficiais do Governo Yeda, e o *Lições do Rio Grande* é uma delas, não é muito comum verificar satisfação por parte de professores e estudiosos da área da educação quanto ao Governo Yeda em relação às posturas defendidas e ações implementadas para a educação. Nos boletins informativos e panfletos do CPERS-Sindicato (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul e Sindicato dos Trabalhadores em Educação), o que se averigua é um alto índice de insatisfação e reprovação por parte dos professores.

O Boletim Informativo do CPERS-Sindicato de março de 2007 trouxe como manchete, em letras destacadas, que "O 'novo jeito de governar' provoca caos na educação". Sendo assim, pela leitura desse e de outros boletins, é possível verificar que as ações elaboradas pela Governadora não estavam sendo bem recebidas desde os primeiros meses de seu mandato.

Entre as considerações de insatisfação quanto ao Governo elencadas nesse boletim (lembrando que é uma avaliação de três meses de atuação da

Governadora), estão a carência de funcionários e de professores, a falta de segurança nas escolas, a necessidade de mais materiais de limpeza e de higiene, os problemas no transporte público escolar dos alunos e a necessidade de um concurso público e da imediata nomeação de professores e funcionários. Além disso, é feita uma denúncia, pelo CPERS-Sindicato, de que o Governo teria a intenção de estabelecer a premiação por desempenho nas escolas estaduais, postura contrária à do sindicato, que defende e prioriza o trabalho coletivo, portanto, não havendo lugar para uma competitividade nesse sentido.

Um outro boletim, o de junho de 2007, apresenta um balanço do primeiro semestre do Governo Yeda. Nesse boletim, a informação que encontramos é a de que esses primeiros seis meses desse ano letivo estariam entre os piores semestres já registrados na "nossa história de luta e defesa de uma educação pública de qualidade no Rio Grande do Sul". Isso apenas reforça e evidencia o confronto entre ações do Governo e a visão do Sindicato dos professores. O que argumentou o CPERS-Sindicato foi que "ao contrário do que prega o Governo Yeda, estímulo aos educadores exige valorização profissional, o que passa por uma política digna e não por prêmios ou outras gratificações".

Além dessa, podemos encontrar, no mesmo texto, outras ações do Governo, todas sendo contrariadas pelo sindicato de professores do estado. Algumas delas são: a enturmação e a multisseriação, que previam o aumento do número de alunos por sala de aula e a coexistência de alunos em diferentes séries na mesma classe, com o intuito de suprir a falta de professores; a redução de turmas; o fechamento de escolas; a demissão de contratados; a redução da estrutura de ensino (bibliotecas, laboratórios e setores pedagógicos); e, ainda, a compreensão como "falta não justificada" a respeito da participação de professores em atividades ou movimentos sindicais.

Em maio de 2008, o boletim lançado pelo CPERS-Sindicato acusa o Governo Yeda de querer governar por meritocracia. No caso, o mérito seria de apenas alguns professores que ganhariam "bônus" em seus salários, de acordo com o desempenho de seus alunos. Essa prática foi julgada como econômica, já que poucos receberiam o bônus e os demais continuariam recebendo baixos salários, além de acabar com o plano de carreira. Portanto, tal política foi negada pelos representantes dos professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul.

Em análise a essa proposta de meritocracia, Pires (2012, p. 566) afirma que a diferença que é possível verificar, nas atuações do Governo em questão, são as tentativas para que "a educação pública assuma de vez um viés mercadológico", pois, sendo premiado pelo índice de aprovações, o professor passaria a atuar pensando na aprovação de seus alunos e não na qualidade do ensino. Sendo assim, o autor acredita que, no Governo Yeda, o ensino de qualidade se dá pela capacidade que os estudantes têm de decorar conteúdos e aplicá-los nos exames.

Ao longo de seu mandato, Crusius enfrentou uma briga constante com o CPERS. No boletim do mês de maio de 2009 (ressaltamos que já haviam se passado mais de dois anos de governo), podemos constatar que essa briga só se intensifica. Prova disso era o desejo explícito, por parte do Sindicato, de que a Governadora fosse retirada de seu cargo.

O Boletim de maio de 2009 traz uma síntese das ações planejadas pelo Governo. As principais são: implantação de concurso com as provas divididas por áreas e de estágio probatório mais rigoroso; redução dos níveis de ingresso na carreira de seis para três; progressão na carreira a partir de cursos de formação continuada e não por participação em seminários; eliminação do tempo de serviço como um fator de progressão; implantação da remuneração variável, que seria paga de acordo com o desempenho de cada escola; fim da incorporação das gratificações de difícil acesso e da função de Direção escolar na aposentadoria; e substituição da licença-prêmio por licença específica para a qualificação profissional.

Pires (2012) afirma que, durante o mandato da Governadora, a sociedade gaúcha passou a acompanhar inúmeros debates em torno das ações políticas voltadas ao ensino. Os conflitos entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e o CPERS-Sindicato tornou-se uma briga diária. Em setembro de 2009, após diversas discussões, debates e manifestações, houve a queda da então Secretária Estadual de Educação Mariza Abreu.

O mesmo autor (2012) caracteriza a política educacional desse governo pelos constantes embates entre Secretaria da Educação do estado e o CPERS-Sindicato. Essas discussões foram tão fortes e marcantes que ultrapassaram o espaço midiático, ganhando, nos últimos anos dessa gestão, as ruas, e gerando uma grande polarização de indivíduos que apoiavam uma ou outra visão.

É nesse cenário de embates – uma parte, a do Governo, que afirma ter uma política inteiramente dedicada à qualidade da educação, e outra, a dos professores,

que acusa esse Governo de estar destruindo a educação no estado do Rio Grande do Sul – que foi criado o documento *Lições do Rio Grande*.

Ainda sobre o contexto em que foi produzido o *Lições do Rio Grande*, há informações relevantes, no site da Secretaria de Educação, que mencionam a relação do documento com outros de outros estados e, até mesmo, com outros países.

O trecho a seguir faz notar esse movimento de interlocução com a elaboração de documentos oficiais em outros estados e países, não se caracterizando a elaboração desse documento uma ação isolada; ao contrário, é uma ação sintonizada a um movimento mais amplo que naquele período ocorria tanto em nível nacional, em outros estados brasileiros, como internacional:

O referencial para o ensino estadual, que faz parte das ações do Projeto Professor Nota 10, sob a denominação de *Lições do Rio Grande*, foi construído e lançado para as escolas em 2009. Segundo site da SEE, a proposta de criação dos referenciais curriculares foi elaborada por uma comissão de especialistas em Educação, a partir do que já foi realizado na rede estadual e também utilizado em outros países, como Argentina e Portugal, e em outros Estados como São Paulo e Minas Gerais, respeitando e apropriando-se da realidade do Rio Grande do Sul (SITE SEE²⁰, 2010 apud DRABACH, 2010, p. 134).

Vale salientar, entretanto, que embora a criação desse documento se espelhasse na de outros, como o de alguns estados brasileiros, há a preocupação da Secretaria de Estado em apontar aos leitores que esse documento não se coloca como uma simples cópia, pois foi criado “respeitando e apropriando-se da realidade do Rio Grande do Sul”

Esse documento foi o último referencial curricular distribuído pela Secretaria de Educação do RS; entretanto, com a entrada do governador Tarso Genro, no ano de 2011, em substituição à governadora Yeda Crusius, o material foi "esquecido", situação essa que nos permite entender que o projeto para a educação, materializado no documento *Lições do Rio Grande*, não é de Estado, mas de um determinado mandato.

Em uma reportagem do Grupo RBS, emissora local do RS, afiliada à Rede Globo, foi divulgado que os materiais impressos do documento *Lições do Rio Grande* estão acumulados em estantes das escolas, apenas ocupando espaço, o que seria, de certo modo, um desperdício de cerca de 30 milhões de Reais, demonstrando a falta de continuidade entre um governo e outro.

²⁰ Secretaria Estadual da Educação.

Apesar de não ter alcançado espaço no governo de Tarso Genro que lhe garantisse a continuidade de sua implementação, é possível concluirmos que o *Lições do Rio Grande* está de acordo com as políticas nacionais, como a LDB e os PCNs, como um modo de implantar um referencial curricular para as escolas do Rio Grande do Sul para a primeira década do século XXI.

1.4.2 Descrição do documento e algumas observações

O *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, que foi publicado pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul no ano de 2009, é voltado ao Ensino Fundamental (séries finais) e às três séries do Ensino Médio, tendo como objetivo central explicitar as “habilidades, competências cognitivas e conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em cada série” (SITE SEE, 2010 apud DRABACH, 2010, p. 134). No que se refere à autonomia pedagógica, a partir desses referenciais,

[...] fica restrita a escolha de como ensinar, mas não sobre o quê ensinar. Consiste na autonomia didático-metodológica de cada professor e não mais no direito de escolher o que vai ser ensinado. As instituições devem ensinar os conteúdos mínimos adaptados às peculiaridades regionais e locais de cada comunidade escolar (SITE SEE, 2010 apud DRABACH, 2010, p. 134).

Diferentemente do documento *Educação para Crescer*, o *Lições do Rio Grande* apresenta, além dos cadernos destinados somente ao professor, cadernos que devem ser utilizados pelos alunos das referidas séries. Isso dá, ao documento, um caráter de material didático.

É no próprio texto de apresentação do *Caderno do Professor* (Anexo B), assinado pela Secretária da Educação, Mariza Abreu, que esse caráter fica evidente:

Esses Cadernos do Professor são acompanhados de Cadernos do Aluno para serem utilizados em sala de aula. Formados por atividades de todos os componentes do currículo, os Cadernos do Aluno são organizados por séries: um para as 5ª e 6ª séries e outro para as 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, um terceiro caderno para os alunos do 1º ano e outro ainda para os 2º e 3º anos do ensino médio (RIO GRANDE DO SUL, 2009²¹) [Texto de abertura do *Caderno do Professor*].

²¹ O texto de abertura não apresenta número da página.

E é no *Caderno do Aluno* (Anexo C) que a própria Secretária indica a finalidade desse documento e seu objetivo de orientar o ensino. Segundo suas palavras, no texto de abertura para o aluno:

É com alegria que colocamos em suas mãos, assim como na de todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio das escolas estaduais, o *Caderno do Aluno* com atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, sob a orientação dos professores (Ibid.).

O *Lições do Rio Grande* destina volumes específicos a cada área do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias), volumes esses que vêm acompanhados de um *Caderno do Professor* e de quatro *Cadernos do Aluno*²².

Tendo em vista que esta pesquisa se dedica ao processo de elaboração e recepção dos documentos oficiais destinados ao ensino de Língua Portuguesa do RS, será feita, neste momento, uma breve descrição do Volume I, relativo à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que traz, em seu interior, referenciais para as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna (Línguas Inglesa e Espanhola), num total de duzentas e cinquenta e oito páginas. Entretanto a descrição se restringirá aos aspectos físicos do documento, aos textos da Introdução e aos textos da parte específica de Língua Portuguesa e Literatura.

Quanto aos aspectos físicos, cabe destacar que a capa é a mesma em todos os volumes, somente há modificação quanto à cor dependendo da área de conhecimento. Há uma pequena gravura do mapa do Rio Grande do Sul e, em seguida, o título *Lições do Rio Grande* com a identificação da área à qual o volume se destina. O título é bastante sugestivo, pois evoca algo que precisa ser seguido ou ser feito, afinal, são “lições”. E essas “lições” dizem respeito ao estado que, comumente, é chamado por “Rio Grande” e que deverá tomá-las como tarefas a serem cumpridas se quiser mudar a sua situação de ensino em que se encontra. O mesmo título também evoca o sentido de “lições” como feitos históricos a serem tomados como referência, como um conjunto de ações positivo a ser preservado, bem na direção da conservação de um passado que não se deve esquecer. Em termos de futuro, é uma “lição” a ser feita; e em termos de passado, “lição” enquanto

²² A listagem completa dos Referenciais Curriculares *Lições do Rio Grande* pode ser encontrada na página <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>.

legado. Há, nesse estado, uma história, e é esta história que se quer ensinar. E é o próprio título que chama mais atenção, pois ele acaba sendo mais destacado que o próprio mapa do estado.

Antes da descrição da parte de Língua Portuguesa e Literatura, serão apresentados os textos comuns à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 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.*

O primeiro texto da Introdução é assinado pela própria Secretária da Educação, Mariza Abreu, e é intitulado *Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais*. Nesse texto, a Secretária da Educação apresenta um panorama educacional atual do Rio Grande do Sul e finaliza enfatizando o aspecto quantitativo da escola pública do RS:

Hoje, o acesso à escola está, em grande parte, resolvido ou relativamente encaminhado em todo o País e aqui no Estado, especialmente no ensino fundamental e médio. Ainda é problema na educação infantil, responsabilidade dos Municípios, e é também problema na educação profissional, responsabilidade dos Estados. Mas no ensino fundamental no RS, é de 98% a taxa de escolarização das crianças nas escolas estaduais, municipais ou particulares. E 77% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no sistema de ensino. É um percentual ainda pequeno quando comparado com a meta de escolarizar no mínimo 98% também da população nessa faixa etária. E muitos desses jovens ainda estão atrasados, cursando o ensino fundamental. Entretanto, somadas as vagas nas escolas públicas e particulares do ensino médio, há vaga para todos os jovens de 15 a 17 anos residentes no Rio Grande do Sul (Ibid., p. 5).

Em vista da atuação do Estado estar respondendo às necessidades do ponto de vista quantitativo, ainda é preciso dar conta do aspecto qualitativo. E é nesse sentido que a proposta do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande do Sul* vem contribuir. O *Referencial* deixa claro que a escola possui autonomia para escolher o método de ensino que irá desenvolver, mas precisa dar conta das habilidades e competências e dos conteúdos básicos a cada etapa do conhecimento. Nesse sentido, a partir do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande do Sul*,

[...] cada escola organiza o seu currículo. 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. (Ibid., p. 10).

É no entremeio desse discurso que é possível notar a tentativa de vincular a criação do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* como uma forma de inovação com vistas à melhoria da qualidade da educação. A então Secretária marca seu discurso com palavras e expressões que revelam a intenção do governo (do qual faz parte) em proporcionar essa possível melhoria educacional. E ainda enfatiza que as ações que estão sendo feitas na área educacional não foram realizadas nos últimos 30/40 anos, dando exemplos dessas ações:

Em junho de 2008, foi lançado o Programa Estruturante Boa Escola para Todos, com cinco projetos: SAERS – Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul; Professor Nota 10; Escola Legal; Sala de Aula Digital e Centros de Referência na Educação Profissional. Precisamos de escolas com boas condições de funcionamento. Se muitas escolas estaduais encontram-se em condições adequadas, isso se deve muito mais aos professores e às equipes de direção que conseguiram se mobilizar e mobilizar suas comunidades para fazer o que o Governo do Estado, nesses quase 40 anos de crise fiscal, não foi capaz de fazer (Ibid., p. 6).

É possível, assim, considerar esse documento, especificamente ao descrever o texto de abertura, como um porta-voz da Secretaria da Educação, mostrando ações do próprio governo voltadas para essa área, tentando, a partir disso, prescrever quais as ações que o professor deve tomar.

Esses professores são apresentados na fala da Secretária como peças-chave para essa melhoria (conforme citação anterior) e são vistos, pelos elaboradores do documento, como agentes que precisam ter momentos de capacitação para implementar mudanças. Segundo a Secretária,

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 [sic] uma formação continuada oferecida pelo Governo do Estado (Ibid., p. 7-8).

O segundo texto da Introdução, que tem como título *Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21*, é de autoria de Guiomar Namó de Mello²³ e apresenta respostas à pergunta que inicia seu texto “Por que é importante um currículo estadual?” A partir dessa questão, elenca argumentos para mostrar a

²³ Guiomar Namó de Mello é diretora da EBRAP (Escola Brasileira de Diretores, empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica). Nessa empresa, está prestando consultoria para projetos de formação inicial de professores da educação básica em nível superior, presenciais e a distância. Em 1986, elegeu-se Deputada Estadual de São Paulo e 1988 contribuiu com seu mandato para a formação do PSDB. Em: <<http://www.namodemello.com.br/>>.

importância de se ter um currículo estadual com vistas a desenvolver, no aluno, competências necessárias para ingressar no mundo do trabalho, competências essas que são pré-requisito para escolher e dar continuidade a uma carreira de nível superior.

É nesse mesmo texto que Mello vai abordar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os PCNs e os currículos dos sistemas públicos estaduais ou municipais. Além disso, enfoca o que denomina de “Desafios educacionais no Brasil contemporâneo” e os “Princípios e fundamentos dos Referenciais Curriculares”. Finaliza seu texto articulando as questões de “Competências e conteúdos nos currículos brasileiros”, dando ênfase à interdisciplinaridade como prática permanente no contexto ensino-aprendizagem.

O terceiro texto da Introdução, *Por que competências e habilidades na Educação Básica?*, escrito por Lino de Macedo²⁴, tanto analisa o problema da aprendizagem relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Básica quanto mostra a importância da Educação Básica como momento para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e também para a vida social e pessoal do educando.

O quarto texto da Introdução, *A gestão da escola comprometida com a aprendizagem*, de autoria de Sonia Balzano e Sônia Bier (Coordenadoras Gerais do Projeto), mostra que o Referencial irá deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, ou seja, irá dar importância para o desenvolvimento de competências básicas que a sociedade demanda.

É no sentido de dar relevância à aprendizagem que a proposta pedagógica da escola, os planos de estudo e de trabalho do professor deverão estar orientados por esse *Referencial Curricular*, construindo, assim, uma escola interativa. Nesse tipo de escola, haverá o desenvolvimento da capacidade de aprender e a autonomia intelectual do aluno. As autoras enfatizam, ainda, a importância da interdisciplinaridade no planejamento e a necessidade de os professores dominarem os conhecimentos e a metodologia da sua área de atuação.

²⁴ É graduado (1966) em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto, mestre (1970), doutor (1973) e livre docente (1983) em Psicologia pela Universidade de São Paulo. É membro da Academia Paulista de Psicologia e docente aposentado (a partir de agosto de 2011) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde exercia o cargo de professor titular. É professor e orientador no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Atualmente, é integrante do Instituto de Pesquisa do Hospital Infantil Sabará – Pensi. [Texto informado pelo autor, em: <<http://lattes.cnpq.br/5836810763379112>>]

O último texto da Introdução do documento, *Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física*, não apresenta autoria. Como abertura do texto, é utilizada uma citação de Bakhtin, da obra *Estética da Criação Verbal* (edição de 2003) em que é priorizada uma determinada concepção de linguagem:

[...] a cada linguagem correspondem códigos específicos, mais estáveis, mas que acima de tudo a linguagem se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica. Através dela, os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nas situações que encontram em sua vida cotidiana (Ibid., p. 37).

A partir do pressuposto de linguagem enquanto forma de interação, o texto vai caracterizando a área de Linguagens e suas Tecnologias e os objetivos das disciplinas dessa área. De acordo com o texto, o objetivo maior das disciplinas que compõem essa área é “contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37).

Quanto à parte específica de Língua Portuguesa e Literatura, o objetivo aqui é apresentar um panorama no que diz respeito, principalmente, ao referencial teórico que é sugerido no *Lições do Rio Grande* para essas disciplinas. Também serão descritos a contracapa e os textos teóricos que compõem o documento.

Na própria contracapa do documento, encontramos os nomes das autoras responsáveis por essas áreas: Ana Mariza Ribeiro Filipouski²⁵, Diana Maria Marchi²⁶

²⁵ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1970), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1977) e doutorado em Teoria Literária, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1988). Fez pós-doutorado na Universidade de Coimbra, onde estudou a obra de Eça de Queirós. É professora aposentada da UFRGS e leciona, na Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras, a disciplina Crítica Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura literária, literatura brasileira contemporânea e literatura infanto-juvenil. Dedicou-se à formação continuada de professores e publicou várias obras sobre o tema. Presta assessoria a diferentes sistemas educativos em ações voltadas para professores da educação básica. [Em: <<http://lattes.cnpq.br/4721212211942022>>].

²⁶ Possui graduação em Letras (Português/Francês) (1979), mestrado (1992) e doutorado em Linguística e Letras (1996) pela PUCRS, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura literária, literatura brasileira contemporânea e literatura infanto-juvenil. Dedicou-se à formação continuada de professores e publicou várias obras sobre o tema. Presta assessoria a diferentes sistemas educativos em ações voltadas para professores da educação básica. [Em: <<http://lattes.cnpq.br/2421238131734270>>].

e Luciene Juliano Simões²⁷. Em seguida, é apresentado o texto teórico de abertura intitulado *Educação Linguística e aprendizagem de Língua e Literatura*, subdividido em *Primeiras palavras* e *O texto como objeto de ensino*. Além desses, são apresentados também textos teóricos específicos e a mediação metodológica dos objetos que serão trabalhados tanto no ensino de Língua quanto no de Literatura: 1 *Leitura e formação do leitor*; 2 *Produção de Texto*; 3 *Competências e Habilidades*; 4 *Reflexão Linguística*; 5 *Reflexão sobre a Literatura*; 6 *Os conteúdos por série/ano: Progressão Curricular*; 7 *Avaliação em Língua e Literatura*; o fechamento intitulado *Portos de Passagem e as Referências* utilizadas.

O texto de abertura tem como título geral *Educação Linguística e aprendizagem de Língua e Literatura* e o subtítulo que dá início ao texto é intitulado *Primeiras palavras*. Neste, encontramos a proposta e a justificativa de se unirem os dois componentes curriculares (Língua Portuguesa e Literatura):

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 histórica do português como língua representativa de uma cultura (Ibid., p. 53).

É constante, nessa parte do texto, a questão do uso da linguagem, ou seja, é explícita a ideia de que as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura têm como objeto o uso da linguagem. Para ancorar essa assertiva, são apontadas, em nota de rodapé, obras de teóricos que amparam o texto, os quais alguns elencamos aqui: Bakhtin (1981, 2003) e Faraco (2009); Vygotsky (1999), Freitas (2002), Geraldi e colegas (2006), entre outros. Conforme consta no texto, essas leituras são orientações importantes, porque respondem a questões relacionadas às que se levantam no texto e têm forte presença na rede conceitual encontrada nos PCNs.

²⁷ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), possui mestrado (1992) e doutorado (1997) em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem atuado no ensino de graduação como professora de Linguística, supervisora de estágios de docência de Língua Portuguesa e como orientadora de alunos em iniciação científica e trabalhos de conclusão. Em nível de pós-graduação e pesquisa, orienta alunos em mestrado e doutorado e concentra-se na área de aquisição e desenvolvimento da linguagem, com ênfase em questões de aprendizagem da língua portuguesa. Atualmente, coordena a recém-criada Coordenadoria de Acompanhamento da Política de Ações Afirmativas da UFRGS. [Em: <<http://lattes.cnpq.br/5317492380452357>>].

Após, no desenvolvimento do tópico *O texto como objeto de ensino* (Ibid., p. 54) são apresentadas as competências centrais a serem trabalhadas ao longo da Educação Básica nas aulas e atividades ligadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Conforme o documento (Ibid., p. 54), as competências nucleares são:

- ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;
- produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social.

Ao apresentar esses objetivos, é enfatizada a necessidade de que se trabalhe a partir de quatro práticas: **compreensão oral, leitura, escrita e fala** (Ibid., p. 54 – grifo original). É nesse sentido que o texto é o organizador de todas as práticas de ensino na área de Língua e Literatura.

Quanto ao texto 1, *Leitura e formação do leitor*, desenvolve-se a ideia de que a leitura é interação. Segundo o documento, o “ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos”. Além disso, ler “implica uma atitude responsiva; implica responder ao texto por meio de novas ações, de linguagem ou não” (Ibid., p. 55).

Já no mesmo texto ao abordar as *Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a ler*, o documento deixa clara a importância da preparação para a leitura (levando-se em conta o contexto, os objetivos, as características gerais e do gênero ao qual o texto pertence), da leitura e compreensão global do texto (leitura silenciosa e em voz alta), do contrato de leitura (acordo estabelecido entre o professor e aluno, estabelecendo o número de leituras a ser realizado fora do período de aula bem como as atividades a serem feitas com o texto), do estudo do texto e, por último, da resposta a esse texto.

O texto 2, intitulado *Produção de Texto*, explicita que essa é uma atividade fundamentalmente sociointerativa, e dois princípios são destacados para a aprendizagem das competências de produção de texto na escola. O primeiro é que a proposição de tarefas de produção de texto vise a interlocuções efetivas, e, o segundo, que o trabalho sobre a forma dos textos esteja submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos. (Ibid., p. 62).

Assim, as *Práticas pedagógicas para ensinar a e aprender a escrever* (Ibid., p. 63) giram em torno dessas duas condições acima descritas e nesse texto são

elencados conteúdos procedimentais para ensino e aprendizagem da escrita, quais sejam: Produção Inicial; Escrita Coletiva; Leitura de textos de referências; 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* (Ibid., p. 68), estas constituem uma ampliação que a escola pode oferecer para desenvolver as competências de fala, de ação pela língua oral dos alunos.

O texto 3 diz respeito às *Competências e habilidades* (Ibid., p. 70) cujos conceitos são definidos num primeiro momento:

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. (Ibid., p. 70).

Depois, é apresentado um quadro ao leitor (Quadro 2), denominado *Planejamento de unidades didáticas* (p. 101-102), que servirá como modelo para que o professor visualize como desenvolver essas competências ao longo da escolaridade. Aqui observo a preocupação em mostrar ao leitor/professor exemplos, modelos a seguir em suas aulas.

| Tema da unidade - Tem coisa de guri e tem coisa de guria: será? Gênero(s) estruturante(s) - história em quadrinhos e resenha | | |
|--|--|--|
| Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias | Conteúdos relacionados | Competências/habilidades |
| <p>Ao final da unidade, os alunos deverão ser capazes de:</p> <p>ler histórias em quadrinhos, de modo a construir seu sentido global e realizar as inferências implicadas na interpretação de efeitos de humor;</p> <p>ler resenhas de histórias em quadrinhos, de modo a distinguir elementos descritivos, elementos relacionados à recuperação da história apresentada, e sequências argumentativas, de apreciação da história;</p> <p>produzir resenhas de histórias em quadrinhos, nas quais recuperem os elementos relevantes das histórias lidas e se posicionem com relação à história, emitindo julgamentos e fazendo recomendações;</p> <p>resolver problemas, ao possibilitar a reelaboração de histórias pessoais a partir das vivências das personagens nas histórias fictícias.</p> <p>Projeto de composição de um mural de tiras, histórias em quadrinhos e resenhas de histórias em quadrinhos e/ou de construção de um blog de resenhas de histórias em quadrinhos, a serem ambos publicados na escola.</p> <p>Tarefas preparatórias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura de tiras e histórias em quadrinhos que permitam a simbolização de questões identitárias, especialmente o pertencimento a grupos de gênero e a constituição de diversas identida- | <p>a) Ao tema e ao gênero</p> <ul style="list-style-type: none"> - história em quadrinhos: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza narrativa; história do gênero; - resenha: circulação social na mídia e na internet, funções; modos de organização; componentes estruturais e linguísticos; - discussão das relações entre os personagens de histórias em quadrinhos, com ênfase na representação de papéis de gênero na infância e na adolescência. <p>b) Aos textos selecionados</p> <ul style="list-style-type: none"> - autor brasileiro de história em quadrinhos: Maurício de Souza; - Histórias da Turma da Mônica e da Turma da Mônica Jovem: elementos temáticos relacionados às identidades dos quatro personagens principais – Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali: como se relacionam, de que modo as questões de gênero aparecem nas histórias e tiras; como passam a se relacionar na série Jovem, quais as consequências da transição para a adolescência?; - História da série Luluzinha “Força Descomunal”: formação de grupos fechados na infância; relações entre grupos de guris e de gurias; - funções e caracterização dos personagens na história em quadrinhos; - função dos balões nas tiras e histórias em quadrinhos; tipos de | <ul style="list-style-type: none"> - relacionar parte e todo para a leitura global de uma história - identificar episódios e relacioná-los ao significado global de uma história rerepresentando-a em suas linhas gerais - identificar a ideia central de um texto curto - identificar o conflito gerador de um enredo e os elementos que constroem a narrativa, principalmente a função dos personagens - reconhecer a ironia e o humor presentes em histórias sobre episódios do cotidiano - estabelecer relação entre imagem e texto - identificar e interpretar o uso de recursos gráficos em um texto de quadrinhos - fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal - identificar os efeitos de sentido dos diferentes registros linguísticos, associando-os às identidades do locutor e do interlocutor - distinguir informações explícitas e implícitas em um texto - buscar informações em um texto - reconhecer o contexto como fato relevante para a interpretação da narrativa, transferindo o aprendido para novas situações - perceber as relações entre elementos nominais para a formação de cadeias referenciais em um texto; isto é, interpretar as relações entre nomes, expressões nominais e pronomes que têm o mesmo re- |

| Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias | Conteúdos relacionados | Competências/habilidades |
|---|--|---|
| <p>des de guri e de guria; discussão das transições identitárias da pré-adolescência e como afetam as relações entre os gêneros;</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparação para a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre os personagens envolvidos nas histórias em quadrinhos; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; - estudo do texto: reflexão sobre o uso de elementos gráficos, sobre as relações entre imagem e texto verbal, sobre os elementos narrativos e os elementos geradores de humor, nas histórias em quadrinhos; - estudo do texto: reflexão sobre os elementos de resumo e apresentação da trama e reconhecimento dos elementos avaliativos na constituição de resenhas, orais e escritas; - leitura de resenhas sobre histórias em quadrinhos: preparação para leitura, estabelecimento de previsões sobre as histórias resenhadas a partir do texto da resenha; análise das resenhas lidas: interlocutores, conteúdo temático, elementos composicionais, estilo; - contrato de leitura: leitura extensiva de gibis; - produção de resenhas orais e escritas de histórias em quadrinhos: seleção da história em quadrinhos a partir da leitura extensiva realizada, planejamento do texto, escrita, avaliação pelo autor e por colegas, reescrita, avaliação pelo professor, revisão e publicação; - análise linguística: discussão da função coesiva dos pronomes nos quadrinhos e nas resenhas; discussão do uso coesivo dos pronomes pessoais, especialmente na função de sujeito, nos textos curtos e resenhas de autoria dos alunos. | <p>balões e seus sentidos possíveis;</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso de sinais gráficos nas histórias em quadrinhos; - relações entre texto verbal e não-verbal para a construção do sentido nas histórias em quadrinhos; - estudo dos pronomes: emprego para a coesão textual; pronomes que se referem a elementos externos ao texto verbal: deixis; pronomes que se referem a antecedentes dentro do texto: anáfora; alternância entre pronome e elipse na retomada de referentes num texto; variação do uso de elipse entre fala e escrita; formação de cadeias de referência na função de sujeito. | <p>ferente em um texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - produzir textos curtos, de tipo descritivo - produzir resenhas: textos voltados à apresentação de uma obra a um leitor previsto - construir cadeias referenciais coesivas em um texto, isto é, utilizar a retomada de expressões nominais por outras expressões, por pronomes e por elipses de maneira eficaz - construir, a partir da leitura e da revisão do próprio texto, conhecimentos sobre a função dos nomes e dos pronomes para dar coesão a um texto - relacionar uma informação do texto com outras informações de contexto ou oferecidas por outro texto - identificar a finalidade em diferentes gêneros textuais que tratam da mesma temática |

Quadro 2 – Planejamento de unidades didáticas

Fonte: Rio Grande do Sul (2009).

Em seguida, no texto 4, intitulado *Reflexão linguística*, leva-se em consideração a seguinte questão: como a gramática se faz presente nessa proposta? Para responder a essa questão, é deixado claro no documento que a gramática não é desqualificada nem desconsiderada no *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*. O que deve ser considerado é “como organizar o ensino da língua e de sua gramática numa perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem?” (Ibid., p. 71²⁸).

Quanto às *Práticas pedagógicas de reflexão linguística* (Ibid., p. 74), fica claro, no documento, que a prioridade não está em classificar elementos da gramática, mas, sim, refletir sobre eles. Para isso, é apresentado um quadro (Quadro 3), intitulado *Diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática da reflexão linguística* (p. 75).

²⁸ No documento, em nota de rodapé, há a seguinte observação: “Ver Franchi e colegas (2006), especialmente o capítulo ‘Criatividade e gramática’. Ver também Faraco (2006)”.

| Diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística¹⁵ | |
|--|---|
| Ensino mecânico da gramática | Prática de reflexão linguística |
| Estudo da língua | Estudo da linguagem e da língua em uso |
| Concepção de língua como código fechado e invariável | Concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico, e como conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários |
| Foco na definição de categorias e funções, seguida de exemplificação | Foco nos fatos da língua e reflexão sobre regularidades |
| Método de trabalho expositivo, seguido de treinamento | Método de trabalho reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada; pesquisa e resolução de problemas |
| Habilidades privilegiadas: memorização, classificação e, se tanto, raciocínio dedutivo | Habilidades privilegiadas: investigação, sistematização e integração entre raciocínio indutivo e dedutivo |
| Fragmentação: a aula de gramática é desvinculada da aula de leitura e da aula de redação | Integração: leitura, produção de textos e análise linguística são vinculadas em unidades didáticas coesas, que fazem sentido |
| Fragmentação: as aprendizagens sobre gramática são aplicadas a exercícios repetitivos e verificadas em provas fechadas | Integração: as aprendizagens sobre a língua são mobilizadas para a leitura e a produção de textos |
| Estudo apenas da norma padrão | Estudo da norma padrão como uma das variedades da língua, ligada a funções reconhecíveis e conhecidas pelos alunos |
| Usos das variedades não-padrão sempre qualificados como erros | Estudo dos usos das variedades não-padrão, de suas funções e de seus sentidos sociais |
| Unidade de estudo: frase, palavra e, se tanto, período, tomados isoladamente | Unidade de trabalho e de estudo: texto |
| Trabalho pouco intenso com questões de vocabulário e significação | Ênfase no sentido contextual do repertório linguístico e trabalho intenso com o alargamento do vocabulário do aluno |
| Privilégio da denotação e de significados fixos, fechados | Relações dos sentidos estáveis e historicamente fixados com a contextualização e a inovação; relações entre denotação e conotação |
| Conteúdos gramaticais ensinados em ordem fixa e com pretensão à exaustividade | Conteúdos gramaticais focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os alunos farão, estudados de modo funcional e nãoexaustivo, com previsão de retomada e aprofundamento |
| Formalismo: preferência por exercícios estruturais de identificação e classificação | Funcionalismo: preferência por exercícios de reflexão sobre os próprios usos dos recursos pelos alunos e de usos em textos autênticos |

Quadro 3 – Diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática da reflexão linguística

Fonte: Rio Grande do Sul (2009).

A seguir, no documento, o quadro 4 é apresentado como exemplo do contraste entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística.

| Exemplo do contraste entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística | |
|--|---|
| Ensino mecânico da gramática | Prática de reflexão linguística |
| <p>Classes gramaticais: substantivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - oferecimento de definição ou conceituação fechada, tomada das gramáticas ou do livro didático; memorização; - oferecimento de exemplos ilustrativos da definição, escolhidos de modo a fazer parecer que tal definição não é discutível; memorização; - exercícios de reconhecimento de novos exemplos, isolados ou em frases; - exercícios de identificação de substantivos em textos; - estudo das subclasses: comuns, próprios, abstratos, concretos, coletivos; simples ou compostos; primitivos ou derivados; procedimento de conceituação e exemplificação seguido de identificação e classificação, conforme se fez no nível da classe; - prova: cobrança da memorização dos conceitos e procedimentos classificatórios; a prova fecha um ciclo de ensino ao fim do qual é esperado que os alunos já saibam o que é um substantivo e os reconheçam, pois é matéria dada; - estudo da flexão dos substantivos: elenco exaustivo dos tipos de flexão – gênero, número e grau; memorização da função e dos afixos envolvidos na flexão; memorização de listas de formas irregulares; - exercícios de flexão em palavras isoladas, com pouca discussão de efeitos de sentido ou de relação com relações sintáticas (de concordância), em virtude da contextualização ser inexistente ou insuficiente; - prova: cobrança do reconhecimento de formas flexionadas ou da competência para transformar a forma de palavras isoladas, conforme o tipo de flexão; distinção entre formas flexionadas certas e erradas dos substantivos; fechamento de outro ciclo. | <p>Classes gramaticais: substantivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - privilégio da função referencial de expressões nominais e estudo do substantivo como elemento central em expressões nominais que constroem referência em textos; - discussão da referência a diferentes tipos de entidades em textos lidos: distinção entre nomes próprios e expressões descritivas, estudo da contribuição dos substantivos para a formação dessas expressões; - alternativas lexicais para referência a entidades: que substantivos serviriam para falar de tal personagem, coisa, noção, etc. e qual deles é mais expressivo e eficaz no texto em produção; que substantivo foi usado para referir uma entidade num texto lido, por quê?; - avaliação da capacidade de o aluno explorar a função referencial dos substantivos em textos lidos e em sua escrita; (fecha-se aqui um ciclo de estudos que será retomado com maior complexidade futuramente, sem expectativa de exaustividade do conhecimento). - estudo da relação entre a classe dos substantivos e a dos adjetivos para construir referência; - discussão da referência a diferentes tipos de entidades em textos lidos: estudo de expressões descritivas, desta vez examinando a contribuição de substantivos e adjetivos; reaproximação da classe dos substantivos por meio de relações de contraste e semelhança funcional e formal com adjetivos; - alternativas segmentais para referência a entidades: que combinações de substantivos e adjetivos serviriam para falar de tal personagem, coisa, noção, etc. e qual delas é mais expressiva e eficaz no texto em produção; que segmentos foram usados para referir uma entidade num texto lido, por quê?; - avaliação da capacidade de o aluno explorar a função referencial das combinações entre substantivos e adjetivos em textos lidos e em sua escrita; (fecha-se aqui um ciclo de estudos que será retomado com maior complexidade futuramente, sem expectativa de exaustividade do conhecimento). - estudo das flexões de gênero e número nos substantivos e adjetivos com direta referência às relações de concordância; concordância variável, suas funções e sentidos; concordância padrão, suas funções e sentidos. - avaliação da capacidade do aluno para estabelecer flexão e concordância nominal na própria produção textual; estabelecimento de expectativas diferenciadas de controle da concordância padrão considerando graus de complexidade sintática – ordem direta e elementos adjacentes; variações de ordenação e existência de elementos intervenientes, etc.; quanto maior a complexidade da relação, mais tardiamente será exigido o controle; assim, o estudo da concordância nominal deverá ser retomado de modo sistemático e contextualizado ao longo da escolaridade; - estudo do substantivo no universo da coesão referencial: relação entre expressões nominais, nomes próprios, pronomes e elipses em textos para estabelecer continuidade e manter a referência a entidades ao longo de textos; - avaliação da capacidade do aluno para estabelecer coesão referencial no próprio texto e de perceber relações de coesão referencial em textos lidos; - estudo investigativo da classe dos substantivos em projetos de levantamento linguístico de usos regionais do português, de gírias, etc. redação de verbetes de dicionário e de enciclopédias e sua relação com o estabelecimento da classe da palavra fixada. |

Quadro 4 – Exemplo do contraste entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística

Fonte: Rio Grande do Sul (2009).

No texto 5, são abordadas questões relativas à Reflexão sobre a Literatura (Ibid., p. 83) em que fica claro que, para formar leitores literários, o professor deve ser um mediador, deve propiciar que os alunos leiam com ele e através dele e favorecer a todos tornarem-se cidadãos da cultura escrita.

No texto 6, intitulado *Os conteúdos por série/ano: progressão curricular* (p. 92), o documento apresenta os princípios que norteiam a organização de uma progressão curricular e estabelece as diretrizes a partir das quais cada escola deve fixar seu plano de estudos para a disciplina. Conforme o *Referencial*, temas e gêneros do discurso são considerados conceitos estruturantes para constituir o eixo de progressão curricular.

A seguir, é apresentada uma série de quadros exemplificando como se dá o *Planejamento das unidades didáticas*, apontando alguns cruzamentos possíveis a partir dos *Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades – Língua Portuguesa e Literatura*.

No texto 7, *Avaliação em Língua Portuguesa e Literatura*, o documento enfatiza que a avaliação de uma aprendizagem só terá sucesso se for realizada de forma diagnóstica e processual, com o objetivo de verificar quais conteúdos devem ser retomados no trabalho futuro. Essas avaliações devem sempre privilegiar instrumentos coerentes com as propostas feitas em sala de aula e propor tarefas que sirvam de índices das competências de ler e escrever do aluno, desenvolvidas ao longo do trabalho.

Para finalizar essa parte do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, os produtores do documento utilizam o título *Portos de Passagem*, fazendo referência ao texto de Geraldini (1993) e indicando que o Referencial é entendido como um desafio de construir na escola um trabalho coletivo e contínuo, voltado ao futuro. Os autores mencionam, ainda, que a formulação desses Referenciais uniu os componentes de Língua Portuguesa e Literatura de forma a serem vistos como uma disciplina e representou um desafio que exigiu trocas e um diálogo constante com os autores dos Referenciais de Línguas Adicionais.

As duas partes finais do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* dizem respeito às *Línguas adicionais (Espanhol e Inglês)* e *Progressão Curricular para a Educação Básica*. Na parte dedicada às línguas adicionais, é abordada a importância de se aprender uma língua adicional na escola e quais os conteúdos a serem desenvolvidos em Língua Espanhola e Língua Inglesa. Já na parte dedicada

à progressão curricular, são apresentados quadros que apresentam competências e habilidades a serem desenvolvidas na leitura e escrita de textos, bem como sugestões de tarefas e projetos para organizar a progressão curricular.

Tanto o documento anterior, *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*, quanto o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, apesar de suas especificidades, pretendem desencadear um processo de mudança. Ambos também trazem um amparo teórico para o professor como forma de atualização de conhecimentos linguísticos para o ensino de língua materna, preocupam-se em fazer uma mediação entre os conhecimentos teóricos e a prática de sala de aula e são produzidos por equipe de especialistas da esfera acadêmica.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Aporte teórico-analítico: o fazer bakhtiniano

Nesta pesquisa, assumo a perspectiva teórico-sócio-histórica bakhtiniana, a partir da qual, ao tratar da verdadeira substância da língua, Bakhtin/Volochínov (1929/2006) pontuam que esta é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações, em que a própria interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. Assim, a teoria bakhtiniana, ao enfatizar a natureza social da linguagem, oferece subsídios para a compreensão de como ela se relaciona com as diferentes dimensões de práticas humanas.

Ao iniciar a reflexão teórica, é importante destacar que as ideias discutidas pelo Círculo de Bakhtin²⁹ giram em torno do princípio dialógico, princípio este que adoto como central ao focar o objeto de análise: as entrevistas dos professores elaboradores e receptores dos documentos oficiais. Nesse sentido, a linguagem aqui é entendida como uma criação coletiva, pois parte de um diálogo entre eu e o outro. Assim, o locutor dialoga não apenas com o discurso do outro, mas também com outros discursos já ditos. E é nessa perspectiva que é extremamente importante, para a teoria bakhtiniana, o conceito de dialogismo. Pensar a linguagem é, nesse âmbito, pensar em um processo de interação entre várias vozes (sujeitos, discursos, antecipações/projeções).

É dessa maneira que Bakhtin/Volochínov (1929/2006) desenvolvem uma concepção de enunciação em que a língua é considerada em situações concretas. A língua, desse modo, é observada em seu uso, ou seja, nas interações entre os falantes. Isso justifica seu caráter dialógico, já que toda enunciação pode ser considerada uma resposta no diálogo social, cuja finalidade da língua está relacionada com os objetivos de sua enunciação. Além disso, cabe salientar que os enunciados, resultantes das atividades de interação verbal, refletem (apontando

²⁹ Formado por um grupo de intelectuais, que se reuniu durante uma década, aproximadamente, entre 1919 e 1929, primeiro, em Nevel, depois, em São Petersburgo (Leningrado).

para uma “realidade”) e refratam (construindo diferentes sentidos em relação a essa “realidade”). A refração pode ser entendida como o modo que se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos. Isso aponta que, em função da heterogeneidade de experiências humanas, necessariamente, os signos apresentam-se como polissêmicos.

Outra questão que merece destaque aqui é o processo de compreensão, pois é a partir desse processo que lanço o olhar sobre o objeto desta pesquisa. O processo de compreensão não pode ser considerado passivo e exige que os sujeitos lidem com o novo (novos contextos, novos sentidos) e atribuam “à palavra do locutor uma contrapalavra” (1929/2006, p. 137). Para compreendermos a enunciação alheia, é necessário,

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 (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 137).

É nessa perspectiva que o ato de compreensão, interpretação é ao mesmo tempo descoberta e adjunção, estabelecimento de relações entre um todo acabado e um contexto ulterior inacabado. Amorim (2004), ao discutir essa questão a partir da teoria bakhtiniana, deixa claro que, nesse processo de compreensão, há uma “progressão dialógica que parte do texto e daquilo que existe atrás – os contextos passados – e chega até a frente – a presunção e o começo do texto futuro” (p. 193), gerando a produção de um novo sentido, resultado da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto. E como não poderia deixar de ser, aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo (AMORIM, 2004).

Se a linguagem é permeada por esses movimentos, é imprescindível, na teoria bakhtiniana, entender o discurso como a “língua em sua integridade concreta e viva”, um fenômeno social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos (BAKHTIN, 1929/1997, p. 181). Inserindo-se no âmbito do já dito e orientando-se para o discurso-resposta, é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) mais ou menos aparentes (BAKHTIN, 1934-1935/1998).

Apesar dessa opção de Bakhtin por estudar o discurso a partir das relações dialógicas, não o faz excluir a dimensão linguística (relações lógicas). Para ele, “as

relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semântica, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria” (p. 184)³⁰.

A linguagem é, então, entendida, como dialógica, pois o locutor dialoga não apenas com o discurso do outro, seu parceiro mais próximo, mas também com outros discursos já existentes que, ao longo da história, constroem o repertório cultural.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 2000, p. 316).

Na perspectiva da interação verbal, a enunciação é um produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. Dessa forma, o centro organizador da enunciação está situado no meio social que envolve os indivíduos, uma vez que toda enunciação é organizada pelas condições do meio social. Assim,

a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata quer pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 121).

A linguagem, assim, é entendida numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana: ignorar sua natureza dialógica é o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida. Nessa forma de entendimento, o enunciado produz-se num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se sua existência. Nessa abordagem interacional, o papel do locutor é fundamental, mesmo quando não há um interlocutor real; esse papel é preenchido pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

³⁰ Aqui o autor deixa claro que as relações dialógicas são apreendidas discursivamente na língua enquanto fenômeno concreto, sem que se desconsiderem as relações lógicas.

Assim, “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto.” (FARACO, 2009, p. 25).

O mesmo autor (2009, p. 66) ainda chama a atenção, a partir da teoria bakhtiniana, para o fato de que

para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim, é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplica ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la (FARACO, 2009, p. 66) [Grifos do autor].

Dessa forma, pensar no sujeito dialógico é saber que ele se constitui social de ponta a ponta – pela imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas e, singular de ponta a ponta - na medida em que cada um se constitui como um evento único do ser (FARACO, 2009). Da mesma maneira que o sujeito se constitui como um ser dialógico, os enunciados, por sua vez, também são constitutivamente dialógicos.

É nesse sentido que se dá a importância do interlocutor na abordagem interacional, pois Bakhtin entende que toda palavra é dirigida a um interlocutor. Por esse motivo, ela, a palavra, sofrerá variação decorrente dos participantes da interação: variará quando se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais estreitos (pai, mãe, marido, etc.). O autor assegura que, mesmo no mundo interior, a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social próprio bem estabelecido em cuja atmosfera se edificam suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.

Assim a orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância singular:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 113) [Grifos no original].

Essa reflexão está em consonância com a consideração de Di Fanti (2003, p. 98), que evidencia que a linguagem se constitui como uma reação-resposta a algo em uma determinada interação e revela as relações do locutor com os enunciados do outro. A autora esclarece que o outro não se configura apenas como o interlocutor imediato ou virtual, isto é, o outro se constitui pelas diferentes “vozes discursivas – posições sociais, opiniões – que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção” (p. 98).

A significação e o tema são outras questões discutidas pelo Círculo de Bakhtin e, como são elementos que constituem a enunciação e possibilitam refletir sobre a construção dos sentidos na enunciação, faz-se necessário apresentar algumas características desses conceitos.

Segundo Bakhtin/Volochínov (1929/2006), há uma relação de interdependência entre a significação e o tema, isto é, um não existe sem o outro. A significação é considerada um aparato técnico, reiterável, abstrato e repetível. Já o tema, determinado por elementos verbais e não verbais, é um sistema de signos dinâmicos e complexos, que se ajustam ao contexto de interação. A partir daí é que se pode dizer que o tema apresenta um sentido único a cada enunciação, é concreto e irrepitível. A palavra, por sua vez, compreendida como enunciado, vai adquirir sentido de acordo com seu contexto de utilização (interlocutores, espaço, tempo, momento histórico, etc.), constituindo-se o tema, nessa interação, um elemento concreto e irrepitível como a enunciação.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (1929/2006), o tema procura “adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento na evolução” (p. 134). Cabe, assim, destacar que, observada isoladamente, a significação não apresenta acento de valor. Somente no processo de enunciação, a partir da realização do tema por meio da significação é que esse acento apreciativo passa a ser constitutivo do enunciado. Isso mostra que a palavra, ao ser utilizada no processo de comunicação, sempre possui um acento avaliativo.

Toda a palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 137).

Faraco (2009, p. 47) chama a atenção acerca da dimensão avaliativa expressa na significação dos enunciados, afirmando que qualquer enunciado, que pode variar de uma palavra a um romance, exprime um posicionamento social valorativo. Desse modo, para Faraco (p. 46), com base na teoria bakhtiniana, o enunciado será sempre ideológico em duplo sentido: primeiro, pelo fato de que qualquer enunciado se manifesta na esfera de uma das ideologias (no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana); segundo, pois cada enunciado expõe sempre uma posição avaliativa, ou seja, não há a possibilidade da existência de um enunciado neutro, pois se reveste de uma posição axiológica. Os sujeitos fazem uso das palavras sob forma de signo que estão impregnados de valores sociais, quer dizer, de ideologias. Desse modo, a seleção das palavras efetuada pelos sujeitos é carregada de intencionalidade, aspecto que tem estreita relação com a entoação.

Assim,

[...] um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a própria seleção do material verbal e a forma de todo verbal. Ele encontra sua mais pura expressão na entoação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 7).

Para os autores (p. 7), a entoação “estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer.” Nesta obra, os autores explicitam a ampla ligação e indissociabilidade entre a entoação e o contexto extraverbal, já que a palavra solta, fora de contexto, não consegue predeterminar a entoação por meio de seu próprio conteúdo. Por exemplo, a palavra *bem*, citada pelos estudiosos (p. 8), está apta e aberta a receber entoação de alegria, de tristeza ou de desprezo, já que o que determinará a entoação é o seu contexto de uso, por isso as palavras são altamente dependentes do contexto e os seus sentidos não estão prontos, determinados e têm uma identidade provisória, ou seja, elas estão sempre abertas e à espera de que o interlocutor a preencha, em um determinado contexto de uso, com um sentido.

Ao ser materializada no processo de interação verbal, a palavra, além de apresentar acento de valor, é sempre perpassada pelo discurso do outro, pelos já-ditos e pelas respostas antecipadas (BAKHTIN, 1934-1935/1998). Dessa maneira, a

palavra instaura-se como enunciado, que circula por meio de gêneros discursivos. (BAKHTIN, 1952-1953/2000).

Os gêneros discursivos nos interessam aqui por entendermos os documentos oficiais como gêneros, bem como as entrevistas a serem realizadas com os elaboradores e receptores desses documentos, inseridos numa prática discursiva. Para definir gêneros, utilizamos o conceito encontrado em Bakhtin (1952-1953/2000, p. 262): “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Ao abordar a relativa estabilidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (1952-1953/2000) refere-se tanto à sua historicidade quanto à imprecisão de sua constituição.

Ainda sobre gêneros, o autor (ibid.) considera que são constituídos pelos seguintes elementos: conteúdo temático (o que pode ser dito em determinado gênero), estilo verbal (seleção de elementos linguísticos) e construção composicional (organização estrutural). Esses elementos revelam características da esfera de atividade a qual pertencem, o que se justifica pela interação constante entre as atividades humanas e as esferas de comunicação.

Bakhtin (1952-1953/2000) se vale ainda da noção de esferas/campos de atividade humana, as quais, de acordo com as necessidades dos indivíduos, lançam enunciados que resultam em formas típicas de interação verbal. Isso significa que cada esfera cria gêneros em função das atividades humanas exercidas na sociedade. Assim, são os modos de vida, as atividades humanas que se encarregam de elaborar os infinitos enunciados pelos quais sempre nos comunicamos. Daí a afirmação de Bakhtin que nos comunicamos por gêneros dos mais variados, advindos de contextos e situações sociocomunicativas distintas (as esferas): religiosa, artística, cotidiana, científica, comercial, etc. Definem-se por gêneros, portanto, os variados enunciados, relativamente estáveis, que partem e se cruzam das/nas esferas da vida social.

Observamos, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, que os gêneros discursivos emergem de relações sociais, conforme as necessidades discursivas que vão surgindo, ou seja, cada atividade humana exige que utilizemos determinado gênero. Considerando essa perspectiva de discurso enquanto prática social, faz-se necessário focar a concepção de sujeito bakhtiniano, já que é por meio de gêneros discursivos que esse sujeito se insere na sociedade.

Como já mencionado, na teoria bakhtiniana, a constituição do sujeito se dá pelas relações dialógicas, considerando que é num contexto heterogêneo, formado por uma multiplicidade de relações que, discursivamente, o sujeito se constrói.

Dessa forma, a partir da perspectiva teórica em questão, o sujeito é concebido como necessariamente dialógico e heterogêneo, pois se constitui na interação social, na e pela linguagem, que é heterogênea, complexa e polissêmica.

Para elucidar essas questões relativas à constituição do sujeito, recorro à obra de Bakhtin intitulada *Freudismo*³¹. Encontramos, nessa obra, uma crítica radical à psicanálise, principalmente pelo fato de esta ter sido considerada, pelos membros do Círculo, como uma forma de sustentação da ideologia burguesa. A crítica, contudo, não faz jus à sua principal contribuição para os estudos da linguagem. Observamos que, no conjunto da discussão e da análise, revela-se o núcleo central do pensamento bakhtiniano, ou seja, o método dialógico.

Para Bakhtin (1927/2009, p. 79), “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”. Fica claro que a crítica de Bakhtin tem por base a desconsideração do social e do extraverbal pela teoria freudiana, que prioriza e se centra no inconsciente, isto é, somente no indivíduo.

Essa necessidade de tratar a linguagem de modo não isolado do contexto social em que ela é utilizada, mas, sim, considerando o extraverbal como elemento a ser analisado junto a ela, encontra-se explícita nas palavras do autor russo:

a linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem. A enunciação a encontra pronta no aspecto fundamental. Elas são o material da enunciação, o qual lhe restringe as possibilidades. O que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação de enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa (BAKHTIN, 1927/2009, p. 79).

Assim, entendemos que, para o pensador russo, a noção de linguagem está condicionada ao que se entende por produto da enunciação. A linguagem é vista como conteúdo e não apenas como forma e, por meio da enunciação, transforma-

³¹ A obra *Freudismo*, de Mikhail Bakhtin, foi publicada em 1927, em um contexto marcado por forte radicalização ideológica. A União Soviética vivia um período conturbado, com censura de ideias e obscurantismo, devido ao regime stalinista, porém, de grande riqueza intelectual.

se. Aqui, as noções de palavra e de discurso vão ter singular importância. A fim de definir a palavra, Bakhtin assim se expressa: “uma espécie de cenário daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante” (p. 79). Já sobre o discurso, declara: “o discurso interior é tanto produto e expressão do convívio social quanto o discurso exterior” (p. 80).

Dessa forma, não é possível identificar a origem da enunciação a partir de um sujeito singular, pois toda tomada de consciência de um indivíduo é verbal e está condicionada a uma norma social. E sobre a enunciação verbalizada, Bakhtin deixa claro que “toda enunciação verbalizada do homem é uma pequena construção ideológica.” (1927/2009, p. 88).

A partir daí, é fundamental entendermos o que Bakhtin considera como ideologia. E é na própria obra *Freudismo* que encontramos a definição de ideologia do cotidiano, recorrente em Bakhtin. Essa ideologia irá penetrar “integralmente o nosso comportamento” (p. 88), e o que se pode chamar “discurso interior e exterior”. Consoante o autor,

Em certos sentidos essa ideologia do cotidiano é mais sensível, compreensiva, nervosa e móvel que ideologia enformada, “oficial”. No seio da ideologia do cotidiano é que acumulam aquelas contradições que, após atingirem certo limite, acabam explodindo o sistema da ideologia oficial. Mas, em linhas gerais, podemos dizer que a ideologia do cotidiano tem tanto a ver com a base econômica e social e se sujeita às mesmas leis do desenvolvimento quanto às superestruturas ideológicas na própria acepção do termo. Por isso, os métodos do seu estudo devem ser basicamente os mesmos, apenas um pouco diferenciados e modificados em função das peculiaridades do material (BAKHTIN, 1927/2009, p. 88).

Confirmamos, a partir das próprias palavras de Bakhtin, a importância atribuída ao sujeito em sua teoria, já que discurso e sujeito parecem se constituir um ao outro e ambos só existem por estarem em relação a outro sujeito (leitor presumido). Em outras palavras, o sujeito elabora seu discurso em função do outro e da reação que espera dele. Desse modo, todo ato de comunicação se dá na alternância dos sujeitos do discurso (locutor e interlocutor), o que indica a posição ativa deles, não havendo limites precisos no fluxo da interação. Essa relação entre os sujeitos e o discurso fica bastante clara nas palavras de Brait (1994, p. 21). Segundo a autora, na perspectiva bakhtiniana,

[...] o falante, o tópico e o ouvinte aparecem como fatores constitutivos do discurso, essenciais à sua existência e conseqüentemente à sua descrição

e análise. O ouvinte é definido como aquele que o falante leva em conta, aquele para quem o discurso é orientado e que intrinsecamente determina a estrutura do discurso.

Um elemento que parece central nesse “mecanismo” dialógico da comunicação é a atitude responsiva, ou seja, o fato de o interlocutor (ouvinte/leitor presumido) assumir uma postura valorativa ou ainda, em termos bakhtinianos, uma atitude responsiva ativa frente ao enunciado do outro e elaborar seu enunciado a partir dessa postura.

Craig (2012), em estudo sobre as fontes das ideias defendidas pelo Círculo de Bakhtin, indica que essa atitude responsiva ativa teria sido originada a partir de uma das três funções da linguagem propostas por Aton Marty³² – a função “desencadeamento” ou “liberação”. A concepção de desencadeamento de Marty teria sido alterada por Bühler, por ele acreditar que nem sempre a palavra do outro vai desencadear um processo mental, podendo, também, gerar ações. A partir dessa nova concepção, ligou-se “o ‘desencadeamento’ e a ‘direção’ da resposta antecipada, ou seja, a regulação recíproca, no próprio enunciado, algo em que mais tarde Bakhtin criativamente baseou sua concepção das relações dialógicas.” (CRAIG, 2012, p. 41).

Embora o sujeito se constitua discursivamente, de forma social e heterogênea – na relação com o outro –, não se exclui dele a sua singularidade. Faraco (2009, p. 84) apresenta o sujeito em Bakhtin “como um agitado balaió de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques”. Partindo dessa metáfora de sujeito, pode-se dizer que ele é dotado de singularidade e pluralidade ao mesmo tempo, isto é, ele cria e repete simultaneamente. Ao enunciar, esse sujeito se vale de já-ditos, que são parte da cadeia ininterrupta de vozes sociais e de discursos alheios, e, ao mesmo tempo, imprime uma marca singular (nova e única) na sua enunciação, posicionando-se e podendo gerar “encontros e entrechoques” com o já-dito. Barros (2005, p. 29), expondo sobre o funcionamento do dialogismo na visão bakhtiniana, aponta que, no dialogismo entre os interlocutores, “a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto.” Assim, percebemos que a relação que se estabelece entre os sujeitos, a partir da

³² Aton Marty e Karl Buhler eram membros da Escola de Pensamento inaugurada por Franz Brentano. Conforme Craig (2012), o trabalho de Volochinov em torno da linguagem está fortemente articulado a ideias advindas dessa escola.

linguagem, é tão importante para a constituição dos sujeitos como para a própria linguagem e sua significação. Isso possibilita dizermos que os processos de significação não são fixos, nem os sentidos são únicos.

Em relação a essa forma de conceber a significação, que parece se constituir de forma paralela à constituição dos sujeitos durante a interação verbal, Craig (2012, p. 43) indica possível fonte originária dessa ideia. Em seus escritos, aponta que:

Bühler argumentava que o 'significado em uso' de todas as palavras deriva do fato de elas estarem inseridas em uma oração ou parágrafo específicos e que o ouvinte/leitor deve inferir ativamente o significado provável em relação ao seu cenário linguístico.

Nessa forma de conceber a significação por Bühler, a partir da leitura de Craig, observamos como ponto de convergência entre aquele e o Círculo de Bakhtin o fato de a significação só ser possível ou, em outras palavras, emergir, no momento em que um sujeito se utiliza da língua para dirigir-se a outro. Evidenciamos isso em obra do Círculo, quando Bakhtin/Volochínov explicitam sua forma de entender a compreensão. Para eles,

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no *diálogo*. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa responsiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p. 137) [Grifos no original].

Articulando a ideia de atitude responsiva, citada anteriormente como base do princípio dialógico, podemos mencionar a atitude responsiva como sendo própria do processo de construção da significação, entendendo que o sujeito (interlocutor) constrói significado para o que foi dito pelo outro (locutor) na medida em que assume uma posição diante do enunciado do outro, ou seja, que desenvolve uma atitude responsiva.

A responsabilidade pela interação verbal é, então, dividida entre quem enuncia e para quem é produzido o enunciado, daí esse caráter responsivo (Responsividade) das interações, bem como a consideração do outro como elemento “constitutivo” do eu por intermédio da linguagem.

Também as reflexões sobre exotopia e cronotopo são importantes nesta pesquisa para analisar as vozes discursivas relacionando o espaço e o tempo. O espaço é determinante, pois é a partir dele que se estabelece a noção de tempo, e o tempo pressupõe o movimento eu/outro, originando o princípio da alteridade. Segundo Amorim (2006, p. 103-105) o campo do tempo é a dimensão do movimento, das transformações incessantes e inevitáveis e dos acontecimentos. A autora associa o conceito de cronotopo, como produção da história, a um “lugar coletivo, espécie de matriz espaçotemporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem.”

Para mostrar a importância desse aspecto neste estudo, destaco, ainda, o que diz Amorim (2006, p. 106): “no trabalho de análise dos discursos e da cultura, quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, podemos dele inferir uma determinada visão de homem.”

Por sua vez, a exotopia é constitutiva da existência humana: toda e qualquer noção de si mesmo, da primeira à última, passa pelo olhar do outro, desde a concretude do nome às mais diversas formas de relação que personificam o sujeito. O conceito de exotopia em Bakhtin nasce nas reflexões referentes ao universo literário e é transposto (posteriormente) para uma discussão mais ampla de cultura (cultura própria e outra cultura).

Como em outros textos bakhtinianos, existe um diálogo entre o universo artístico e a vida extraliterária, pois Bakhtin vai estabelecendo analogias, diferenças e interdependências entre esses campos no desenvolvimento epistemológico de sua obra. Para o autor, um dos elementos fundamentais da exotopia é o excedente de visão: “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (2000, p.43). Um dos observadores percebe, obviamente, no outro, a partir do seu excedente de visão, coisas que só ele pode perceber - pelo lugar que é o único a ocupar (e pelo sentido único) – e que são inacessíveis ao outro (outra cultura).

Após destacar alguns dos conceitos postulados pela teoria bakhtiniana, os quais serão pertinentes na análise dos recortes discursivos³³ das entrevistas, quero enfatizar que a referida teoria não consiste em um modelo teórico pronto e aplicável

³³ Utilizo o termo recorte, pois considero a situação de enunciação das entrevistas.

num dado objeto de pesquisa nem o conceito de dialogismo, destacado nesta seção, reflete somente uma categoria de análise. Conforme Amorim (2004, p. 16), o dialogismo “é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita”. Nesse sentido, posso dizer que eleger a concepção dialógica de língua proposta por Bakhtin e seu Círculo consiste, além de fundamentar a investigação, em assumir uma postura diferenciada no fazer-científico. É o que abordo na próxima seção.

2.2 A arquitetura da pesquisa: influências bakhtinianas

Ao adotar a perspectiva bakhtiniana da linguagem, assume-se a pesquisa pautada por um movimento dialógico constante, já que todo o enunciado está intrinsecamente relacionado a outros enunciados. Além disso, esse movimento põe, em diálogo, pesquisador, objeto de estudo, referencial teórico, revelando a dinamicidade do agir investigativo do mesmo modo como a língua e o processo de enunciação são entendidos.

Nesse contexto, a dinamicidade da linguagem implica a movimentação do fazer-científico não de forma linear e contínua, mas numa espécie de vai-e-vem entre seus elementos, em que o objeto de análise ganha voz deixando brotar dele mesmo os caminhos da pesquisa. Conforme Amorim (2004), essa abordagem dialógica da pesquisa, que considera a palavra do outro como processo de enunciação dirigida a alguém, está fundada na ideia de que o conhecimento é uma questão de voz, pois o objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*.

Por esse viés, pesquisador, referencial teórico e metodologia ganham um sentido na medida em que respondem à complexidade provocada pelo elemento central e gerador dessa interação: o próprio objeto de estudo (pesquisado). Esse objeto é quem oferece pistas ao investigador, o qual, por sua vez, procura desenvolver processos que respondem às especificidades do objeto, possibilitando, assim, sua compreensão e a abertura para o debate. Conforme Brait (2006, p. 13):

O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá [...] herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados.

Nessa direção, entende-se a pesquisa um processo em constante movimento, que não está ancorada em metodologias prontas para serem aplicadas. E é a própria pesquisa que cria um percurso próprio a ser (re)construído. Essa construção dinâmica e interativa entre os elementos do processo investigatório é fruto do que se constata nas obras do Círculo em que “não há categorias, *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto.” (BRAIT, 2006, p. 14)

Além disso, conforme Brait (2002, p. 41), a perspectiva bakhtiniana sugere que, ao produzir conhecimento nas Ciências Humanas, deve haver, por parte do pesquisador

um contato dialógico com o *corpus* selecionado, um *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso, participa de uma dinâmica permanente que interroga permanentemente o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas feitas.

Outro aspecto a ser levado em conta, neste estudo, é que a adoção de uma postura dialógica no desenvolvimento da pesquisa não exclui a observação das orientações metodológicas oferecidas pelas teorias. Esse é o caso da “ordem” metodológica proposta por Bakhtin/Volochínov (1929/2006) para observar a língua em uso em três etapas interdependentes: a) verificar as formas e tipos de interação verbal e sua relação com as condições em que são produzidas, ou seja, deve-se observar o entorno constitutivo da enunciação, b) analisar os enunciados dialógicos na interação verbal, e c) a partir disso, examinar a língua.

Nesta pesquisa, procuro guiar-me, de maneira geral, por essa orientação metodológica. Para isso, nas análises, levo em consideração os contextos (de pesquisa) em que os enunciados foram produzidos. Em tal processo, busco compreender os enunciados em sua constituição dialógica, considerando não só a situação de enunciação (tempo, espaço, interlocutores) instaurada na interação

verbal, mas também a relação com outros enunciados. Nesse movimento, a materialidade linguística é fundamental para o desenvolvimento da análise, tendo em vista pistas discursivas postas em circulação que desencadeiam diferentes relações dialógicas.

2.3 Em busca de um caminho metodológico: histórico e contexto da pesquisa

Esta subseção está organizada em tópicos com o intuito de elucidar o contexto em que foi produzida a presente pesquisa, ou seja, explicitar todo o caminho ou percurso realizado para que, posteriormente, se desse início à análise. Num primeiro momento, apresento uma breve descrição do gênero entrevista já que, por meio delas, analiso a produção e recepção dos documentos oficiais selecionados e discuto o que significou produzir documentos oficiais em distintos períodos da história do ensino de Língua Portuguesa. Após, relato o próprio processo de pesquisa (desde o envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria até o contato feito com os professores elaboradores e receptores dos documentos oficiais). Por último, apresento o grupo de professores participantes da pesquisa e sua relação com o processo de elaboração e recepção dos documentos oficiais.

Convém destacar que este estudo entende o processo de pesquisa de uma forma dinâmica, em que os procedimentos analíticos e metodológicos decorreram do próprio campo de investigação após a interlocução com os sujeitos pesquisados. Nesse sentido, em consonância com as teorias eleitas, visando instituir um estudo a partir das relações dialógicas empreendidas quanto ao movimento da pesquisa, apresento o percurso deste estudo aliado à escolha de trazer para análise as entrevistas com os professores elaboradores e receptores dos documentos oficiais selecionados.

Além disso, ressalto que o tipo de pesquisa que orienta este estudo é de base qualitativa, que possibilita fazer uma leitura dos dados sem a pretensão de apontar “verdades” e “certezas.” A investigação qualitativa é a denominação de um movimento reformista surgido no início dos anos 1970 no meio acadêmico. Para Schwandt (2006), é melhor entendermos a investigação qualitativa como um terreno

ou uma arena para a crítica científica social do que um tipo específico de teoria social, metodologia ou filosofia.

O trabalho empreendido nesta investigação considera a importância da linguagem para a análise em foco e faz-se necessário ressaltar, conforme já explicitado anteriormente, seu caráter dialógico, que, no movimento constante entre já-ditos e a antecipação de novos dizeres, é constitutivo da atividade humana em suas diferentes esferas (BAKHTIN, 1952-1953/2000).

As reflexões aqui apresentadas sobre o tipo de pesquisa e a importância da linguagem são relevantes para o encaminhamento da pesquisa, uma vez que, ao não dispormos de mecanismos de análise pré-estabelecidos, somos levados a desenvolver procedimentos metodológicos que contemplem as particularidades do objeto. Desse modo, faz-se necessário um diálogo constante entre pesquisador e material de pesquisa.

2.3.1 A entrevista no contexto da pesquisa

Como o material de análise são as entrevistas realizadas com os elaboradores e os receptores dos documentos oficiais *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (1991-1995) e o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009), é importante deixar claro como entendo essas entrevistas no contexto desta pesquisa. Tendo em vista nosso referencial teórico, a entrevista passa a ser considerada um gênero discursivo, cujo funcionamento me proponho a situar nesta seção.

Muitos são os tipos de entrevistas que podem ocorrer entre os sujeitos num universo discursivo. Entrevista-se para conhecer mais sobre alguém, para contrato de trabalho, entrevista-se para programas televisivos, enfim, diversos são os modos em que o *gênero entrevista* é mobilizado, fazendo com que haja, nesse sentido, especificidades próprias para cada situação de enunciação.

A problematização da entrevista sob uma perspectiva discursiva foi apresentada por Rocha, Daher e Sant'Anna (2004), depois de constatarem a ausência de estudos que conceituem tal gênero discursivo e que explicitem sua complexidade. Os referidos autores observaram que, em muitos livros de

metodologia científica, a entrevista é concebida como uma “ferramenta” utilizada pelo pesquisador para ter acesso às informações necessárias a sua pesquisa, o que pressupõe uma visão de linguagem transparente. Contestando essa postura, os pesquisadores propõem que a entrevista seja vista como uma “nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo *ethos*, com objetivos e expectativas particulares.” (p. 174).

Assim, partindo dos pressupostos dialógicos da linguagem, o gênero discursivo entrevista possui um caráter diferenciado do que comumente é usado. Entende-se que, em situação de pesquisa acadêmica, da maneira em que aqui é abordada, considera-se a entrevista não apenas como um dispositivo metodológico, mas também como um evento enunciativo-discursivo que estabelece relações dialógicas com já-ditos. Pode-se dizer que esses gêneros têm especificidades próprias em função da intenção discursiva ou vontade discursiva dos participantes de uma dada interlocução situada sócio-historicamente.

Por isso a entrevista é entendida, neste estudo, como um dispositivo que atualiza interações anteriores e que evoca discursos outros, construindo-se, assim, um percurso singular. Ao acionar a entrevista como procedimento desta pesquisa, não busco o acesso a “verdades”, mas empreendo um espaço de interlocução de saberes e valores representados discursivamente.

Entendo que uma nova situação de comunicação discursiva é instaurada a cada entrevista, levando tanto o pesquisador quanto o pesquisado a emergirem num processo dialógico, o qual instaura “já-ditos”. Isto é, esse processo faz com que esse pesquisador encontre pistas que o encaminham a uma outra compreensão ativa.

Dessa forma, as questões que elaborei para as entrevistas e que serão descritas a seguir não consistiram em um roteiro pronto a ser cumprido, mas num percurso móvel e adaptável pela pesquisadora a partir da entrevista como situação singular de enunciação. Quanto à formulação dessas questões, cabe-me destacar que foram elaboradas na direção do objetivo geral e dos específicos levando em conta o trabalho investigativo e o grupo de sujeitos entrevistados.

A seguir (Quadro 5), apresento as questões utilizadas com os professores-elaboradores dos documentos oficiais e, em seguida (Quadro 6), as realizadas com os professores-receptores desses documentos.

1ª parte: Questões iniciais para preparação da entrevista

- a) Qual a sua formação acadêmica?
- b) Qual a sua formação profissional?
- c) O que significa(ou) o ensino de Língua Portuguesa em sua vida?

2ª parte: Entrevista

- a) Como se deu a ideia de elaboração de um documento oficial para os professores da rede?
- b) Quem foram os responsáveis por essa elaboração?
- c) Você já tinha experiência anterior em trabalhar na elaboração de um outro documento? Qual seria ele?
- d) Se já teve, em que medida uma experiência anterior modificou a atuação na elaboração de um outro texto oficial?
- e) Qual a sua participação como elaborador deste documento oficial para o ensino de Língua Portuguesa no estado do RS?
- f) Como você entrou nesse processo?
- g) Qual a dinâmica adotada para essa elaboração? Como se deu o processo da elaboração em termos do documento?
- h) Foi realizado algum estudo prévio que pudesse indicar a necessidade da elaboração desse documento?
- i) Havia uma estrutura conjunta previamente fixada para essa elaboração?
- j) Que pontos precisariam ser abordados em relação ao ensino de Língua Portuguesa? O que os professores precisariam saber? O que os professores deveriam abandonar?
- k) O que representou, naquele momento, fazer parte da elaboração desse documento?
- l) Que conhecimentos, que autores específicos da área de ensino de Língua Portuguesa deveriam estar presentes nesse documento? Havia uma base teórica comum em que se assentava essa elaboração?
- m) Que imagem de professor de Língua Portuguesa estava em jogo no processo de elaboração?
- n) Havia algum órgão controlador que lia esse material, discutia, aceitava ou não o texto do elaborador?

Quadro 5 – Questões previstas com os elaboradores dos documentos oficiais

1ª parte: Questões iniciais para preparação da entrevista

- a) Qual a sua formação acadêmica?
- b) Qual a sua formação profissional?
- c) O que significa(ou) o ensino de Língua Portuguesa em sua vida?

2ª parte: Entrevista

- a) Você teve contato com documentos oficiais em sua escola?
- b) Como foram divulgados e/ou implementados esses documentos na escola?
- c) Houve uma preparação para trabalhar com os documentos oficiais em sua escola?
- d) Se houve, essa preparação era coletiva ou individual? Fale sobre esse processo.
- e) Os aspectos a serem trabalhados a partir desse documento eram inovadores ou se repetiam em termos de ensino de Língua Portuguesa?
- f) Sua formação acadêmica foi suficiente para a leitura desses documentos?
- g) Sua prática de ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade, gramática) foi afetada a partir da implementação desses documentos? Se foi afetada, em que sentido?
- h) Houve uma continuidade no trabalho de aplicação desses documentos por parte do corpo docente?
- i) Houve resultados práticos no ensino de Língua Portuguesa a partir da aplicação desses documentos? Quais foram?

Quadro 6 – Questões previstas com os professores de Língua Portuguesa da rede estadual que trabalharam contato com os documentos oficiais

2.3.2 A escolha dos participantes: a construção do *corpus* da pesquisa

Na obra *A Invenção do Cotidiano*, Michel de Certeau (2008, p. 57) sinaliza que, em pesquisa, é importante direcionar o olhar para o homem ordinário, o herói comum, uma vez que esse homem comum se apropria e se reapropria daquilo que

Ihe é imposto. Assim, a escolha dos participantes da pesquisa está ancorada na ideia de que os professores (tanto elaboradores como receptores dos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa) contribuiriam, a partir das falas de suas práticas enquanto sujeitos envolvidos nesse processo, para alcançar o objetivo central deste estudo.

Os sujeitos da pesquisa são professores da área de Língua Portuguesa que participaram da elaboração e recepção de cada documento oficial, a saber:

- a) três professores elaboradores do documento *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*;
- b) dois professores elaboradores do documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*;
- c) três professores de Língua Portuguesa da rede estadual da região central do RS que trabalharam no período em que o *Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* foi divulgado e/ou implementado nas escolas;
- d) dois professores de Língua Portuguesa da rede estadual da região central do RS que trabalharam no período em que o *Lições do Rio Grande* foi divulgado e/ou implementado nas escolas.

No total, foram nove sujeitos entrevistados: três envolvidos na elaboração do *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* e dois professores na elaboração do documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, totalizando cinco elaboradores; na recepção, três professores do *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade* e dois do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, totalizando cinco professores receptores dos documentos. Cabe destacar que um dos professores esteve envolvido no processo de recepção de ambos os documentos.

Ainda quanto ao número de sujeitos envolvidos na elaboração de ambos os documentos, é preciso deixar claro que, inicialmente, o número de elaboradores seria o mesmo para cada documento (dois). Tendo em vista que, durante o próprio andamento das entrevistas, o nome de um dos professores elaboradores foi bastante citado por um dos entrevistados, decidi contatar esse elaborador que, prontamente, aceitou participar da pesquisa. Isso justifica o fato de, no documento *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*, termos três professores elaboradores entrevistados.

Como a presente pesquisa envolveu sujeitos-participantes seres humanos, foi necessário seguir todas as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM, encontradas no *site* <<http://www.ufsm.br/cep>>.

Dessa forma, realizei todos os procedimentos relativos a uma conduta ética: o cadastro do projeto na Plataforma Brasil, a consecução da Autorização Institucional, a redação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê e registro do projeto no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras da UFSM.

Após cadastro na Plataforma Brasil, o projeto foi encaminhado, em fevereiro de 2013, para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, tendo auferido aprovação em junho de 2013, sendo gerado o seguinte número do CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 13177213.5.0000.5346. Cabe salientar que o início desta pesquisa somente ocorreu após a aprovação por este Comitê.

A partir daí, contatei, via *e-mail*, os possíveis sujeitos participantes (já descritos no início desta seção) para saber da disponibilidade de participarem da entrevista. Tão logo recebi seu retorno, iniciei o processo. Cabe destacar que cada sujeito foi contatado individualmente por mim e informado sobre as condições para participar da pesquisa, encontradas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Depois de concordarem em participar da coleta de dados, foram agendadas entrevistas individuais, em locais e horários possíveis de realização. Esta etapa da pesquisa foi marcada por alguns percalços e demandou bastante tempo, porque alguns elaboradores tinham horários reduzidos para conceder a entrevista. Alguns tive que contatar mais de uma vez para que fosse possível concluir a entrevista.

As entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização de cada sujeito. A opção pela entrevista em áudio se deve ao fato de que esse tipo de gravação permite um registro permanente e, se necessário, poderia voltar a ele tantas vezes fossem necessárias para fins de transcrição. Após a transcrição das entrevistas³⁴, elas foram encaminhadas aos sujeitos-participantes para que eles fizessem a conferência da transcrição e ficassem cientes do que foi transcrito.

³⁴ Adoto a seguinte convenção na transcrição livre que fiz da fala dos professores:

/.../ passagem da transcrição omitida;

... pausas nos fluxos de fala.

Cabe mencionar que as informações obtidas nas entrevistas foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa e poderão ser utilizadas para a escritura de trabalhos acadêmicos originados com o desenvolvimento deste estudo. Os dados somente poderão ser acessados pela pesquisadora responsável e pela autora, estando sob a responsabilidade delas responderem por eventual extravio das informações confidenciais. Além disso, o anonimato dos indivíduos participantes da pesquisa foi e será preservado em quaisquer circunstâncias.

Nesse sentido, deixei claro aos sujeitos que eles poderiam deixar de participar deste estudo a qualquer momento caso o desejassem, sem que isso acarretasse qualquer prejuízo. Da mesma forma, não houve dano moral aos participantes nem foram acarretados custos ou despesas a eles.

Ao mesmo tempo, os sujeitos foram esclarecidos de que pretendo divulgar os resultados oriundos deste estudo em veículos e eventos da área de Letras e Educação.

As entrevistas serão guardadas por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, poderão ser inutilizadas.

2.3.3 Os professores participantes desta pesquisa

Apresento, nesta seção, algumas informações mais objetivas, depreendidas a partir de um contato inicial com os dados e com as questões iniciais realizadas no momento da entrevista a fim de identificar os participantes da pesquisa pelos aspectos de formação e experiência profissional.

O primeiro contato se deu, como já explicitado, por *e-mail*. Os entrevistados foram convidados a fazerem parte da pesquisa e informados de todos os procedimentos que seriam adotados no decorrer do processo. Além disso, foram informados de que seus nomes permaneceriam mantidos em sigilo. Assim, os nomes aqui adotados são fictícios, estratégia utilizada como forma de preservar a identidade dos entrevistados.

Abaixo estão os nomes fictícios, bem como a descrição de cada sujeito-participante³⁵.

Grupo 1 – Documento 1 (Doc. 1): *Educação para crescer*: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino

Professor João (E1): possui graduação em Letras-Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1968) e mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1975). Exerce a docência em torno de 40 anos entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

Professor Pedro (E2): possui graduação em Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (1973 e 1976) e mestrado em Educação na UFSM (1983). Atualmente, está aposentado. Possui experiência docente no Ensino Fundamental, Médio e Superior (graduação e pós-graduação).

Professora Maria (E3): possui graduação em Letras pela Faculdade Porto-Alegrense, mestrado (1978) e doutorado (1988) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pós-Doutorado em Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente, exerce docência no ensino superior.

Professora Beatriz (R1): Graduada em Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cachoeira do Sul - UNIVALE – (Licenciado em Letras para atuação em turmas de 1º grau – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Francesa). Possui especialização em Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Maria (1975). Professora aposentada, exerce a docência numa instituição de ensino fundamental e médio da rede particular.

Professora Lílian (R2): Possui graduação (1986) e Mestrado em Letras (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria. É professora da rede estadual desde 1989 e privada desde 2008. Atualmente leciona na rede estadual (20 horas).

Professora Laura (R3): Possui graduação (1982), Mestrado (UFSM-2000) e Doutorado em Letras (UCPEL-2014). É professora aposentada da rede estadual e, atualmente, leciona no ensino privado.

³⁵ Para melhor descrição dos elaboradores e referência aos documentos, utilizo as seguintes siglas:

Grupo 1(G1): Elaboradores (E) e Receptores (R) do documento oficial *Educação para crescer*. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (Doc. 1)

Grupo 2 (G2) : Elaboradores (E) e Receptores (R) do documento oficial *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (Doc. 2)

Grupo 2 – Documento 2 (Doc. 2) – Referencial Curricular Lições do Rio Grande

Professora Marta (E1): Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1970), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1977) e doutorado em Teoria Literária, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1988). Fez pós-doutorado na Universidade de Coimbra. Atualmente dedica-se à formação continuada de professores.

Professora Joana (E2): Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), mestrado (1992) e doutorado (1997) em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente dedica-se à gestão universitária.

Professora Paula (R1): Possui graduação em Letras – Português (Centro Universitário Franciscano, 1999) e Mestrado em Letras- Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). É professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual desde 2000.

Professora Lílian (R2): Possui graduação (1986) e Mestrado em Letras (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria. É professora da rede estadual, desde 1989, e privada, desde 2008. Atualmente leciona na rede estadual (20 horas).

2.3.4 Procedimentos de análise e as noções mobilizadas

Tendo em vista que o objetivo maior deste estudo é analisar como se deu a produção e recepção de documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa produzidos no estado do Rio Grande do Sul no período de 1990 a 2010 para, com base no objeto de análise (entrevistas realizadas com professores elaboradores e receptores desses documentos), discutir o que significou produzir documentos oficiais em distintos períodos da história do ensino de Língua Portuguesa nesse estado, a presente seção mostra de que maneira foram sendo definidos os

procedimentos e as noções que subsidiam a análise das falas³⁶ dos professores elaboradores/receptores desses documentos oficiais.

Um dos primeiros procedimentos adotados foi o de conhecer o contexto dos próprios documentos oficiais (conforme capítulo 1), material situado num determinado período sócio-histórico-político. Esse procedimento vai ao encontro da abordagem teórico-metodológica aqui adotada que considera que o enunciado jamais poderá ser neutro, pois ele sempre terá um horizonte temporal, espacial, temático e axiológico, que o situará ideologicamente.

É nessa perspectiva que Miotello (2008) discute a questão da ideologia para Bakhtin e o Círculo e que também levamos em conta ao traçarmos os nossos procedimentos de análise. Segundo Miotello (apud BRAIT, 2008, p. 172),

Bakhtin/Voloshinov defende que as menores, mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais repercutem imediatamente na língua; os sujeitos interagentes inscrevem nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, na escala dos índices de valores, nos comportamentos ético-sociais, as mudanças sociais. As palavras, nesse sentido, funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. E, já que, por sua ubiquidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se construíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais.

O próximo passo diz respeito a ler o próprio material de análise, as entrevistas. Era preciso deixar meu objeto falar como já anunciado na seção 2.2 e, para isso, foram necessárias várias leituras das entrevistas dos professores elaboradores e receptores dos documentos oficiais. A partir, dessas leituras, então, foi preciso detectar, em cada entrevista, os pontos que chamaram mais atenção, pontos que elaboradores e receptores foram “costurando” de forma a dar ênfase a determinados aspectos e não a outros. Tudo isso, levando em conta, os objetivos que ancoram este estudo.

Nesse sentido, ao analisarmos recortes dessas falas dos professores elaboradores e receptores dos documentos oficiais e, posteriormente, confrontarmos esses discursos, recorreremos às noções desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin e já apresentadas neste capítulo, dedicado aos pressupostos teórico- metodológicos, mas sempre levando em conta que realizar uma análise dialógica do discurso consiste em “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar

³⁶ Doravante recorte discursivos (RD) tendo em vista a abordagem teórico-metodológica na qual se ancora esta pesquisa.

que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de um ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p. 24).

A questão principal que destaco da teoria dialógica é a noção de dialogismo, princípio inerente a toda comunicação verbal. É por meio do dialogismo que se concretizam as práticas discursivas, o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, que se inter-relacionam sujeitos e discursos. Dessa forma, na análise dos recortes das falas dos professores elaboradores e receptores, considero a construção de seus discursos sobre a elaboração e recepção dos documentos oficiais.

Cabe ainda mencionar que essas falas são pontos de vista sobre o processo de elaboração e recepção de documentos oficiais, que serão observados por meio da movimentação de discursos, entrelaçamento de vozes sociais e acentos valorativos.

Assim, para realizar a referida análise, lanço mão dos conceitos apresentados neste capítulo como dialogismo/diálogo, interação verbal, enunciação, palavra, tema, acento avaliativo, significação entre outros que irão sendo acionados com o olhar sobre o objeto de pesquisa. Os referidos conceitos irão auxiliar no tratamento da abordagem analítica, bem como serão acionados na medida em que o texto vai demandando reflexões sobre a construção dos sentidos no movimento dos enunciados.

Além disso, os conceitos são ativados na medida em que as marcas linguísticas, funcionando como pistas discursivas, favoreçam a reflexão oriunda da própria pesquisa: que relações têm sido estabelecidas, nas duas últimas décadas, entre o Estado e o ensino de Língua Portuguesa sob a ação de documentos oficiais para modificar os rumos do ensino dessa disciplina escolar?

CAPÍTULO 3 – ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS

3.1 Análise: considerações iniciais

Após ter apresentado no capítulo anterior o contexto em que as entrevistas/enunciados utilizados neste estudo foram produzidos e verificar que, na perspectiva metodológica aqui adotada, deve-se compreender os enunciados em sua constituição dialógica, considerando não só a situação de enunciação (tempo, espaço, interlocutores) instaurada na interação verbal, mas também a relação com outros enunciados, examino, primeiramente, o dizer dos elaboradores e dos receptores do documento *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995)*³⁷ e, em seguida, dos elaboradores e receptores do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009)*³⁸, para atribuir sentidos aos dizeres dos sujeitos entrevistados em cada um dos documentos separadamente. Após, realizo um cotejo entre os dizeres dos sujeitos entrevistados dos dois documentos em questão para, estabelecer relações de sentido entre os dizeres. Cabe salientar que essa perspectiva de análise adotada está ancorada na minha questão de pesquisa já anunciada anteriormente: “Que relações têm sido estabelecidas, nas duas últimas décadas, entre o Estado e o ensino de Língua Portuguesa sob a ação de documentos oficiais para alterar os rumos do ensino dessa disciplina escolar?”³⁹ Nesse sentido, os recortes discursivos selecionados tiveram como pano de fundo essa questão e, por isso, nem todos os dizeres dos entrevistados foram selecionados para a análise.

Partindo, então, dessa questão de pesquisa, elegi uma grande temática para dar início à análise, que surgiu a partir do objetivo geral e dos específicos deste estudo e da perspectiva teórica aqui adotada. A temática maior que norteia a análise

³⁷ Doravante **Doc. 1** (Documento 1).

³⁸ Doravante **Doc. 2** (Documento 2).

³⁹ Cabe-me destacar que, embora a questão da mudança pedagógica não seja o foco deste estudo, tomei contato com obras que tratam a respeito do assunto. Evidencio, aqui, o texto de Albuquerque (2006), o qual mostra, entre outros aspectos da mudança pedagógica, como os professores estão se apropriando das concepções oficiais de ensino de Língua Portuguesa e que mudanças têm realizado em suas práticas de ensino nessa área.

dos dizeres dos elaboradores é nomeada “Cronotopo da elaboração e avaliação” em que o olhar está centrado no dizer dos elaboradores levando em conta o lugar que ocupavam e o momento em que viveram quando da elaboração/constituição dos documentos e na avaliação que fazem desse processo. No “Cronotopo da elaboração e avaliação”, alguns eixos são destacados, entre eles: antecedentes do processo de elaboração (experiências anteriores dos entrevistados que foram relevantes para a participação na elaboração do documento; gestação e idealização do documento); dinâmica da elaboração e posições ou posturas teóricas adotadas pelos elaboradores no ensino de língua portuguesa naquele momento; avaliação do processo de elaboração do documento e do processo de circulação/implementação e seus efeitos.

Por sua vez, na análise dos dizeres dos receptores, a temática maior é intitulada “Cronotopo da recepção e avaliação”, considerando os seguintes eixos: os antecedentes do processo de recepção do documento (experiências anteriores ao contato do documento relativas ao ensino de Língua Portuguesa dos entrevistados); o processo de circulação/ implementação do documento na escola e as maneiras adotadas pelo Estado para a sua divulgação; avaliação do próprio processo de recepção do documento e os efeitos do processo de circulação/implementação (prioridades veiculadas para o ensino da Língua Portuguesa e o caráter inovador ou não do documento para os entrevistados).

Na medida do possível, os eixos apresentados serão trabalhados de forma sequencial, entretanto, haverá momentos em que esses eixos estarão imbricados na análise das falas dos elaboradores e receptores dos documentos.

Nesse movimento, esses temas e eixos não foram eleitos *a priori*, ou seja, foram as diversas leituras feitas da materialidade linguística das entrevistas realizadas, fundamental para o desenvolvimento da análise, *que* me forneceram as pistas discursivas e me indicaram a *arquitetônica* desta pesquisa. Ainda destaco que, apesar de os temas e eixos eleitos serem recorrentes no dizer dos elaboradores e receptores, eles se materializam de diferentes modos no discurso dos sujeitos entrevistados, o que marca sua dinamicidade, ou seja, o tema, a cada enunciação, apresenta valorações e sentidos distintos, o que exige uma compreensão responsiva ativa do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006).

Nas análises, procuro, assim, levar em conta os temas escolhidos, destacando sempre que todo enunciado é acentuado valorativamente, ou seja, é constituído por posições ideológicas do sujeito do discurso. Dessa maneira, na enunciação, como a forma linguística ganha acento de valor e circula como enunciado, analiso como o sujeito enunciador vai se posicionando no seu discurso tanto em relação ao seu dizer quanto em relação aos outros que atravessam o seu dizer.

Nessa direção, a alteridade é também levada em conta na análise, o que envolve um distanciamento (entendido como interrogação, perplexidade, suspensão da evidência) de minha parte, enquanto pesquisadora, em relação ao meu objeto. Assim, desloco-me em direção ao território do outro para poder realizar um trabalho de escuta da alteridade com vistas a traduzi-la e transmiti-la neste capítulo.

3.2 Educação para Crescer – Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995)

3.2.1 Cronotopo da elaboração e avaliação no dizer dos elaboradores

Ao examinar os dizeres dos elaboradores do *Educação para Crescer* (Doc. 1), o primeiro aspecto que chama atenção diz respeito às experiências anteriores voltadas ao ensino desenvolvidas pelos elaboradores do documento. Todos eles, de alguma maneira, possuíam experiências profissionais diversas, conforme os recortes abaixo, como elaboração de material didático (professor João), participação em evento promovido pela esfera pública para professores de língua portuguesa da rede de ensino (professor Pedro), participação na elaboração de documentos oficiais (professora Maria).

RD – Doc. 1 João (E1)

*/.../ na década de 70, vindo para a universidade, eu fiquei bastante envolvido com a produção de material didático para os nossos professores. Escrevi o *Jornal na sala de aula*, *Figuras de linguagem*, escrevi mais outras coisas. Naquela época, em 1980, escrevi duas coleções: *Comunicação oral escrita*, quatro volumes, certo? Uma coleção para segundo grau (*Língua, Leitura e Literatura*, 2º grau, 3 volumes, com Dino Del Pino), escrevi muito*

material, escrevi *Ortografia no ensino fundamental*, que era um outro livrinho. Eu sempre gostei de escrever material didático.

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

/.../ fui convidado pela então 17ª Delegacia de Educação de Santa Rosa (hoje coordenadoria) para partilhar minhas experiências metodológicas no ensino da língua materna com colegas da região. Então esse é um trabalho anterior, mas sem produção de documento.

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Foi um trabalho bem intenso que eu tive. Em todos os trabalhos que antecederam a este, a partir de 71, até o período do Projeto Melhoria, tu encontras o meu nome.

Esses dizeres podem sinalizar que as experiências anteriores e o engajamento desses profissionais na área de ensino de LP talvez sejam alguns dos motivos que os levaram a se inserir no processo de elaboração do documento. É o caso do professor João, por exemplo, que menciona e, possivelmente, atribui à sua experiência o convite feito a ele pela Secretária de Educação para atuar na equipe de elaboração.

RD- Doc. 1 João (E1)

/.../ E, com essa minha experiência, talvez, eu fui para a Secretaria da Educação para ajudar a planejar, escrever o *Nenhum Adulto Analfabeto*⁴⁰, gerenciar, junto com a J⁴¹, todo o *Projeto Melhoria*.

/.../ a convite da Neusa Canabarro, que era Secretária da época do Collares, a convite da Neusa eu fui emprestado para a Secretaria de Educação. Então, quando eu fui para a Secretaria de Educação, foi efetivamente para assessorar a Secretária da Educação.

Quanto a essa questão, a professora Maria enuncia que já tinha experiências anteriores na elaboração de vários documentos também lançados pela Secretaria de Educação do RS desde a década de 70, que praticamente a levaram a se inserir de forma natural na elaboração do *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*, enunciado por ela, como *Melhoria*. E mais, ela não precisou de convite, pois sua fala indica que tinha “livre acesso” a esse tipo de projeto.

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Quando a ideia do projeto *Melhoria* foi lançada, eu fui.

⁴⁰ O *Nenhum Adulto Analfabeto* era também um projeto do governo do Estado na época para alfabetização de adultos.

⁴¹ Optei por colocar somente as iniciais dos nomes de outros professores também participantes do *Educação para Crescer* e citados pelos entrevistados a fim de manter o sigilo quanto a sua identidade.

Quanto à sua entrada na elaboração do documento, o professor Pedro demonstra que sua participação, como a de outros colegas professores universitários, se deu via convite da SEC à universidade onde trabalhava e a define como *um tanto marginal*, considerando-se quase um coadjuvante em termos de elaboração:

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

/.../ foi a convite ou por designação da Chefia do Departamento de Letras Vernáculas da UFSM. Certamente, havia um convite da SEC para que o Departamento participasse do processo. E colocaram *quem quer participar?* E então M. e eu nos prontificamos a participar.

/.../

Minha participação, assim como a da maioria dos colegas, foi um tanto marginal. Creio que as decisões gerais já tinham sido tomadas em esferas superiores antes de minha (nossa) entrada no processo.

A partir dos recortes discursivos selecionados, é possível verificar que os elaboradores eram de, alguma forma, reconhecidos profissionalmente por seus trabalhos realizados, anteriores à sua inserção no *Projeto Melhoria*. Inseridos igualmente como participantes da elaboração do *Melhoria*, o que se percebe, entretanto, é que os vínculos que estabeleciam com a Secretaria de Educação eram distintos. O professor João é convidado pela própria Secretária da Educação para fazer parte do projeto (o que possivelmente tenha sido um reconhecimento devido a suas publicações anteriores de materiais didáticos) e também para exercer o papel de seu assessor. A professora Maria tem experiência com documentos anteriores e, ao conhecer o projeto, “decide” participar (*eu fui*) reativando um vínculo que já tinha com a Secretaria em outros momentos. Já o professor Pedro, com experiências que se dão num nível regional (através da coordenaria de sua região ministrando palestras), atua voluntariamente, considerando sua participação marginal (pois não participa do planejamento do documento).

Ainda é pertinente destacar aqui que, no discurso do elaborador João e Pedro, embora a palavra *convite* seja a mesma, a forma como o ato de convidar se coloca entre quem convida (a Secretária de Educação) e quem é convidado (a pessoa do professor João e a universidade em que o professor Pedro atua) permite que vínculos diferenciados se estabeleçam: uma relação próxima entre Secretaria e seu assessor (professor João) e uma relação distanciada entre Secretaria e professores universitários (como é o caso do professor Pedro). Isso possibilita observar quanto um mesmo signo pode ter seus sentidos deslocados na dinâmica

do uso a partir da situação em que está inserido, dos interlocutores envolvidos e dos vínculos que se estabelecem entre esses interlocutores.

É possível, dessa maneira, fazer uma relação desse fato com o processo de reflexo e refração, desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin, que se justifica pela produção de diferentes efeitos de sentido em relação ao mesmo fato: a entrada dos elaboradores no processo de elaboração por meio de convite. Faraco (2009) explicita que isso se dá porque as significações não estão no signo em si, pois são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pelas diversificadas experiências dos sujeitos, com seus valores, contradições e interesses sociais (p. 51). Com a dinâmica da história, cada grupo, em cada época, recobre o mundo com múltiplas significações e diferentes vozes sociais que participam dos processos de significações, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os vários pontos de vista e posições com que atribuímos sentido ao mundo.

Um outro aspecto discursivizado pelos sujeitos elaboradores diz respeito a como e por quem o projeto foi concebido, idealizado. O professor João explicita claramente a sua forte e decisiva atuação no processo de planejamento do documento. No recorte abaixo, é possível verificar essa sua participação por meio das marcas discursivas destacadas (*a gente, nós* seguidas de todas as formas verbais em primeira pessoa do plural: *optamos, vamos atingir, vamos fazer, vamos convocar*), em que se percebe a inclusão desse sujeito na ação de conceber o projeto junto com a Secretaria de Educação e evidência de uma participação compartilhada entre os responsáveis pela elaboração.

RD – Doc. 1 João (E1)

Na verdade a Neusa fez, disse...*eu quero o projeto de Melhoria de Qualidade do Ensino, além da revista...além do Projeto Nenhum Adulto Analfabeto...eu quero isto*. Então ela constitui um grupo de assessoria do ensino, da educação do qual eu fazia parte e a gente planejou tudo isso...então, certo? Então o que a gente fez...várias discussões...optamos pelo ensino a distância. Como nós vamos atingir cem mil professores do fundamental e do médio em todo o estado? Optamos pelo ensino a distância. Como nós vamos fazer? Quem vai elaborar o material? Vamos convocar uma reunião com as universidades todas para se engajar no processo.

Além da explícita participação no planejamento do documento, a fala de João traz mais informações pontuais sobre sua autoria. A figura da Secretária de Educação, Neusa Canabarro, é primordial nesse momento e a forma como ela se dirige aos elaboradores indica o comando que exerce: *eu quero isto*. É ela mesma

que indica, *constitui* o grupo de assessoria, responsável por pensar e planejar o documento. Para conceber a forma de circulação do documento, o grupo opta pelo ensino a distância (não entendido como é atualmente por meio de novas tecnologias), o que permite entender que esse material impresso enviado aos professores seria uma forma de atingir um grande público através de um único documento impresso.

No mesmo recorte discursivo, já é sinalizada a preocupação dos idealizadores do documento em contar com o apoio das universidades (“Vamos convocar uma reunião com as universidades todas para se engajar no processo”) na compreensão de que essa estratégia poderia trazer êxito para o processo - já que as universidades são consideradas centros de excelência - e poderia aproximar os professores da esfera escolar com os da esfera acadêmica⁴². Ainda analisando o dizer do professor João no que diz respeito ao processo inicial de estabelecer “parceiros universitários” para o *Projeto Melhoria*, é possível verificar que houve uma certa tensão a respeito da participação das universidades na elaboração do documento. Suas palavras demonstram ter ocorrido um embate, um enfrentamento, um certo “medir de forças” que se coloca entre uma das universidades convidadas e a equipe da Secretaria responsável pela condução do processo de elaboração do documento.

RD – Doc. 1 João (E1)

/.../ nós fizemos uma reunião com todas as universidades interessadas, eu estava presidindo a reunião, eu fui bastante veemente na época...eu tinha colegas, amigos meus da UFRGS...questões políticas pura e simplesmente... eles foram convidados...a UFSM participou. Então foi simplesmente indisposição política...eles foram convidados pra uma reunião geral... havia umas setenta ou oitenta pessoas na sala, participaram da reunião geral, se indispuseram, quiserem contestar, né?...mas foram abafados.

Seguindo essa reflexão, entendo que as vozes contrárias que emergem do encontro entre a Secretaria de Educação e universidades, avaliadas pelo entrevistador como contestatórias (“quiseram contestar”) não ressoam, pois o grupo que preside as decisões consegue impor-se e abafar as vozes oponentes (“mas foram abafados”), o que leva a entender que a maioria das universidades

⁴² Na própria apresentação do documento (explorada em capítulo anterior), esta participação de professores de universidades na elaboração do documento é vista como uma “oportunidade” de os professores de escola de 1º e 2º graus estabelecerem um intercâmbio com os professores pesquisadores das universidades.

convidadas adere à voz de comando da Secretaria, uma situação dessas nos faz confirmar a ideia bakhtiniana de que a linguagem é um campo de embates entre as forças sociais, na qual os sentidos estão sempre se (re)construindo em dialogismo tenso, histórico e dialético.

Nesse espaço de embates, a linguagem constitui-se num espaço de tensão entre vozes sociais, num movimento dialógico que indissocia forças interdependentes, não dicotômicas: as forças centrípetas e as centrífugas. Dessa forma, a voz da Secretaria da Educação atua como uma força centrípeta que atua “no sentido de uma centralização enunciativa do plurilinguismo da realidade” (FIORIN, 2006, p. 30).

Já as forças centrífugas atuam em direção oposta às primeiras, buscando “erodir, principalmente, pela derrisão e pelo riso, essa tendência centralizadora.” (Ibid., Id.). Delas resulta a possibilidade de manter-se a pluralidade de vozes sociais que circulam socialmente.

Ainda a respeito da participação das universidades no processo de elaboração, a professora Maria acrescenta uma outra informação ao ressaltar que, além das universidades participarem, haveria uma responsável por coordenar determinada área de conhecimento junto de um grupo de especialistas:

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Os professores das universidades e, para cada área do conhecimento, havia uma universidade que coordenava tudo e havia um professor ali e ali ele representava a sua universidade. No caso da Língua Portuguesa, era a PUCRS, até onde eu lembro, que coordenou. Nessa época eu já não estava mais na Secretaria de Educação.

/.../

Neste caso aí, nós tínhamos equipe só de Língua Portuguesa, por exemplo, nós só nos reuníamos os professores de Língua Portuguesa e aí nós juntos...eram vários especialistas com o mesmo objetivo reunidos e aí nós montávamos um plano da obra, do livro como deveria sair e cada um fazia o seu texto que era examinado pelos colegas.

Esse enunciado é importante, pois mostra que não apenas as universidades foram convidadas, mas também foi dada a responsabilidade a uma delas de coordenar o processo, no caso, a PUCRS, instituição particular de ensino superior. Nesse caso, é possível estabelecer uma relação dessa coordenação com o convite feito ao professor João para participar da elaboração do documento. Ora, se a figura do professor João está ligada à PUC, por que não convidar essa universidade para coordenar o processo na área de Língua Portuguesa?

Outra questão a destacar é o fato de essa instituição (PUCRS) pertencer à iniciativa privada, o que vai ao encontro da formulação das políticas públicas para a educação, especialmente, na década de 1990. Segundo Mortatti (2010, p. 335):

O estado brasileiro vem exercendo, desde meados da década de 1990, a função tanto de agente direto, que assume a responsabilidade de indução, articulação e regulação, quanto de agente indireto, que também repassa a responsabilidade de execução para o setor público não estatal e para o setor privado.

Indagados sobre como se dá essa dinâmica de elaboração, cada elaborador vai se posicionando de acordo com a função que exerce na execução do documento. O professor Pedro, que representa uma das universidades, conforme já mencionado, relata como acredita que tenha se dado o processo em linhas gerais:

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

Na verdade como se deu, eu não tenho muitas condições de explicar, porque eu acho que foi forjado em nível de gabinete, na Secretaria de Educação/RS, talvez com a participação de professores da PUC, porque nós não tivemos...não ajudamos a planejar nada, nós depois fomos convidados.

/.../

RD – Se não me engano, houve uma ou duas reuniões preparatórias, nas quais foram apresentados os objetivos e outros aspectos do projeto. Na etapa seguinte, depois dessa preparação inicial, os voluntários elaboraram os seus textos e os enviaram (ou levaram, não me lembro bem) para os responsáveis da SEC, os quais, supostamente, os avaliaram e os ordenaram sequencialmente no projeto para fins de publicação. Mais ou menos assim que se deu o processo.

A partir do que enuncia o professor Pedro, é possível destacar alguns pontos importantes que dizem respeito à elaboração do documento, o que a antecede e, até mesmo, os passos dessa elaboração. Dentre eles destaco: o *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* é planejado por um grupo ligado à Secretaria de Educação; não há possibilidade de discussão desse projeto pelos professores convidados (geralmente ligados a alguma universidade); os textos depois de elaborados pelos professores universitários convidados (“os voluntários”) eram enviados à Secretaria de Educação, supostamente avaliados e ordenados para a publicação.

A importância da participação das universidades como “colaboradores” do documento é destacada na fala da professora Maria, que considera esse fato um grande avanço em termos da gestação e idealização do documento, pois, em documentos anteriores, a elaboração era por conta do órgão oficial.

RD – Doc. 1 Maria (E3)

E eu fiquei bastante impressionada com a ideia e me joguei bastante nela pelo seguinte: eu tinha participado de situações anteriores que tinham sido muito diferentes e que a gente tinha orientações diretas oficiais. Elas eram feitas até então por pessoas, por técnicos, professores, enfim especialistas da Secretaria da Educação e as anteriores eu fiz como especialista de Secretaria de Educação. Eu trabalhava no Laboratório do Currículo da Secretária do Rio Grande do Sul.

Nesse recorte, é possível destacar marcas discursivas que sinalizam a avaliação positiva feita pela professora Maria ao *Projeto Melhoria* naquele momento (“bastante impressionada”, “me joguei bastante nela”) e que vão mostrando que os órgãos oficiais delegaram às universidades o que antes eles mesmos realizavam em termos de elaboração de documentos oficiais.

Nessa direção, a professora Maria ainda reafirma como eram elaborados os documentos oficiais em momentos anteriores ao *Projeto Melhoria*, mostrando a diferença do processo de elaboração desse e de documentos que o antecederam.

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Quando essa ideia foi lançada e que era para as universidades elaborarem e os vários caminhos que desejassem, eu considerei algo muito importante, porque eram as universidades, os centros de excelência e o formato, o modo de fazer era por conta desses profissionais, inclusive cada grupo seria coordenado por um desses professores, não haveria a presença do órgão oficial como antes.

Mais uma vez, a avaliação do processo de elaboração é considerada “muito importante” para a professora Maria. Nesse fragmento, a elaboradora vai reafirmando o espaço que as universidades vão tomando nesse processo junto aos órgãos oficiais: “era para as universidades elaborarem e os vários caminhos que desejassem”, ou seja, era uma situação pioneira até então e um espaço para que os rumos do ensino público num processo de mudança na área de Língua Portuguesa (assim como em outras áreas) fossem traçados pela via acadêmica. A partir de então, a condução do processo estava nas mãos dos centros de excelência “porque eram as universidades, os centros de excelência e o formato, o modo de fazer era por conta desses profissionais, inclusive cada grupo seria coordenado por um desses professores”.

Assim, a fala da professora Maria permite perceber que se configura, então, um outro momento na elaboração de documentos oficiais no estado do Rio Grande do Sul: a Secretaria de Educação abre espaço para as instituições de ensino superior, se eximindo da elaboração de documentos oficiais no Estado, certamente

como uma redefinição de funções até então colocadas, demonstrando que essa empreitada já não lhe cabia mais embora todo o encaminhamento do processo, desde a sua idealização até o produto final tivesse à frente a figura do Estado como gerenciador e regulador do processo. Passava a ter as funções que Mortatti nos traz (“repassa a de execução para o setor público não estatal e para o setor privado”). Trazer a universidade para essa função era também um ato político, pois vinculava ao produto final, o documento oficial, uma marca de qualidade advinda do prestígio, da valorização que a esfera acadêmica tem junto à população em geral.

Reiterando a figura do Estado como gerenciador e regulador do processo de elaboração do Projeto Melhoria, o professor João dá maiores informações para a compreensão desse processo:

RD – Doc. 1 João (E1)

Então só pra gente voltar aqui...como se deu a ideia de elaboração do documento oficial para os professores da rede? Tá claro, né? Quem foram os responsáveis por essa elaboração? Um grupo especial lá dentro da Secretaria de Educação chamado GASE⁴³.

Nesse sentido, podemos questionar a suposta autonomia e o papel da universidade (“era para as universidades elaborarem e os vários caminhos que desejassem”, Doc. 1 – Maria E3) na elaboração, já que, segundo o professor João, havia um grupo, dentro da própria Secretaria, que era responsável pela elaboração e gerenciamento do documento, grupo de que o próprio professor João fazia parte.

Reiterando a ideia de uma suposta autonomia da universidade, o professor Pedro nos informa a respeito do desconhecimento de qualquer estudo prévio que pudesse indicar a necessidade da elaboração de um documento, fato esse que sinaliza a distância entre os idealizadores e os professores universitários e limita a atuação da universidade a ser a colaboradora na produção dos textos a serem publicados no *Projeto Melhoria*.

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

Pois é, aí pouco sei. Se houve, não tomei conhecimento. Acho que a mesma distância ocorreu com os demais colegas dos Departamentos ligados ao Curso de Letras da UFSM, quer dizer, muitos deles, estavam meio voando.

Esses recortes ratificam o que já foi exposto anteriormente: a idealização do projeto já estava pronta (certamente pelo GASE – órgão da SEC naquele período–

⁴³ GASE – Grupo de Assessoria da Secretaria de Educação.

segundo professor João), não havia possibilidade de discussão e/ou alteração desse projeto pelos professores das universidades e mostra o desconhecimento desses professores de suas etapas anteriores. A universidade, nesse caso, embora de fundamental importância para que o *Projeto Melhoria* se materializasse, funcionaria como uma “prestadora de serviço”.

Um outro aspecto relevante para a compreensão de todo o processo de elaboração do *Projeto Melhoria* trazido pela voz dos entrevistados diz respeito ao fato de seu surgimento ter sido previamente concebido como parte de uma plataforma de governo de um partido que assumiu o comando do estado naquele período:

RD – Doc. 1 João (E1)

Então eu estava te falando dos projetos da Secretaria de Educação, teve grandes projetos, o *Projeto Melhoria*, como ele foi concebido, como plano de governo.

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Então, ele surge na plataforma de quem estava assumindo o poder na época, né? E desejou isso.

Questionados sobre as posições ou posturas teóricas adotadas para o ensino de língua portuguesa antes mesmo da inserção no *Projeto Melhoria*, as falas dos elaboradores sinalizam que eles já utilizavam metodologias de ensino de língua portuguesa que se distanciavam de uma concepção de ensino tradicional, fato que certamente influenciou as posições que adotaram na elaboração do documento.

O professor João, por exemplo, em sua fala, enfatiza um trabalho que fazia no CELP⁴⁴, na década de 1970, o qual considerava bastante inovador:

RD – Doc. 1 João (E1)

Na universidade, eu vim para dar poucas aulas no início, mas principalmente para trabalhar no Centro de Estudos de Língua Portuguesa, que era presidido pelo Irmão Elvo Clemente, que era um visionário, um idealista, ah...tinha como característica a pró-atividade, sempre buscando inovar, buscando novas ideias... O que nós fazíamos neste CELP? Nós fazíamos pequenas publicações, até muito artesanais, ah... publicadas por nossa gráfica para serem difundidas, vendidas para nossos professores. Eu lembro que, na época, eu fiz um pequeno livreto, de poucas páginas, um caderninho “O jornal na sala de aula”. Isso era na década de 1970. Eu considero, olhando o passado e olhando essa publicação, como uma inovação da época, porque, na época, nossos livros didáticos, nossos professores privilegiavam única e exclusivamente o texto literário. Não se tinha uma preocupação de trabalhar um texto não literário.

⁴⁴ Centro de Estudos de Língua Portuguesa que funcionava na PUCRS sob a direção do Irmão Elvo Clemente (Doutor em Letras de Clássicas e professor titular da Faculdade de Letras da PUCRS – sendo um dos fundadores dos seus cursos pós-graduação).

Nesse fragmento, é possível verificar que o dizer do elaborador já está em consonância com o discurso de renovação do ensino de língua portuguesa da época promovido, especialmente, pelos linguistas. Aqui me reporto ao texto de Rodrigues (1975) intitulado *O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas* em que o autor enfatiza que a adoção de uma só variante, no caso a literária, pode causar, no processo de ensino aprendizagem, frustração tanto de alunos quanto de professores. Segundo o autor, as obras literárias têm propriedades que não atendem às exigências de situações de comunicação cotidiana e, por isso, caracteriza-se por ser um modelo muito restrito.

Sobre a inclusão do gênero jornal no ensino de língua portuguesa, considerado pelo elaborador João como um trabalho inovador para a época, o estudo de Angelo (2005) confirma que, a partir dos anos 60 e 70, uma tendência começava a despontar no ensino de língua: outros gêneros, além do literário, são levados para a sala de aula para a prática de leitura, como textos de jornal, revistas e também letras de canções da música popular brasileira dos anos 60-70.

O professor Pedro também enfatiza a sua posição crítica à forma tradicional do ensino de língua, o que também mostra que suas práticas já estavam alinhadas às propostas de renovação presentes em vários documentos de ensino na época⁴⁵:

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

Como profissional sempre fui crítico, sempre adotei uma atitude crítica em relação aos métodos tradicionais de ensino (gramatiquês), e aí fazia experiências didáticas alternativas...e nunca me conformava muito com os métodos tradicionais, eu achava aquilo um gramatiquês e que não levava muito avante e aí fazia experiências alternativas, sempre experimentando aqui, alguma coisa ali.

Nessa mesma direção, a professora Maria destaca, em sua fala, que na sua prática sempre enfocou a língua portuguesa não de uma maneira conteudista, mas como um instrumento que estivesse a serviço das necessidades de seus alunos:

RD – Doc. 1 Maria (E3)

E aí eu procurei colocar a língua portuguesa numa dimensão que não me impedisse de fazer o que eu estava vendo que era mais necessário, que era assim detalhes das meninas, dos meninos, coisas bem pessoais, os dramas que eles viviam. E aí...até o dia que eu anunciei que eu ia embora, eu lembro que uma menina me disse “ e aí prof., mas quem vai dizer que eu tenho que me arrumar, que eu tenho que pentear meu cabelo...?” Ninguém

⁴⁵ Aqui me refiro, especialmente, a documentos oficiais publicados pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo: *Guias curriculares para o ensino de Língua Portuguesa (1975)* e *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (1988)*.

me disse assim “ professora, quem vai nos ensinar português?” Não, “professora, quem vai nos ensinar a falar direito, a não ser grosseiro?” O que na verdade foi o que me propus mesmo a fazer com eles, que eles vissem que nem todas as pessoas iriam agredi-los e que eu não estava ali para maltratar ninguém. Então eu me dediquei a isso, usei a Língua Portuguesa como instrumento para isso, eu inverti os caminhos.

Embora cada um tenha enunciado suas práticas de ensino a seu modo, é possível verificar que esses elaboradores estão filiados ao que vinha se destacando como uma nova maneira de ensinar a língua portuguesa. No caso do professor João, o trabalho com gênero jornal; do professor Pedro, experiências alternativas para o ensino da gramática; da professora Maria, a língua portuguesa como instrumento para o uso diário dos alunos.

Além de ficar evidente as posturas adotadas pelos elaboradores em termos de ensino de língua, as suas falas esclarecem que referências teóricas estariam embasando o documento, referências essas que também sinalizavam um trabalho inovador de ensino de língua naquela época:

RD – Doc. 1 João (E1)

/.../ que agora, eu acho interessante...na época mais ou menos se falava um pouco...o livro do Luft é de 1985⁴⁶, ele que deu uma estocada muito grande quanto ao ensino da gramática, certo? Hoje está muito em moda falar nisso...tem aquele livro do Sírio Possenti “Por que(não) ensinar gramática na escola”. Tem o outro do Travaglia...não quero dizer que a gente se antecipou no tempo.

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

Se eu fizer uma consideração quanto à época em que o projeto foi elaborado, parece-me que o suporte teórico do projeto esteve bem fundamentado, tanto que contemplou autores como Koch, Orlandi, Pecheux, Ducrot, Serafini, Citelli, Garcia e muitos outros pesquisadores da Linguística Textual, Semântica Argumentativa, Metodologia de Ensino como Saviani. Então, graças à participação de pesquisadores e estudiosos de diferentes universidades, deu para identificar algumas semelhanças teóricas na maior parte dos artigos que integraram o projeto né? Não significa que tudo esteja coerente, uniforme, coisa e tal, mas houve uma certa linha teórica para produzir este projeto, implicitamente houve.

RD – Doc. 1 Maria (E3)

/.../ é claro que nós que estávamos na SEC naquela época conhecíamos aquele assunto que era na realidade o momento de surgimento aqui no Brasil de novas teorias linguísticas.

Ainda na mesma direção, a professora Maria revela que, no documento, é possível encontrar linhas teóricas diferentes por ter sido elaborado por professores

⁴⁶ Aqui o elaborador está se referindo ao livro **Língua e Liberdade**, de Celso Pedro Luft, publicado em 1985.

universitários e cada um seguir uma linha teórica. No entanto, o trabalho com o *texto* deveria ser privilegiado e a gramática deveria estar a serviço da leitura e da escrita.

RD – Doc. 1 Maria (E3)

/.../ como éramos professores universitários, cada um de nós tinha a sua linha teórica. Então tu vais encontrar uma certa diversidade de linhas teóricas ali. Nós, antes de tudo, nós chegamos a um consenso, que o trabalho teria como carro chefe o texto. Esta definição nós tivemos, inicialmente, entre nós, os professores. A leitura, a escrita, a gramática a serviço da leitura e da escrita. Esses princípios, no caso do *Melhoria*, foram dados. Definição pelos elaboradores, o órgão oficial não interferiu em nada.

Outra questão novamente mencionada na fala de Maria via acento valorativo diz respeito a não interferência do órgão oficial na definição da linha teórica a ser adotada no documento (“Definição pelos elaboradores, o órgão oficial não interferiu em nada”) confirmando a função dos vários grupos na elaboração do documento, ou seja, os professores universitários conduziam a parte teórica destinada ao ensino de língua e o órgão oficial regulava e gerenciava o processo sem interferências na condução teórica do projeto de ensino de língua.

Ao escrever os textos para o *Projeto Melhoria*, segundo o professor Pedro, estava em jogo no processo de elaboração uma certa imagem de professor da rede pública que teria contato com o documento, imagem essa projetada por ele e pelo grupo de elaboradores:

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

Eu suponho que pelo menos o que deu para perceber, assim pelas falas dos grupos na época e pela minha própria experiência, eu tinha a seguinte imagem: uma imagem de professores presos a conteúdos gramaticais propostos em programas previamente elaborados, essa é a imagem, isso por não terem formação ou informação para uma didática mais adequada às necessidades dos alunos e da sociedade. A verdade, tradicionalmente os Cursos de Letras não formavam pra trabalharem de uma forma diferente...então a gente suponha, a hipótese era: “Se os professores tiverem acesso e forem confrontados com subsídios que os oriente para um ensino mais produtivo da língua portuguesa, irão aderir às propostas ou sugestões do projeto.” Então a imagem era essa. Ah, falta isso pros professores, vamos lhes oferecer e se eles tiverem conhecimento ou tiverem em mãos esses subsídios, né...então eles vão se confrontar com aquilo que estão fazendo e se eles tiverem realmente vontade, vocação para trabalharem em sala de aula, para aperfeiçoar, eles irão pegar esses subsídios e vão se orientar. Essa era a imagem geral do grupo.

O documento deveria servir então para nortear, orientar o trabalho desses professores “presos a conteúdos gramaticais” e inovar as metodologias usadas para o ensino de Língua Portuguesa já que a formação dada a esses professores não permitiu essa inovação. Caberia aos próprios professores mudarem a sua prática se

tivessem “realmente vontade, vocação para trabalharem em sala de aula, para aperfeiçoar, eles irão pegar esses subsídios e vão se orientar”.

Dando continuidade a sua fala, o professor Pedro reflete e reavalia essa imagem que tinha dos professores que iriam receber o documento:

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

Talvez tenha sido uma imagem errada, porque, na verdade, não era bem isso, porque tanto... acho que... depois, não acompanhei os resultados, mas não deve ter produzido muito efeito.

Nesse fragmento assim como em outros momentos já destacados, o professor Pedro faz uma avaliação do processo de elaboração e dos efeitos desse processo. Esses movimentos de reconstrução da própria imagem de professor que estava em jogo quando da elaboração do documento feita pelo elaborador estão associados com o conceito de exotopia na perspectiva bakhtiniana, pois, após enunciar, o sujeito se retrata a partir de suas vivências como elaborador do documento, as quais se distanciam para uma nova avaliação.

Partindo das reflexões mais pontuais que se iniciam sobre avaliação do processo de elaboração do documento e dos efeitos do processo de circulação/implementação, incluindo aí as formas adotadas pelo estado para a divulgação do documento e os resultados obtidos no ensino de língua, é possível destacar vários enunciados dos elaboradores que contemplam esses aspectos.

Desses enunciados avaliativos, destaco, primeiramente, os que dizem respeito à avaliação positiva sobre o processo de elaboração por parte dos elaboradores, como a liberdade que os elaboradores tiveram para confeccionar o material, a presença dos “centros de excelência na elaboração”, o grande investimento feito em recursos humanos e materiais e a ótima qualidade do documento (o que frustrou os partidos de oposição ao governo):

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Então foi uma coisa muito interessante...todo o processo de elaboração foi muito interessante, completamente diferente dos anteriores de que eu participei desde 71.

/.../

O governo cometeu uma série de outros erros, o calendário rotativo, aquelas coisas todas...que deram muita confusão, mas do ponto de vista...assim...como vou dizer...de construção oficial de material de ensino foi o único momento da história que eu vivi que foi conferido este poder aos centros de excelência, foi a única vez que eu vi. E foi a primeira e a última que eu vi.

/.../

A expectativa da oposição era a de que saíssem coisas de má qualidade, então estavam todos esperando que isso acontecesse. E não aconteceu...eram materiais de ótima qualidade.

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

Pessoalmente, quanto ao conteúdo do projeto, considero válidas muitas das orientações e sugestões apresentadas no documento.

RD – Doc. 1 João (E1)

Então...o processo foi esse... foram convidados, veja bem... aqui...impressionante... 28 instituições de ensino... Vinte e cinco materiais técnicos pedagógicos, foram elaborados esses cadernos, um número expressivo... imagina o investimento que foi isso.

É interessante verificar nesse último recorte a forma como o professor João se recorda do processo como um todo, expressando sua valoração, seja através de adjetivos (“impressionante”, “expressivo”) ou frases (“imagina o investimento que foi isso”) que denotam a grande destinação de recursos pela Secretaria para que o *Melhoria* viesse a acontecer (alto número de convidados institucionais, alta produção de cadernos didáticos, alto custo para a SEC). Essa ênfase valorativa que o professor João quer imprimir em sua fala na direção do interlocutor (o entrevistador) fica também sinalizada pela expressão “veja bem... aqui...” como forma de o entrevistador poder melhor acompanhar um fato que ele vivenciou de forma efetiva e que o entrevistador desconhece.

Os elaboradores também mencionam, em suas falas, avaliações negativas de todo o processo, especialmente, no que diz respeito às possíveis razões de o documento não ter obtido o êxito esperado como, por exemplo, a má administração do governo na época que afetou a recepção do documento; a complexidade do conteúdo e o método para implementação/ socialização do documento:

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Então a ação política contrária foi em cima das ações administrativas que este governo teve na época...e aí foi um prejuízo geral por essa razão.

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

Quanto à sequência dos conteúdos apresentada no livro (projeto) e quanto ao método para a sua implementação, tenho algumas restrições. Tendo em conta a minha experiência de professor no primeiro e segundo grau até no ensino superior antes de entrar nos projetos, há conceitos demasiadamente abstratos para o público-alvo (professores) já no primeiro capítulo.

/.../

E quanto aos estudos em grupo ou individuais a serem feitos nas escolas, tenho pouca esperança de serem ou terem sido realizados satisfatoriamente. Acho que não houve muito proveito e que aquilo chegou nas escolas e ficou mais ou menos nas bibliotecas e por aí afora, embora possa ter sido feito uma ou outra reunião.

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Só que a gente não se dava conta, me parece, de que havia outros motivos que não só o documento para que as coisas não dessem certo. Então a gente ficava achando que era o documento que não estava bom, então vamos fazer outro, entendeu? Mas na realidade era o processo de socialização, de discussão que era falho. Embora houvesse aquilo que se chamava cursos de reciclagem....os cursos de reciclagem eram muito rápidos....não havia continuidade. Então os professores, nessas reciclagens, a gente percebia se estavam dando conta ou não e aí faziam novos documentos. Este é um motivo.

Ainda no tocante às avaliações negativas, também foram destacadas algumas causas do fracasso na implementação do documento como a não continuidade das políticas para educação quando da mudança de um governo para outro, a fragilidade de formação dos professores, a falta de condições para a reflexão sobre o documento, a falta de unidade na implementação, levando a uma desarticulação do processo e à centralização do projeto em poucas pessoas:

RD – Doc. 1 Maria (E3)

/.../ parece que os governos, quando chegam, querem colocar a sua marca, o seu entendimento. Eles trazem as suas equipes e aí querem que algo seja feito e que marque. Então aí vinha aquela coisa de fazer um novo documento. Esses documentos, eu acho que assim, não foram adequados às condições reais efetivas dos professores, por isso foram tantos documentos. Também houve muitas mudanças de perspectiva. Então, a marca do partido mostra um outro entendimento e aí aquele ponto de vista...então eles querem ajustar e propõem...e os técnicos da época faziam. Hoje não fazem mais porque hoje não há mais este tipo de técnico na Secretaria...até quando eles querem alguma coisa, preparar professores, eles pedem às universidades e lá nos idos dos anos 70/80 éramos nós que fazíamos, a Secretaria fazia.

RD – Doc. 1 Pedro (E2)

Na verdade, quanto aos conteúdos (isso eu quero deixar claro), muitos conteúdos apresentados e muitos subsídios que foram produzidos (não todos), mas vários deles, eles são proveitosos, né?...Se fossem adotados pelos professores, se os professores se preparassem, estudassem profundamente esses subsídios e, a partir disso, modificassem a sua prática pedagógica em sala de aula, olha, poderia produzir bons resultados, só que tem essas observações: ora são conteúdos muito abstratos e praticamente sem maiores discussões até quase inacessíveis para muitos dos professores (não digo pra todos) e outros, a maneira de apresentá-los, a maneira de sugerir esse aperfeiçoamento, quase que deixando por conta das escolas, é quase uma reciclagem dos professores, mas muito por conta.

/.../

Então não, acho que não deu aquele resultado que a gente esperava, que até na época eu esperava que poderia dar resultados, mas depois eu fiquei me questionando, na época eu já fiquei um pouquinho assim porque tava muito focalizado em cima de poucas pessoas, principalmente da professora. V. né? Na verdade, se você olha o projeto, você vê que a metade foi produzida por ela, né? Então quase nem precisaria ter chamado os professores de outras universidades e não quero desmerecer o trabalho dela, porque ela, quanto ao preparo dela, tem muitas coisas ótimas, boas, né? Talvez até válidas hoje... mas foi muito centralizado.

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Eu acreditava muito nisso, era algo forte, intenso, gostava de fazer aquilo ali, acreditava naquilo ali, aquilo iria resolver os problemas...um pouco até de falta de entender na realidade...se bem que até hoje não se entendeu bem porque os professores não utilizam os documentos oficiais. Eu hoje tenho uma hipótese um pouco mais ampla do que eu acho porque os professores não absorvem as orientações oficiais na educação. Eu hoje acho que é o problema da credibilidade. Acho que hoje os professores não acreditam mais, os brasileiros na verdade não acreditam. Quando vem uma determinação, a gente não sabe e se pergunta: vai durar até quando?

Ainda na avaliação do *Projeto Melhoria*, uma das vozes que se destaca diz respeito à avaliação que se estende além dos problemas de elaboração e/ou recepção do referido documento e atinge qualquer documento de orientação pedagógica da esfera oficial: o papel dos órgãos oficiais e, conseqüentemente, a responsabilidade das políticas públicas que envolvem a esfera educacional. Segundo a elaboradora Maria, a falta de confiança nos órgãos oficiais seria uma das causas do fracasso da implementação dos documentos oficiais:

RD – Doc. 1 Maria (E3)

Então existe uma falta de confiança imensa nos órgãos oficiais, imensa para tudo, a gente não acredita, não confia mais, não confia na honestidade, que é a coisa mais grave e isso faz com que esse descrédito em relação a essa verdade também respingue nas orientações pedagógicas. Também na educação o que vem não tem crédito.

/.../

Então como a gente vai querer que o professor acredite nas orientações pedagógicas da Secretaria de Educação?

A partir do exposto, é possível sintetizar alguns dados acerca das temáticas e dos eixos norteadores dessa análise. O primeiro deles diz respeito ao “Cronotopo da elaboração” no que tange às experiências anteriores voltadas ao ensino desenvolvidas pelos elaboradores do documento. Por meio das análises dos dizeres dos professores, destaco que, possivelmente, o fato de terem experiências anteriores e demonstrarem que eram profissionais engajados na área de ensino de Língua Portuguesa tenha sido um dos fatores que os levaram a se inserir no processo de elaboração do documento.

No entanto, essa inserção não se deu da mesma maneira para os três elaboradores, sinalizando uma heterogeneidade de vínculos estabelecidos entre os sujeitos elaboradores e a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul: um vínculo antigo porque já estabelecido por várias vezes e que é reativado no *Projeto Melhoria* (é o caso da professora Maria); um vínculo recente à época, mas que se firmou como muito estreito (professor João como elaborador, mas também como assessor

da secretária); um vínculo distanciado (é o caso do professor Pedro, professor universitário convidado institucionalmente).

Quanto ao eixo que diz respeito à idealização e concepção do *Projeto Melhoria*, foi possível verificar, segundo um dos depoimentos, que esse projeto era um dos grandes projetos que constavam no plano de governo do então candidato e, posteriormente, eleito governador, Alceu Collares. Ao ser nomeada como Secretária de Educação Neusa Canabarro, o projeto é colocado em prática por meio da constituição de um grupo de assessoria.

Após a constituição desse grupo, denominado GASE, definiu-se uma dinâmica de elaboração do *Projeto Melhoria*. Uma das primeiras definições foi inserir as universidades do Estado no projeto, ou seja, convidar professores universitários para que colaborassem com textos de sua autoria no documento. Na época, várias universidades se inseriram neste projeto, porém houve um certo embate nesse processo, pois, conforme foi relatado, nem todas as universidades aderiram à proposta da Secretaria da Educação.

Outra definição foi dada a partir do momento em que o grupo elaborador reflete sobre a forma que seria adotada para que o *Projeto Melhoria* atingisse um grande número de professores da rede pública: optou-se pelo ensino a distância, entendido como envio de material impresso pela Secretaria de Educação para as escolas.

Ainda é importante destacar que o planejamento do material é feito pelo grupo de assessoria (GASE) e os professores universitários não tiveram participação ativa nesse planejamento conforme um dos entrevistados. A participação das universidades é posterior ao planejamento funcionando como prestação de serviço ao Estado.

Outro aspecto que é interessante ressaltar é o fato de que esses elaboradores estavam alinhados a uma concepção de ensino de língua não tradicional, fato que certamente determinou as posições que adotaram na elaboração do documento. Além disso, projetavam uma determinada imagem de professor da rede pública, para quem o documento era dirigido: um professor ainda muito preso a conteúdos tradicionais, associados a uma concepção de ensino tradicional e que, por falhas em sua formação, não inovavam a concepção de ensino nem as metodologias de ensino de Língua Portuguesa. O documento serviria então para preencher essas lacunas.

No entremeio das falas dos elaboradores, é possível verificar a avaliação que eles fazem do *Projeto Melhoria*. Um dos destaques é a importância, no espaço do projeto, dado aos professores das universidades gaúchas, constituindo-se a primeira vez na história da elaboração de documentos oficiais no estado que as universidades tiveram voz no processo.

Alguns aspectos negativos pontuados na avaliação feita pelos elaboradores foram entendidos por eles como tendo sido causados pela má administração do governo na época, que afetou a recepção do documento. Os elaboradores ainda refletem e avaliam as causas de um possível fracasso na implementação do *Projeto Melhoria* na época. Dentre elas estão: o conteúdo do documento, por vezes, complexo para os professores da rede; a fragilidade de formação dos professores, a falta de condições nas escolas para proporcionar a reflexão sobre o documento, a falta de unidade na implementação, levando a uma desarticulação do processo e à centralização do projeto em poucas pessoas, a não continuidade das políticas para educação quando da mudança de um governo para outro.

Por último, destaco a avaliação feita por um dos sujeitos elaboradores, que avalia não só os problemas de implementação e recepção do *Projeto Melhoria*, mas de qualquer documento de orientação pedagógica da esfera oficial. Para esse sujeito, tais problemas não estão nos documentos em si, mas se ligam à falta de confiança por parte dos receptores nos órgãos oficiais e à ineficácia das políticas públicas de educação.

3.2.2 Cronotopo da recepção e avaliação no dizer dos receptores

Nesta seção, analiso o discurso dos professores receptores do *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino (1991-1995)* com vistas a atender os objetivos desta pesquisa. Cabe-me destacar que, a partir da temática “Cronotopo da recepção e avaliação”, serão considerados os seguintes eixos: antecedentes do processo de recepção do documento (experiências anteriores dos entrevistados em relação ao ensino de Língua Portuguesa); o processo de circulação/ implementação do documento na escola e as maneiras utilizadas pelo Estado para a sua divulgação; avaliação do próprio processo de recepção do

documento e os efeitos do processo de circulação/implementação, incluindo aqui, as prioridades veiculadas para o ensino da Língua Portuguesa e o caráter inovador ou não do documento para os entrevistados.

Esses eixos serão considerados a partir do que enunciam os receptores, o que nada impede que outras questões sobre o processo de recepção do documento sejam observadas nos dizer desses sujeitos. Ainda é importante deixar claro que os eixos, em vários momentos, entrecruzam-se, o que vai ao encontro da metodologia adotada nesta pesquisa. Conforme apontado por Amorim (2004), uma metodologia de análise a partir dos estudos bakhtinianos, deve levar em conta que “nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é o *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*” (p. 187). Assim, o objeto de estudo constitui-se em um sujeito falante do mesmo modo que o pesquisador também o é.

Ao analisar o discurso das três professoras entrevistadas que tiveram contato e trabalharam com o documento *Educação para crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*, é possível verificar, em seus enunciados, dizeres que se referem ao eixo antecedentes do processo de recepção do documento.

A professora Beatriz, por exemplo, faz questão de mencionar, em vários momentos da entrevista, a importância de ensinar a Língua Portuguesa em sua vida (“Eu fiz minha vida, trabalhando com Língua Portuguesa”). Por sua vez, a professora Lílian, destaca o que significou ensinar a Língua Portuguesa e relata que encontrou aspectos positivos e negativos nessa profissão. Já a professora Laura menciona o seu trabalho com Língua Portuguesa a partir do texto, mesmo antes da chegada do documento *Projeto Melhoria*.

RD – Doc. 1 Beatriz (R1)

Eu fiz minha vida, trabalhando com Língua Portuguesa, porque quando eu comecei, eu trabalhei com inglês, eu trabalhei com francês, eu trabalhei com ensino religioso. Sabe, quando tu chega na escola, eles vão te dando todas as disciplinas as quais não tem professor. Mas aí depois eu decidi que eu queria Língua Portuguesa, eu decidi logo isso. Quando eu saí da universidade, eu sabia que eu queria Língua Portuguesa.

RD – Doc. 1 Lílian (R3)

A realização de uma escolha profissional, não sem desafios, frustrações e alegrias também.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

Olha, ensinar a Língua, na perspectiva do texto (é só com texto que eu consigo ensinar) é inserir o aluno em um mundo mágico em que, muito mais que entender o código linguístico, ele pode ser sujeito, no momento em que

se apropria do conhecimento (seu e do outro) na escrita e na leitura...O texto sempre fez muito sentido para ensinar qualquer disciplina. Tudo era pretexto para ensinar as estratégias usadas na linguagem.

A partir desse relato sobre a significação do ensino de Língua Portuguesa em suas vidas, as entrevistadas enunciam a respeito de sua formação acadêmica enfatizando que somente a formação que tiveram não bastou para ler e entender o conteúdo do *Projeto Melhoria*. Nesse sentido, referem-se à importância da prática, das experiências anteriores de ensino de Língua Portuguesa para o entendimento do texto oficial e, no caso das professoras Laura e Lílian, o engajamento político que possuíam:

RD – Doc. 1 Beatriz (R1)

Não, a formação acadêmica, não. Não foi suficiente para leitura do material. A academia deixou muita coisa de lado. A questão da linguística, uma série de questões que ficaram pra trás. Não foi suficiente não. Mas eu já tinha experiência como professora, sabe? Então por isso que eu entrei no material e aí eu comecei a pesquisar sobre o material também, não me detive só no neste material aqui.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

A formação acadêmica eu me formei em 82, gostei muito da minha faculdade, mas eu não acredito que...não havia uma leitura política, assim como não havia na escola também...em outros locais que eu já havia trabalhado. Mas eu acho que é mais do sujeito professor, acho que tem mais aquela coisa assim do professor ler com olhos críticos. E eu também estava chegando de uma outra cidade, da cidade de São Leopoldo em que o pessoal é muito acirrado, havia sempre muitas...sempre fiz parte dos movimentos também, do CPERS, então a leitura política ela acontecia por aí também. Então não foi assim só na formação acadêmica.

RD – Doc. 1 Lílian (R3)

Não acredito que a formação acadêmica tenha me dado um leque satisfatório de subsídios para isso... As disciplinas do curso de Letras que me deram um pouco dessa leitura do político foram...(preciso lembrar!) Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I e II, quando começamos a ler “A leitura em sala de aula”, “Texto como pretexto” e outros tantos. Também nos chegava o livro do Luft, “Língua e Liberdade”, o que nos dava condições de respirar! Mas muito mais contribuiu o movimento estudantil universitário, o clima da universidade. Saída do interior, queria saber, queria conhecer o que antes me chegava pelos livros. Conheci Paulo Freire fora do curso de Letras. Ia assistir a palestras sobre Marx, Lênin, e outros, promovidas pelo DCE. Militantes de esquerda de relevância nacional vinham a Santa Maria, por exemplo: José Genuíno, falando da Guerrilha do Araguaia; Paulo Paim, quando não era ainda deputado, mas líder sindical, além de outros nomes da América Latina. Foi tempo de grandes greves na universidade pública, luta pela eleição de diretores de centro, de coordenador de curso (quando então elegemos a professora Amanda Scherer!), e para reitor. Não era militante, mas participava e era tocada por essas questões todas.

Nos recortes discursivos apresentados, é possível verificar que, para falar da leitura do *Projeto Melhoria*, os sujeitos entrevistados mobilizam um coro de vozes

alheias que constituem sua formação. Essas vozes provêm de diversas esferas da produção de saberes. Uma delas é a escolar, em que uma das entrevistadas enuncia a importância da experiência docente anterior (“eu já tinha experiência como professora”); uma outra é a acadêmica, em que as entrevistadas se referem ao que a academia lhes propiciou (“As disciplinas do curso de Letras que me deram um pouco dessa leitura do político foram... (preciso lembrar!) Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I e II, quando começamos a ler “A leitura em sala de aula”, “Texto como pretexto” e outros tantos. Também nos chegava o livro do Luft, “Língua e Liberdade”, o que nos dava condições de respirar...”) e o que lhes deixou de propiciar (“A academia deixou muita coisa de lado. A questão da linguística, uma série de questões que ficaram pra trás”) e a outra é a política, ligada tanto ao movimento docente (“sempre fiz parte dos movimentos também, do CPERS, então a leitura política ela acontecia por aí também.”) quanto ao estudantil (“Mas muito mais contribuiu o movimento estudantil universitário, o clima da universidade”).

Esse coro de vozes caracteriza o que Bakhtin denomina “multiplicidade de vozes” (BRAIT, 2001, p. 91). Essa multiplicidade de vozes constitui o sujeito professor entrevistado e está relacionada ao conceito de alteridade tendo em vista que o sujeito para Bakhtin “é um sujeito que é história junto com a história dos outros” e a alteridade é um princípio essencial da individualidade do *eu*. (GERALDI, 2010).

Outro aspecto discursivizado pelas professoras receptoras é o que diz respeito às formas adotadas pelo Estado para a circulação, implementação e divulgação do *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*. Importante destacar aqui que essas professoras enfatizam o momento político em que o documento é lançado e a influência desse momento atingindo o próprio processo de implementação desse documento.

A respeito desse cenário político, assim se expressam as professoras Laura e Lílian:

RD – Doc. 1 Laura (R2)

/.../ foi no governo Collares, eu já estava em Santa Maria...estava vindo de uma outra cidade e cheguei numa escola, né...nesta escola eu fiquei dez anos e ali basicamente nós líamos todos os documentos que o governo colocava pra nós lermos, né? E esse documento aqui, o *Educação para Crescer - Projeto da Melhoria da Qualidade de Ensino*, ele foi lido. Na verdade, nós tínhamos contato com isso aqui...os professores estavam muito revoltados, na época, e mais fingiam que iam ler, discutiam muito, contestavam muito. A nossa escola particularmente, era uma escola

extremamente contestadora e não aceitava assim gratuitamente tudo aquilo que chegava.

RD – Doc. 1 Lílian (R3)

Era eleição direta, venceu o Collares que, a partir do Brizola, eles tinham umas propostas para a educação super... Claro, após as eleições tinham aqueles que votaram no Collares e aqueles que não eram favoráveis ao Collares. Mas o Collares, assim, o mote da educação era forte e tinha muita esperança de que o Collares, entrando no governo, iria ter eleição para diretor de escola, eram novas propostas, enfim... Só que acabou que não teve eleição, o diretor foi indicado novamente e vieram esses planos e esses planos assim, ao mesmo tempo que pegou um pessoal super motivado, pegou um pessoal tipo assim já na defensiva, né?

Destaco aqui que tanto a professora Laura quanto a professora Lílian remetem, imediatamente, a época da publicação do documento ao nome do governador do estado (“foi no governo Collares”) e relembram as propostas deste governador (“Collares que, a partir do Brizola, eles tinham umas propostas para a educação super... iria ter eleição para diretor de escola, eram novas propostas...”) sinalizando aí que o documento é bastante marcado por quem estava no poder na época e as propostas da educação estavam muito ligadas às políticas de governo.

Além disso, essas falas indicam que havia um clima de esperança por parte da população pela continuidade de uma proposta educacional forte (“o mote da educação era forte”) vindo de um representante de um partido político (PDT) marcado por seus investimentos na área da educação (“Collares que, a partir do Brizola...”) que se transforma em decepção devido a promessas de campanha não realizadas como, por exemplo, a não eleição de diretores nas escolas estaduais (“Só que acabou que não teve eleição”) e a inclusão de um conjunto de planos (“e vieram esses planos e esses planos assim, ao mesmo tempo que pegou um pessoal super motivado, pegou um pessoal tipo assim já na defensiva, né”) como o *Melhoria*, que não foram igualmente bem recebidos.

É nesse cenário político que o *Projeto Melhoria* entra, circula, é divulgado e implementado nas escolas e cada sujeito entrevistado enuncia essa chegada a partir de seu olhar, vivenciado em ambientes escolares diferentes, e vai se posicionando sobre a maneira que é afetado pela chegada do *Projeto Melhoria*. A professora Laura relata que o documento foi enviado via coordenadoria (“Esses documentos chegavam via coordenadoria, né?”) e eram feitas reuniões para “nós fazermos uma leitura” do material.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

Esses documentos chegavam via coordenadoria, né? Via delegacia de educação e a direção passava pra nós. Passava, fazia reuniões, o pessoal se reunia por disciplina, por grupos nas salas de aula e esses documentos eram passados pra nós fazermos uma leitura.

A professora Lílian vai abordar a chegada do documento a partir da experiência que teve em duas escolas em que trabalhava naquele período. Em cada uma delas, o primeiro contato com o *Projeto Melhoria* vai se dar de formas distintas: numa o documento “não foi muito bem recebido” e, na outra, “foi feita bem uma implementação, grupos de estudo”, o que evidenciava que essa implementação não se dava, em geral, de uma mesma maneira em todas as escolas e estava, até certo ponto, condicionada às peculiaridades de cada uma, resultando em efeitos diferenciados de implementação e recepção.

RD – Doc. 1 Lílian (R3)

Mas assim eu lembro que, por exemplo, no colégio eu tava numa escola e depois fui pra outra. Nessa primeira escola que eu tava, foi assim, totalmente...não foi muito bem recebido, mas na que eu fui...que eu pedi transferência, que chegava, foi feita bem uma implementação, grupos de estudo, aquela coisa toda e esse grupo de estudo, muita gente sentava e discutia, lia e ia conversando, isso que era legal. Isso era bom.

Quanto à implementação do material recebido, a professora Beatriz menciona a importância do período de formação para a leitura e compreensão do documento na escola, destacando o estudo coletivo realizado sobre o documento na época, evidenciado pela recorrência de termos como “estudo”, “estudando”, “a gente estudava”, “estudar”.

RD – Doc. 1 Beatriz (R1)

Então a escola tinha no planejamento dela, tinha aquele mês de estudo, só estudo. A gente ia pra escola, ficava quatro horas de manhã e quatro horas de tarde, dependendo do regime de trabalho, estudando. E se estudava. Naquela época se estudava muito, o coordenador era muito firme, a gente estudava.

/.../

É, reuniões. Lembro até a sala onde a gente, estudava. Ali se reunia o pessoal do português para estudar, enquanto isso o pessoal da matemática estava reunido, o pessoal de outras disciplinas estava reunido.

Ainda sobre a implementação realizada, a professora Laura apresenta uma outra perspectiva da recepção do documento, que vem em sentido contrário ao que relata a professora Beatriz: a preparação para trabalhar com o documento foi praticamente inexistente (“É, preparação não havia...”), muito afetada devido aos embates entre professores e governo:

RD – Doc. 1 Laura (R2)

É, preparação não havia...havia muita coisa imposta na época...era o tempo do governo Collares, pra mim, né...o que eu lembro foi um governo extremamente tumultuado, com muitos questionamentos, muitas controvérsias, muita ordem, muita tentativa de comandar o grupo de professores...o grupo de professores não aceitavam...então uma preparação não havia.

Nesse mesmo contexto, a professora Laura ainda revela que os professores não entendiam o porquê desses documentos já que os problemas maiores não estavam, segundo ela, nas “metodologias de trabalho”, na “falta de base” e sim nas más condições de trabalho a que os docentes estavam submetidos.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

/.../ aliás nós questionávamos muito o porquê que esses documentos eram...o que estava acontecendo, porque para os professores sempre ficou muito claro que o problema não eram as metodologias de trabalho, eram as condições de trabalho: escolas com problemas, chovia muito, era tudo uma dificuldade né, de material, não é...às vezes não tinha um material, um xerox, não tinha alguma coisa para o aluno. Então nós sabíamos que os problemas não estavam todos nesta falta de base.

A partir do que enunciam as professoras referente à implementação do *Projeto Melhoria*, fica claro que o Estado se limitou a enviar o documento às escolas para que os professores, por eles mesmos, fizessem a leitura, discussão e aplicação das propostas contidas no documento para uma possível alteração do ensino de Língua Portuguesa que tivesse por base o texto. Dessa forma, o Estado se isentou de dar um suporte especializado nesse processo. Além disso, as professoras, em momento algum da entrevista, referiram-se a ter ocorrido um acompanhamento por parte do Estado no processo da leitura inicial do documento e posterior aplicação em sala de aula, indicando que a mudança pretendida pelo Estado se restringiu à elaboração e distribuição do material junto aos professores. Caso a mudança pretendida não viesse a ocorrer, o Estado se isentaria da sua responsabilidade e ela estaria nas mãos exclusivamente dos professores.

É a partir dessas questões a respeito da implementação que as professoras já vão avaliando o documento e todo o processo em que ele estava envolvido. Assim, para dar início ao eixo avaliação, apresento, primeiramente, o olhar positivo de uma das entrevistadas em relação ao documento, relatando a importância dada à sua autoria, o destaque ao texto como “centro do ensino de português” (“até assinado pela V. P., que é uma das que levantou a bandeira para o estudo do texto como centro do ensino de português”) e a referência fundamental que o *Projeto Melhoria*

passou a ter em sua vida profissional, modificando sua prática docente. Para a professora Beatriz, o documento é um “divisor de águas”, marco inovador em sua proposta para o ensino tanto que sua prática é marcada pelo “antes” (“O que a gente fazia antes? A gente começava a aula de português com um texto, fazia aquelas clássicas perguntas cara-crachá que os alunos achavam no texto com a maior facilidade, né”) e o depois da chegada do documento.

RD – Doc. 1 Beatriz (R1)

Se tu olhares o documento, na apresentação do documento diz que...até assinado pela V. P., que é uma das que levantou a bandeira para o estudo do texto como centro do ensino de português...quem me abriu as portas pra essa proposta aqui, porque aqui tá bem claro, é linguístico- pedagógica, essa proposta aqui, quem me abriu os olhos foi a V. P.

/.../

Eu me encantei pela proposta. O que a gente fazia antes? A gente começava a aula de português com um texto, fazia aquelas clássicas perguntas cara-crachá que os alunos achavam no texto com a maior facilidade, né? Ah, olhava a pergunta, olhava lá no texto, achava. Não se fazia um estudo linguístico do texto, né? Eu me encantei pelo material e comecei a estudar e pesquisar. E desde então, **eu trabalho inspirada por** este material. Pra mim, foi um marco. Eu aproveitei, eu sempre elogiei o material. Na minha vida profissional, foi um divisor de águas.

A professora Lílian também avalia positivamente o *Projeto Melhoria* relatando que o documento possibilitou o trabalho com tipos de texto e produção textual, o que ocasionou uma reelaboração de “todos os programas, os conteúdos” pelos professores da escola:

RD – Doc. 1 Lílian (R3)

E o que era interessante dessa época que eu lembro que nós fizemos assim foi re...claro ainda em cima de conteúdos, o que a gente vai trabalhar na quinta série, o que se vai trabalhar na sexta, pra ter uma continuidade, por exemplo, tipos de texto, a produção textual, as leituras e até os conteúdos específicos de gramática, mas que a gente procurava já associar pra não ficar aquela coisa engessada. E aí...eu sei que nós reelaboramos todos os programas, os conteúdos, mas assim...pra gente mexer nisso, fazer isso era bom.

Essa valorização do texto e das questões ligadas a ele também é mencionada pela professora Laura. O caráter inovador do documento para ela vai se dar especialmente no “trabalho de produção textual que antes não havia”. Além disso, a produção textual “foi uma tentativa de trabalhar questões gramaticais de uma forma diferenciada”.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

Olha, eu acredito que houvesse uma renovação na época, na nossa área, na Língua Portuguesa e até literatura...porque se fazia este trabalho de

produção textual que antes não havia. Então a produção textual foi uma tentativa de trabalhar questões gramaticais de uma forma diferenciada, que não só a gramática tradicional e houve este movimento de trabalho, não só de minha parte, que estava chegando, mas de outros colegas também.

É pertinente destacar aqui que essa tendência inovadora de ensino de Língua Portuguesa aqui abordada pelas receptoras não se limita a um documento do RS, no caso, o *Projeto Melhoria* e se caracteriza por ser uma ação sintonizada com documentos de outros Estados com os mesmos objetivos. Retomando o já mencionado texto de Geraldi, Silva e Fiad (1996), num estudo em que analisam quatorze propostas curriculares de Língua Portuguesa, de vários estados brasileiros, escritos na década de 80 e início dos anos 90, os referidos autores verificam que todos esses documentos “têm em comum a crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa e a proposta de mudança desse ensino” (p. 315).

Outra questão destacada pela professora Laura é o fato de que o caráter inovador do ensino de LP foi de responsabilidade do “corpo de professores e não de alguma coisa que viesse do governo”. Ou seja, mais inovador do que próprio documento é, segundo ela, a atuação dos professores que, mesmo antes de receberem o documento, já realizavam práticas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

Então especialmente na minha escola eu acredito que foi inovadora, nesse sentido assim saindo mais do corpo de professores e não alguma coisa que viesse do governo.

Nesse sentido, a professora Laura relata “uma certa revolta” do corpo docente, obrigado a adotar metodologias que vinham “prontas” através de um documento oficial externo à realidade vivida no ambiente escolar e que desconsideravam o trabalho já realizado no interior da escola.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

Então nós percebemos também que muitas das coisas que havia no documento , eram coisas que nós fazíamos, discutíamos por nós mesmos. Nosso grupo de Língua Portuguesa e Literatura, da nossa área, era extremamente unido, nos reuníamos muito em reuniões, em épocas de reuniões, a gente sempre colocava um espaço para discussão de metodologias de trabalho e então a gente achava que o que nós fazíamos ia muito ao encontro disso que eles estavam propondo, que na verdade eles não estavam propondo nada novo assim e isso gerava uma certa revolta, porque as pessoas eram obrigadas a fazer quando, na verdade, nós poderíamos pensar nessas metodologias de trabalho para os alunos.

Ainda relativo ao eixo avaliação, a professora Beatriz, que exerceu a função de coordenadora pedagógica numa escola particular naquele período, faz mais uma avaliação positiva do *Projeto Melhoria* ao relatar que a ação do documento não se limitou à esfera escolar pública, embora tenha sido pensado para e circulado nesse domínio, chegando a interferir na esfera escolar privada em diferentes áreas de estudo.

RD – Doc. 1 Beatriz (R1)

/.../ como eu fui coordenadora pedagógica no R. B., eu busquei esses ensinamentos que eu tinha aqui e comecei a aplicar com os colegas em História, em Ciências, tanto que a prática do R. B. mudou completamente a partir da aplicação que nós fizemos desse material, das ideias desse material em outras áreas de estudo.

Esse trabalho interdisciplinar realizado nessa escola a que a professora Beatriz faz referência vai ocasionar, segundo ela, mudanças na prática de ensino, observadas pelos próprios alunos, considerados aqui como excedentes de visão na abordagem bakhtiniana. O trabalho centrado no texto passou a ser, nas várias áreas, a “base de todo o trabalho da escola”.

RD – Doc. 1 Beatriz (R1)

A gente começou a aplicar as técnicas que eu fui aprendendo ao longo do tempo sobre o estudo do texto e aí não eram só os aspectos linguísticos. Eu me lembro que as crianças logo que nós começamos com isso aqui, elas diziam assim, quando era prova de História, “ai professora, mas isso aqui tá parecendo uma prova de português”... O que eu aprendi, a gente conseguiu levar além das fronteiras.

Após avaliarem o *Projeto Melhoria* no que tange ao documento propriamente dito e as possíveis alterações no ensino de Língua Portuguesa, as professoras entrevistadas se posicionaram a respeito da avaliação do processo como um todo, destacando a aceitação ou não do *Projeto Melhoria* nas escolas e as possíveis causas do sucesso/fracasso da implementação.

Nessa perspectiva, a professora Beatriz explana a respeito da não aceitação do documento em algumas escolas. Para ela, as estratégias usadas como, por exemplo, o estudo num período de férias, para implementar o *Projeto Melhoria* não foram eficazes, o que causou a não aceitação do documento pelos professores.

RD – Doc. 1 Beatriz (R1)

/.../ muitos, muitos dos meus colegas odiaram o material. Mas acho que não o material...odiaram como foi feita, as estratégias que foram usadas como, por exemplo, durante o tempo de férias.

A professora Laura, por sua vez, relaciona a não aceitação do *Projeto Melhoria* pelo fato de o documento ser uma proposta de um governo que não era bem aceito pelos professores, ficando evidente aí o embate entre professores e governo do Estado. Segundo ela, os professores se mobilizavam de outras maneiras para inovar em suas metodologias, evitando, assim, o que vinha do governo.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

Então a gente tentava se mobilizar de outras formas, mas aquilo que vinha do governo era mal recebido na verdade, né? Não tinha como ser bem recebido, eu fazia parte deste grupo e entendia perfeitamente.

A professora Beatriz também menciona a sua avaliação negativa em duas direções: a forma de implementação nas mãos do Estado e, ao mesmo tempo, a questão política e salarial como causas de os professores não avaliarem positivamente o material.

RD – Doc. 1 Beatriz (R1)

A proposta era excelente, como ela foi desenvolvida é que não deu certo. E aí entrou a questão política junto, né. Toda a questão salarial junto, entrou a questão...enfim foram diversos fatores que impediram que outras pessoas elogiassem o material.

Nessa mesma direção, a professora Laura ressalta que “O problema é essa resistência que a gente tem, os professores, atrapalha um pouco” na recepção do documento, avaliação essa entendida por ela vinculada “a relação que se estabelece entre professores e governo” ser “muito problemática”.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

O problema é essa resistência que a gente tem, os professores, atrapalha um pouco, atrapalha porque têm materiais que são bons, mas a gente não consegue ver no momento ali... a relação que se estabelece entre professores e governo é muito problemática, porque ela atrapalha muito.

Embora a avaliação negativa esteja presente na fala das professoras relacionada ao caráter político trazido naturalmente pelo documento, as mesmas professoras não conseguem apagar uma avaliação positiva do documento como proposta pedagógica inovadora de ensino de Língua Portuguesa, cuja eficácia ultrapassa, até mesmo, o momento histórico em que ele é divulgado.

RD – Doc. 1 Beatriz (R1)

Mas a proposta que está aqui era inovadora, era importante e eu me descobri ali, era naquilo que eu acreditava. E acredito até hoje, porque continuo trabalhando assim.

Para a professora Laura, a possibilidade de um olhar positivo para o documento requer do professor um afastamento do vínculo político que esse documento encerra sempre presente na sua leitura.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

Tu tens que te afastar, olhar com outros olhos pra perceber... esse do governo Collares, por exemplo, eu acredito que na época pra alguns professores tenha resolvido e textos muito bons. A seleção de textos dele é muito bom, Moacyr Scliar, enfim...

É possível perceber, nas falas das entrevistadas, uma coexistência de avaliações opostas diante do documento, negativa pelo caráter político de um embate entre professores e governo, positiva pelo caráter inovador de uma proposta embasada em conhecimentos linguísticos atualizados naquele período. Essa situação contraditória certamente gerou uma dificuldade em como responder ao *Projeto Melhoria* lançado pelo governo nas escolas, mas que teve sim suas respostas, pois produziu um efeito de sentido para os docentes na época.

RD – Doc. 1 Laura (R2)

/.../ Então assim, se eu tivesse que dizer hoje tanto tempo depois, foram bons? Foram porque eles produziram efeito naquele período seja positivo seja negativo, acho que instigou muita gente a ler, a fazer alguma coisa, a discutir... então, acho que valeu.

A partir das análises dos recortes discursivos de cada professora entrevistada, é possível trazer para a síntese algumas percepções sobre o processo de recepção do *Projeto Melhoria*.

A primeira delas diz respeito ao eixo antecedentes do processo de recepção do documento, mais especificamente, às experiências anteriores das entrevistadas em relação ao ensino de Língua Portuguesa quando da chegada do *Projeto Melhoria*. Todas as entrevistadas eram professoras do ensino público na disciplina de Língua Portuguesa, tinham experiência profissional já em andamento na área e revelaram que suas práticas docentes anteriores interferiram na leitura do documento que chegou às escolas em que lecionavam. Segundo elas, de um lado, a formação acadêmica proporcionou base para desenvolver o trabalho profissional, mas, por outro lado, não foi suficiente para a leitura do documento oficial, principalmente, quanto aos conhecimentos linguísticos exigidos para sua compreensão. Um outro antecedente que também é destacado por algumas das entrevistadas e que influenciou na leitura do documento diz respeito ao contato

político anterior vivenciado na universidade e no sindicato dos professores na época. É com esse histórico de vida profissional, acadêmico e político que elas se apresentam para a leitura e implementação do *Projeto Melhoria*.

A segunda consideração se refere ao eixo formas adotadas pelo Estado para a circulação/implementação e divulgação do documento na escola. Segundo os depoimentos das professoras, tais formas se deram por meio das coordenadorias de ensino, que enviavam o documento para as escolas. Percebe-se que a preparação para se trabalhar com o documento se deu de maneira diferente em cada escola e dependia muito do grupo de professores e do envolvimento que tiveram com o estudo do documento. Em algumas eram realizadas reuniões por disciplina para o estudo do *Projeto Melhoria*; em outras, simplesmente os professores tomavam conhecimento do documento e não havia uma preparação específica para trabalhar nele.

Já na chegada do documento na escola, a partir do que relataram as professoras entrevistadas, notam que o documento trazia uma forma inovadora de conceber o ensino de Língua Portuguesa (tendo o texto como centro) apoiado nos conhecimentos linguísticos para o ensino de língua do período. Embora houvesse necessidade desses conhecimentos para a leitura e implementação do *Projeto Melhoria*, a alusão feita pelas entrevistadas de que a implementação se deu apenas por meio do estudo do documento pelo grupo de professores na escola permite perceber que a participação do Estado nesse processo se limitou à elaboração do documento e a sua entrega aos professores nas escolas, terminando aí a sua responsabilidade no processo de mudança pretendida.

Dessa forma, os professores, além de ter que lidar com a falta de comprometimento do Estado no processo de implementação, tiveram também que se relacionar com o texto oficial, representante que era do governo do período, processo esse que não se deu sem embates.

As últimas considerações dizem respeito ao eixo avaliação, o qual diz respeito à avaliação do próprio processo de recepção do documento e os efeitos do processo de circulação/implementação, incluindo as prioridades veiculadas para o ensino da Língua Portuguesa e o caráter inovador ou não do documento para os sujeitos entrevistados.

Quanto à avaliação positiva do *Projeto Melhoria*, as professoras entrevistadas mencionam, principalmente, o destaque que foi dado, na época, ao texto como

centro do ensino de português. Esse trabalho inovador que partia da tipologia e da produção textual no ensino de Língua Portuguesa levou os professores a reelaborarem os programas e conteúdos numa das escolas, o que para uma das entrevistadas foi um trabalho importante. Para outra professora entrevistada, oportunizou os professores a trabalharem questões gramaticais de uma forma diferenciada.

Outro aspecto positivo do *Projeto Melhoria* enfatizado por uma das entrevistas se refere ao fato de o documento ter ultrapassado a esfera escolar pública chegando à esfera privada, permitindo também que os professores da rede particular repensassem suas práticas e adotassem uma forma de trabalho interdisciplinar.

Sobre a avaliação do processo de implementação como um todo, as professoras entrevistadas apresentaram seus pontos de vista relativos às possíveis causas do sucesso/fracasso da implementação. Como aspecto negativo mencionaram, por exemplo, as estratégias usadas para o estudo do documento como maneira não eficaz, no caso, o estudo durante o período de férias dos professores.

Outro fato destacado pelas entrevistadas foi o *Projeto Melhoria* ser uma proposta de um governo que não era bem aceito pelos professores e ser esse governo caracterizado por ter uma relação bastante tumultuada com esses professores seja pela própria questão política e/ou salarial. Consequentemente, todas as propostas que viessem desse governo não seriam bem aceitas por esses docentes, atingindo, inclusive as propostas para a educação, entre elas, o *Projeto Melhoria*.

Se de um lado a avaliação negativa ficou evidente na fala das professoras entrevistadas, especialmente, no que diz respeito a essa relação de embate entre governo x professores, de outro lado, essas mesmas professoras também deixaram emergir em suas falas uma avaliação positiva do documento como um instrumento portador de uma maneira de ensino de Língua Portuguesa inovadora para a época.

Assim, ao ouvir o que as professoras entrevistadas enunciaram a respeito da recepção e avaliação do *Projeto Melhoria*, entendo que não existiu uma postura passiva por parte delas quando do contato com o documento, uma vez que elas concordam, discordam e completam as significações do discurso desencadeado a partir desse documento oficial. A respeito disso, Amorim (2009, p. 25) afirma que, na perspectiva bakhtiniana, “assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que

somente do meu lugar pode-se ver ou dizer. Esse lugar único daquele que pensa ou cria é aquele do conceito de exotopia que aparece aqui formulado pela primeira vez”.

3.3 Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009)

3.3.1 Cronotopo da elaboração e avaliação no dizer dos elaboradores

Nesta seção, analiso, via recortes discursivos, as falas de duas professoras (Marta e Joana), que participaram da elaboração do documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009)*. Os eixos adotados são os mesmos utilizados no documento anterior, *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995)*, a saber, no “Cronotopo da elaboração e avaliação”, destaco os seguintes: antecedentes do processo de elaboração (experiências anteriores dos entrevistados que foram relevantes para a participação na elaboração do documento; gestação e idealização do documento); dinâmica da elaboração e posições ou posturas teóricas adotadas pelos elaboradores no ensino de língua portuguesa naquele momento; avaliação do processo de elaboração do documento e dos efeitos do processo de circulação/implementação.

Cabe salientar que as falas das entrevistadas apresentam características peculiares, o que fez com que a análise fosse definida a partir dessas peculiaridades e, por meio delas, fosse possível montar uma “arquitetônica” de análise. Assim, os enunciados dessas professoras foram constituindo um mosaico em que o todo foi formado por todas as peças (recortes) e por cada peça individualmente, possibilitando, no final, uma atribuição de sentidos aos seus dizeres.

Quanto ao eixo antecedentes do processo de elaboração (experiências anteriores dos entrevistados que foram relevantes para a participação na elaboração do documento; gestação e idealização do documento), cada professora entrevistada vai rememorando, especialmente, o período de sua formação e experiências docentes, cada uma com enfoques distintos. A professora Marta aborda sua trajetória desde a formação profissional inicial enquanto a professora Joana dá

destaque à sua trajetória acadêmica, porém ambas deixam claro, a partir de suas falas, suas experiências e a preocupação com a área de formação de professores.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Então, eu sou professora desde sempre, dou aula desde meus 20 anos de idade, há muito tempo...Comecei dando aula de Língua Portuguesa na educação básica, depois passei a dar aula de Literatura na universidade. Minha preocupação com formação de professores foi permanente... Ainda que eu tenha trabalhado no Curso de Letras com Literatura, sempre tive a perspectiva da formação de professores para um ensino qualificado... para uma utilização qualificada da linguagem, já que ela é o principal instrumento com que se faz a literatura /.../

A minha formação como professora universitária teve uma trajetória muito tradicional: comecei dando aula no ensino fundamental (anos finais), no nível médio do ensino básico e depois na universidade (graduação, extensão e pós-graduação) /.../

Fiz minha trajetória acadêmica/.../na área de Letras, predominantemente em escolas públicas e, quando me envolvi com esse projeto, já estava aposentada da Universidade.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

/.../ a minha atuação na graduação tem sido, desde final de 2005, na disciplina de estágio de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, ciclos finais do Ensino Fundamental e atuo em Pós- Graduação na Linguística Aplicada e, na graduação, a minha disciplina este semestre, por uma questão de trabalho, assumi um cargo administrativo bastante grande, ligado às cotas, então está bastante difícil pra mim ir às escolas... mas eu passei de 2005 até o final do ano passado sempre nos estágios do Fundamental mantendo trabalhos nas escolas na Grande Porto Alegre.

Os recortes das falas das entrevistadas permitem atribuir sentidos ao que se refere ao eixo antecedentes do processo de elaboração. O primeiro deles possibilita entender a importância da profissão docente para a professora Marta, que enfatiza “eu sou professora desde sempre”. Nesse mesmo recorte, também é possível verificar o enfoque que é dado à formação docente em sua trajetória (“Minha preocupação com formação de professores foi permanente”) e junto a isso a visão de linguagem na formação de professores (“sempre tive a perspectiva da formação de professores para um ensino qualificado...para uma utilização qualificada da linguagem...”). Por sua vez, a professora Joana mostra que, apesar de atualmente estar exercendo um cargo administrativo, possui experiência em formação de professores por meio dos estágios os quais supervisiona (“eu passei de 2005 até o final do ano passado sempre nos estágios do Fundamental mantendo trabalhos nas escolas na Grande Porto Alegre”).

Nesse sentido, é possível traçar um perfil comum dessas elaboradoras: professoras envolvidas com a questão da formação do professor da área de Letras, que possuem experiências nas mais variadas etapas do ensino seja ele fundamental, médio ou universitário e que têm vivência de escola pública.

Outra questão mencionada na fala das professoras é a forma como elas entraram no processo de elaboração do *Lições do Rio Grande* e como foi se constituindo o grupo de elaboradores. Junto a isso dão destaque aos trabalhos que vinham desenvolvendo na época e que, certamente, foram levados em conta quando da constituição dessa equipe.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Eu fui chamada em virtude da vinculação com o Núcleo de Integração Universidade Escola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado por mim no período em que fui Pró-Reitora Adjunta de Extensão da UFRGS. Este Núcleo teve uma vinculação muito próxima com as escolas, municipais e estaduais. Realizou a formação continuada de muitos professores, colaborou para a organização de propostas pedagógicas de escolas, de seus planos de ensino. Então, foi uma atividade muito intensa, muito próxima dos professores, no sentido de assessorar as escolas a se pensarem como centros de educação e a desenvolver a educação continuada de seus professores. Em função disso, fui convidada pela professora Sônia Balzano, Diretora de Ensino da SEC.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

A gente foi convidado para participar de um grupo de consultoria...e quando eu digo *a gente*, eu tô falando muito especificamente de mim e da M. S., que tivemos uma interlocução, depois o P. entrou, mas nós tivemos a interlocução mais intensa. As autoras de literatura A. F. e D., elas cumpriam várias funções neste grupo de consultoria e são pessoas que estão aposentadas da UFRGS e têm atuação de formação de professores, mas não têm o amadurecimento assim de diálogo e troca que a gente tem dentro da UFRGS, né? Então, quando eu digo *a gente*, estou fortemente me referindo a mim e a M., que é uma das autoras das línguas adicionais.

Nesses recortes das falas das entrevistadas, fica nítido que ambas possuíam um bom trânsito numa das universidades federais do RS, a UFRGS, o que, certamente, contribuiu para que elas fizessem parte da equipe de elaboradores do *Lições do Rio Grande*. Nessa universidade, realizavam um trabalho voltado ao intercâmbio universidade e escola (“Eu fui chamada em virtude da vinculação com o Núcleo de Integração Universidade Escola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”; “Este Núcleo teve uma vinculação muito próxima com as escolas, municipais e estaduais”), o que levou ao convite, segundo a professora Marta, para participar do *Lições do Rio Grande* (“Em função disso, fui convidada pela professora Sônia Balzano, Diretora de Ensino da SEC.”).

O convite para participar de um “grupo de consultoria” também é mencionado pela professora Joana e, além disso, revela que “o amadurecimento assim de diálogo e troca” que ela e outra elaboradora possuíam “dentro da UFRGS” foi importante no grupo de elaboradores do *Lições do Rio Grande*.

Abordando a gestação/idealização/implementação do documento, as elaboradoras revelam de quem partiu a ideia do documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, por quem foi constituída a equipe e como seria implementado o documento:

RD – Doc. 2 Marta (E1)

/.../ eles foram feitos por demanda da SEC, por uma equipe/.../
/.../ Os Referenciais Curriculares seriam também uma forma de difusão e implementação dos diferentes materiais produzidos e publicados pelo MEC. Logo, sua elaboração não foi decorrência de uma ideia, mas uma necessidade, uma demanda. Os Referenciais, com a cara que eles têm, isso sim é ideia de um grupo.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

A gente foi convidado para participar de um grupo de consultoria, que tinha professores das diferentes disciplinas e a encomenda incluía um material pra um curso a ser oferecido, principalmente a distância, mas com alguns encontros presenciais os quais teria negociado com os professores o sentido da proposta dos Referenciais por meio de uma experiência, de uma proposta de experiência de sala de aula.

Nesses recortes, as professoras revelaram que o documento *Lições do Rio Grande* não surgiu de “uma ideia, mas uma necessidade, uma demanda” que estava em consonância com uma política de educação brasileira via Ministério da Educação. Ao grupo de consultoria, composto de professores de diferentes disciplinas, foi feita a “encomenda” do material e esse grupo teria, então, a função de elaborar esse material e oferecer um curso a ser oferecido, predominantemente, a distância para os professores da rede pública.

A professora Marta também mostrou que o *Lições do Rio Grande* não é um documento isolado de um Estado, mas estava em consonância com documentos de outros Estados do país. Esse documento, mesmo possuindo características próprias, estava estreitamente sintonizado com propostas feitas em âmbito nacional.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

A professora Sônia me propôs coordenar um grupo para elaboração dos Referenciais, um documento que todos os estados brasileiros estavam se organizando para ter, como forma de indicar um norte para os planos de estudos e propostas pedagógicas das escolas, além de oferecer aos docentes estratégias de intervenção pedagógica que favorecessem a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das

competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas. Os Referenciais Curriculares seriam também uma forma de difusão e implementação dos diferentes materiais produzidos e publicados pelo MEC.

Além de o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* estar de acordo com as políticas brasileiras de educação vigentes no país na época, a professora Marta revelou que os responsáveis pela elaboração do documento também tiveram a colaboração de elaboradores que pensavam documentos em outros países. Ambas as entrevistadas esclarecem que a equipe responsável pelo *Lições do Rio Grande* projetou um documento que estivesse articulado com os documentos nacionais, e dentre eles, com o modelo do documento de São Paulo projetado pelo PSDB.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Para desenhá-lo assim, foi constituída uma equipe, a qual teve contato com a professora Guiomar Namó de Mello, que havia assessorado a elaboração dos Referenciais de São Paulo - estás me fazendo rememorar coisas que aconteceram há algum tempo, não é? -, depois com o professor Luiz Carlos Menezes. Tivemos oportunidade de conversar com pessoas que já haviam participado de processos semelhantes ao nosso, de ler outros referenciais produzidos na Espanha, na Argentina, nos Estados Unidos, entre outros.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

E a gente procurou fazer o referencial de uma maneira que fosse articulável com esses documentos

/.../

Esse modelo seguiu um modelo já usado em SP pelo PSDB também, que era bem assim: a produção de cadernos didáticos para os professores de fato usarem em sala de aula e fazerem sua formação.

Infere-se daí que a questão partidária vai desempenhar papel de interlocução entre dois estados distintos, pois estavam sendo governados por políticos do mesmo partido, no caso, PSDB (José Serra, em São Paulo e Yeda Crusius, no Rio Grande do Sul) com políticas educacionais próprias desse partido, conforme já mencionado neste texto na seção 1.4.

Dessa forma, o que a elaboradora Marta chamou de “desenho” do documento vai sendo definido.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

E acabamos criando, depois dessas conversas iniciais, o desenho que ele tem hoje: um documento de referência e exemplos de unidades didáticas de cada componente curricular em cadernos do aluno e de professor, como forma de instrumentalizar a prática do professor.

O que se verifica, a partir desse recorte, é que há um “documento de referência” e cadernos de professor e de aluno, em que dois aspectos são

enfocados, a parte teórica e a parte prática. Os cadernos, com exemplos de unidades didáticas no seu interior, funcionariam como instrumento para prática de sala de aula já que serviriam para “instrumentalizar a prática do professor”.

Outra questão a salientar quanto à elaboração do *Lições do Rio Grande* é a diversificação dos participantes do grupo de elaboradores. Segundo a professora Marta, a equipe contou com “pessoas de todos os componentes curriculares da educação básica” e “da universidade pública e privada”.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Durante o processo de composição, fomos nos fortalecendo como coletivo. Convidamos pessoas de todos os componentes curriculares da educação básica, uma ou duas pessoas por disciplina, procurando atender a diversificação de formações: buscamos gente da universidade pública e privada, que atuava na capital e no interior.

O fato de a equipe convidar pessoas de diferentes formações, de esferas diferentes (escolar e acadêmica tanto pública quanto privada), da capital ou do interior do estado, sinalizava que essa equipe tinha em mente confeccionar um documento que, conforme as próprias palavras da professora Marta, procurava “atender a diversificação de formações”.

A professora Marta, em sua fala, deixou claro que existia uma preocupação constante por parte dos coordenadores da equipe em buscar pessoas que tivessem, ao mesmo tempo, tanto conhecimento da parte teórica quanto da prática em sala de aula. Isso vai ao encontro do que a professora Joana enuncia anteriormente: os referenciais deveriam ser “uma proposta de experiência de sala de aula”.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Procuramos privilegiar pessoas com formação acadêmica que tivessem experiência e conhecimento da sala de aula da educação básica, especialmente professores que se preocupavam com a formação continuada, com a qualidade do ensino da sua disciplina nas escolas públicas.

Assim, a equipe contou com perfis de professores variados e possuía uma assessoria geral e professores responsáveis por cada componente curricular. A demanda e a coordenação, conforme explicita a professora Marta, é da “Diretoria de Ensino da SEC”. Outra questão a observar é a reiteração constante da presença das “escolas públicas” na fala de Marta, sinalizando que era necessário que esse segmento estivesse presente nas etapas do processo.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Eu e a professora D. assumimos a assessoria geral do processo de elaboração dos Referenciais Curriculares, abrangendo todas as áreas do ensino, cada componente curricular composto de um, dois ou mais professores responsáveis. Essa foi a maneira como constituímos a equipe, com mais de vinte professores vinculados, entre eles alguns professores de escolas públicas estaduais.

/.../

A. e D. , como assessoras gerais de um trabalho demandado e coordenado pela Diretoria de Ensino da SEC, composta pela professora Sônia Balzano e a professora Sonia Bier. Nossa atuação procurou dar unidade entre as áreas e os temas tratados em cada disciplina. Além de nós, diversos professores especialistas nos diferentes componentes curriculares.

Nesse sentido, a professora Marta revelou que, apesar de a equipe elaboradora ter feito um estudo prévio dos documentos oficiais que circulavam na escola naquele período e, com “cuja propostas concordávamos bastante”, o *Lições do Rio Grande* deveria possuir características próprias e o diferencial estaria em atingir mais diretamente o professor, já que “esses documentos não chegavam às escolas, a maior parte dos professores os desconhecia”. Esse diferencial precisaria, de fato, existir, pois, conforme a professora Joana destaca, a proposta de renovação, o “xalalá”, já estava presente nos vários documentos nacionais.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

O nosso trabalho, quando começamos esse processo, foi de retomada dos textos oficiais, que já conhecíamos bastante bem e com cujas propostas concordávamos bastante. Mas tínhamos também a percepção de que esses documentos não chegavam às escolas, a maior parte dos professores os desconhecia.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

/.../ eu acho que o xalalá, como eu chamo, né? Ele já está mais do que dito e escrito nos vários documentos nacionais, PCNs, PCN+, OCN, etc... etc... todo esse conjunto.

Para iniciar a confecção do documento *Lições do Rio Grande*, os elaboradores fizeram um diagnóstico para verificar como se encontravam os textos que norteavam a prática pedagógica dos professores nas escolas a partir dos planos de estudo e das propostas pedagógicas enviados, por demanda, à Secretaria da Educação. Esse diagnóstico sinalizou que havia “a reprodução de muita mesmice na escola” e o cenário indicava que era necessária uma mudança nesse sentido.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Nosso ponto de partida foi o exame dos planos de estudos e das propostas pedagógicas que as escolas estaduais haviam recentemente enviado à SEC, por demanda.

/.../

Ao estudar esses papéis, encontramos a reprodução de muita mesmice na escola. Grande parte deles se preocupava com o conteúdo, umas escolas repetiam as outras, revelando que nada havia sido muito refletido. Em função disso, começamos a definir o que faríamos nos referenciais.

/.../

Nosso ponto de partida foi esse diagnóstico, que, de uma forma geral, indicava que os professores precisavam de orientações mais inovadoras, mais desafiadoras pra fazer o que no discurso muitos já diziam fazer, ainda que os documentos encaminhados à SEC não mostrassem.

Nesses recortes, é possível observar que o exame dos planos de estudos e propostas pedagógicas demonstrou aos elaboradores uma preocupação excessiva por parte dos professores com o conteúdo sem muita reflexão sobre ele. A consciência desse fato e da conseqüente necessidade de inovação é que norteou o que se faria no *Referencial Lições do Rio Grande*.

A maneira que os elaboradores encontraram de atingir esse professor e lançar uma proposta inovadora foi a confecção de cadernos de aluno e de professor, o que, segundo a professora Joana, era o interesse maior do grupo.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

Quando então nos chegou esta proposta, nos interessava muitíssimo mais fazer os cadernos que fazer o referencial.

/.../

Mas o que realmente nos interessava era escrever os cadernos do aluno e do professor porque a gente acha que são essas, esses gêneros mais intermediários que podem realmente servir a uma circulação escolar mais informada, mas efetiva e tudo o mais, né.

A elaboração partiu dos já mencionados cadernos do professor e do aluno privilegiando o trabalho com competências e habilidades (ler, escrever e resolver problemas), não colocando mais os conteúdos como centro do ensino, trabalho esse sintonizado com as avaliações de exames nacionais e internacionais.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

A partir disso, decidimos que o centro dos referenciais não seria conteúdos, mas competências e habilidades, predominantemente ler, escrever e resolver problemas, já que eram competências avaliadas nos exames nacionais e internacionais, como o Pisa.

/.../

Nos propusemos a ensaiar coletivamente como isso seria viabilizado, como forma de sugerir ao professor que, ao desenvolver competências, ele poderia ter um resultado mais qualificado do seu trabalho. E então desenvolvemos um processo um pouco diferente do que parece quando se vê a coleção pronta. Nós começamos trabalhando pelos cadernos do aluno e do professor. Iniciamos experimentando modos de ensinar por competência, o que está evidenciado nos Cadernos de aluno e Cadernos de professor.

A elaboração foi realizada, segundo a professora Marta, coletivamente, por meio do diálogo com todas as áreas envolvidas nessa elaboração e, partindo daí, iniciou-se a elaboração propriamente dita de um “documento comum à área” para, após, partir para a “especificidade do conhecimento”.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Desde a primeira unidade proposta, discutimos com todas as áreas as diferentes etapas de nosso trabalho. Então, quando todos ficamos satisfeitos com o resultado, depois de muitas idas e vindas, nos debruçamos sobre os referenciais e aí começamos a definir primeiro um documento comum à área, depois trabalhamos a especificidade do conhecimento.

Ainda quanto à elaboração do *Lições do Rio Grande*, conforme a professora Marta, as equipes eram formadas por professores de cada área do conhecimento. Na área de Linguagens, embora o desafio fosse “de nos pensarmos a partir de uma identidade comum”, o grupo conseguiu definir “termos e temas de uso comum, uma experiência extremamente produtiva para a área”.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Na área das Linguagens, trabalhamos como equipe de uma forma muito estreita e muito produtiva. Então, tanto os professores de Artes quanto os de Línguas Adicionais, os de Língua Portuguesa, os de Educação Física constituíram uma equipe na área de linguagens que produziu uma primeira parte desse documento, definindo termos e temas de uso comum, uma experiência extremamente produtiva para a área.

/.../

Esses componentes curriculares, vistos de forma tradicional, como em geral acontece na escola, parecem ser coisas absolutamente diferentes. Nosso grande desafio foi nos pensarmos a partir de uma identidade comum: pertencemos todos à área de Linguagens, temos que reforçar o que nos identifica como tais.

Nesses recortes, fica evidente o confronto existente entre um ensino tradicional, em que os “componentes curriculares/.../parecem ser coisas absolutamente diferentes” e proposta inovadora de ensino. Integrar diferentes disciplinas num eixo comum era um desafio para os elaboradores do *Lições do Rio Grande*, visto que a escola ainda adotava uma perspectiva tradicional de ensino.

A professora Marta também exemplificou como essa maneira inovadora e integradora tratava de questões como o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. O objetivo maior dessas duas disciplinas, trabalhadas de maneira integrada, tinha “a preocupação de formar leitores” sendo a Língua Portuguesa o “instrumento privilegiado de ensino de literatura”.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Então, minha participação, relacionada à área de Linguagens problematizou o documento da área, representando a preocupação de formar leitores, já que, pela minha formação, me identifico mais com Literatura. O trabalho que fizemos em Língua Portuguesa e Literatura - é assim que a disciplina é chamada no texto dos Referenciais – parte do pressuposto de que a Língua Portuguesa é o instrumento privilegiado do ensino de literatura.

Se o objetivo maior da área de Linguagens era a formação de leitores, o texto no *Lições do Rio Grande* deveria ser o centro do ensino, ou seja, partir dele para o trabalho integrado com as outras disciplinas da área. Sobre essa questão, a professora Marta assim se posiciona:

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Nosso ponto de partida foi a valorização do texto na sala de aula, tanto o texto falado quanto o escrito, tendo em vista a produção. Em vista disso privilegiamos, em Língua Portuguesa, o estudo dos gêneros do discurso, como forma de responder privilegiadamente às problematizações disciplinares.

Conforme mostra o recorte acima, os elaboradores optaram então pelo estudo dos “gêneros do discurso, como forma de responder privilegiadamente às problematizações disciplinares”. O estudo dos gêneros, dessa forma, permearia a integração das disciplinas na área de Linguagens.

Para dar embasamento a essa perspectiva adotada na área de Linguagens, a professora Marta aponta os autores que serviram de base para elaboração do material, cujas referências são encontradas no corpo do documento.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Na área de linguagens – Língua Portuguesa e Literatura – um autor muito importante é Bakhtin, que nos organiza para pensar a língua e a literatura. Há também influência de Vygotsky. Tu também vais encontrar ecos do Cândido na Literatura, de Schneuwly e Dolz no estudo de gênero, de Carlos Alberto Faraco, do Marcos Bagno, do Luiz Antonio Marcuschi, da Roxane Rojo. Esses textos são constitutivos da nossa formação e aparecem referenciados no corpo do documento.

Sobre o professor que se projetava atingir com a implementação do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, é, novamente, a professora Marta que definiu a imagem que se tinha desse professor:

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Pensávamos no professor mediador da construção de conhecimento, formador de competências, um professor que fosse capaz de fazer uma leitura crítica dos documentos nacionais e estaduais e, em equipe, começasse a se fortalecer e a construir práticas que tivessem respaldo na

sua experiência, na sua formação, que considerassem o que seus alunos já sabem e que pudessem motivá-los com um ensino que fosse interessante, que tivesse a ver com a vida dos estudantes. Isso porque, se o objetivo é ensinar a ler, escrever e resolver problemas, o professor deve ser, antes de tudo, um leitor crítico, bom produtor de texto e permeável aos problemas que acontecem no cotidiano de seus alunos, sabendo tirar deles um proveito pedagógico e didático.

O professor leitor do documento *Lições do Rio Grande* deveria ser, conforme mencionado na fala da professora Marta, um leitor ativo. Essa leitura ativa deveria dar a possibilidade de o professor fazer suas escolhas, ser sujeito do processo de ensino perante o “conjunto de projetos” apresentados no documento. Tal conjunto se constituía numa “lista de possibilidades” e não de imposições em que o professor teria que escolher uma para embasar o seu trabalho. Conforme enuncia a professora Joana, essa ação prevista de permitir ao professor fazer escolhas não era gratuita, mas estrategicamente pensada pelo grupo de elaboradores para garantir a autonomia do professor frente ao documento.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

/.../ aquele conjunto de projetos era assim uma espécie de cachoeira, avalanche em cima do professor que obrigaria o professor, se ele fosse interpretar aquilo como currículo, pelo menos ele escolher o que iria fazer, mas de preferência que ele se desse conta que aquilo era uma lista de possibilidades.

Quanto ao eixo avaliação, mais especificamente, quanto à avaliação do processo de elaboração do documento e dos efeitos do processo de circulação/implementação, é possível recuperar, por meio das falas das professoras entrevistadas, os acentos avaliativos que permearam cada enunciado. Primeiramente, apresento, as avaliações feitas pelas entrevistadas em relação ao documento *Lições do Rio Grande* e, após, em relação ao próprio processo de circulação e implementação.

A professora Marta, ao referir-se à metodologia empregada pelos elaboradores para pensar o *Lições do Rio Grande*, utiliza o vocábulo “interessante”, mais especificamente para avaliar a forma integrada com que foi pensada a área de Linguagens. Ainda enfatizou que esses “componentes curriculares, vistos de forma tradicional, como em geral acontece na escola, parecem ser coisas absolutamente diferentes”, dando um tom de avaliação positiva ao aspecto integrador do documento.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Foi muito interessante, como equipe, a Língua Portuguesa pensar o que a Educação Física tem a ver com ela, e a Educação Física pensar o que tem a ver com a área de linguagens. Esses componentes curriculares, vistos de forma tradicional, como em geral acontece na escola, parecem ser coisas absolutamente diferentes.

Assim, ao escolher o adjetivo “interessante”, podemos, ainda, remeter a Bakhtin quando deixa claro que “a atitude valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.” (BAKHTIN, 2000, p. 289).

A professora Joana, para avaliar o *Lições do Rio Grande*, faz uma relação desse documento com o já mencionado documento de São Paulo. Para ela, os cadernos do professor e do aluno que compõem o *Referencial Lições do Rio Grande* são “bastante superiores” aos do outro Estado no que diz respeito “a uma certa coerência com relação à concepção de língua mesmo e de linguagem” e os trabalhos apresentados nos cadernos.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

Tu vai ver que os nossos são diferentes e, não querendo maldar, são bastante superiores do que os cadernos de SP em termos de ter uma certa coerência com relação à concepção de língua mesmo e de linguagem do que está por trás do que a gente propõe naqueles cadernos.

Em seu enunciado, a professora Joana ainda explicita em que aspectos o *Lições do Rio Grande* é superior ao documento de São Paulo e até mesmo aos documentos nacionais. Para ela, o diferencial está na abordagem dos conteúdos que são apresentados nos *Referenciais do Rio Grande do Sul*, mais especificamente, na parte de Língua Portuguesa.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

Eu acho que a gente olhando todos os Referenciais do Rio Grande do Sul de Língua Portuguesa, nota um esforço em estabelecer mais pontes entre a tradição e o que está sendo proposto ali, especificar mais os conteúdos relacionados a fazeres e não só a saberes, conteúdos ali que a gente chama de procedimentais, enfim, dá mais pistas para os professores nos próprios referenciais do que tem pistas nos documentos nacionais.

É realizando a avaliação dos cadernos do aluno e do professor que a professora Joana se refere a esses cadernos como “gêneros intermediários” “gênero didático para formação de professores”, que servem “a uma circulação escolar mais informada” e são mais acessíveis “às ansiedades práticas do professor”.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

Mas o que realmente nos interessava era escrever os cadernos do aluno e do professor porque a gente acha que são essas, esses gêneros mais intermediários que podem realmente servir a uma circulação escolar mais informada, mas efetiva e tudo o mais, né? É óbvio que eu não acho que aqueles cadernos de aluno servem bem para dar aula em qualquer lugar, por qualquer pessoa, não é isso. Mas eles são um gênero mais acessível às ansiedades práticas do professor. Aqui falando em termos assim de António Nóvoa, nesse sentido dos saberes práticos do que são quaisquer documentos de referenciais.

/.../

Então eu não vejo cadernos de aluno como material didático pra aluno. Eu vejo o conjunto caderno de aluno e de professor e se tu for me perguntar que gênero é esse, eu vou dizer é gênero didático para formação de professores.

As professoras Joana e Marta também fazem uma avaliação de todo o processo, cada uma enfatizando ora aspectos semelhantes ora aspectos distintos. A fala de Marta é mais acentuada no que diz respeito à não existência de um órgão controlador no processo de elaboração do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*. Segundo ela, a equipe “trabalhou com muita autonomia” mesmo sendo “/.../lido e discutido pela Diretoria de Ensino da SEC, por leitores críticos internos e externos, por Guiomar Namó de Melo/.../”, indicados nos próprios materiais.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Nós tivemos sempre muita liberdade em relação ao que propúnhamos. Ainda que todo o material fosse lido e discutido pela Diretoria de Ensino da SEC, por leitores críticos internos e externos, por Guiomar Namó de Melo, foi uma equipe que trabalhou com muita autonomia.

/.../

Se tu examinares as páginas iniciais dos materiais, verás sempre a indicação dos leitores críticos. Muitos desses documentos também foram lidos pela consultora geral, professora Guiomar Namó de Mello. Ninguém agia, no entanto, como “órgão controlador”, todos eram valorizados como leitores críticos. É importante referir sempre que os materiais foram resultado de um processo e nós, como equipe, tivemos muita autonomia em relação ao processo.

A esse respeito, a professora Laura revela uma estratégia usada pelos elaboradores para, de certa forma, escapar de um possível direcionamento colocado pela Secretaria de Educação, segundo o qual o professor teria que tomar o *Referencial Curricular* como norma a ser seguida, sem questionamentos e interferências; e, além disso, verificar, ao mesmo tempo, se havia ou não uma forma de controle sobre o que os elaboradores explicitavam no documento. Essa estratégia consistia em usar determinados recursos linguísticos para permitir entender que a responsabilidade do sucesso e/ou do fracasso da implementação do documento não estava só nas mãos dos professores da escola, mas,

principalmente, no processo de uma boa gestão (“a gente diz lá que sem boa gestão não tem como fazer aquilo que a gente está dizendo para fazer”). Tal posição favorável aos professores, introduzida no texto pelos elaboradores, foi certamente uma estratégia discursiva utilizada para saber em que medida havia censura ou não ao material elaborado num período em que a relação entre Estado e seus professores se colocava de forma claramente autoritária (“relação autoritária que havia entre estado e os professores.”). Essa estratégia resultou positiva, visto que o material elaborado não sofreu alterações no processo de leitura feita pelos leitores responsáveis.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

Então uma famosa coisa que a gente comenta entre nós e eu te chamo a atenção, no documento das Linguagens...eu devo ter te contado que teve um processo de construção muito rico, muito interessante, ficou um parágrafo lá sobre gestão escolar...se tu for olhar no final do documento a gente diz lá que sem boa gestão não tem como fazer aquilo que a gente está dizendo para fazer e aquele parágrafo era nossa prova de fogo pra perceber que não estava sendo censurado o nosso material, ele ficou intacto. Então eu acho que tu deve ler esse parágrafo, ele não diz assim...é evidente que ele tem uma certa especificidade sobre o que a gente acha que é uma boa gestão e tá contrapelo da relação autoritária que havia entre estado e os professores.

A partir dos recortes das falas dos elaboradores, é possível verificar que eles se valiam das já mencionadas estratégias para agir na direção dos professores que iriam receber o documento, o que de certa forma demonstra ter se constituído uma equipe elaboradora que, embora estivesse a serviço da secretaria da Educação, agia com autonomia, andava “com suas próprias pernas”, não necessariamente comungando com as posições defendidas pelos agentes da Secretaria de Educação; foi um grupo que, como já foi dito anteriormente, aceitou a tarefa de elaboração para colaborar com a educação do estado do RS e não com a equipe de governantes à época, postura essa que os deixava muito à vontade para elaborar o texto, chegando a utilizar estratégias discursivas que alinhavam o texto do documento ao discurso de defesa do professorado estadual gaúcho.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

/.../ enquanto, por exemplo, no documento de Língua Portuguesa a gente propunha os quadros de projetos, uma peça evidentemente aberta, porque é impossível fazer todos aqueles projetos em dois anos escolares, nós fizemos uma avaliação proposital com relação a isso, porque a Mariza Abreu dizia aos quatro cantos do mundo que os professores tinham autonomia, mas não autonomia para tirar o direito dos alunos de aprenderem e que aquilo ali era o que tinha que ser ensinado, como se fosse uma volta ao currículo mínimo.

A relação autoritária que se estabelece entre Estado e professores é, mais uma vez, destacada na fala da professora Joana. Ela reconhece que em cada momento da história “a rede está ligada a um governo, e, em cada momento dado, isso implica um tratamento específico do problema da educação do ponto de vista político”. E isso é tão presente que “inclui os professores e a vida deles”. Mas, nesse momento da história do Rio Grande do Sul, segundo ela, “as relações eram muito autoritárias...Essa secretária da educação era muito autoritária. Nós inclusive ficamos muito aliviados com o fato impressionante que não houve censura ao nosso escrito”.

Sobre a maneira como foi realizada a formação com professores da rede pública para o trabalho com o *Lições do Rio Grande*, é a professora Joana que narra sobre esse aspecto. Para ela, o êxito ou fracasso dos cursos de formação dependia muito de quem havia ganhado o processo de licitação (maneira que o governo encontrou para realizar a escolha do órgão que iria fazer a formação dos professores).

RD – Doc. 2 Joana (E2)

/.../a formação que houve, em si, foi muito bem sucedida em alguns lugares e muito mal lograda em outros.

/.../ também a adesão e o preparo dos quadros da agência que ganhou a licitação pra fazer essa formação.

A professora Joana, até mesmo, cita o nome de uma das universidades que ganhou uma das licitações como realizadora de “uma formação bem respeitável, bem interessante”. Com outras universidades o processo era “muito misturado, assim muito variada” mostrando que não houve uma continuidade e uma coesão no processo de formação de professores. Além disso, uma outra situação que dificultou a implementação foi a forma da licitação que ocorreu em bloco e não por disciplinas, impedindo a participação da equipe elaboradora nessa fase.

RD – Doc. 2 Joana (E2)

Então de um modo geral, os locais nos quais a UCS foi responsável pela formação tiveram uma formação bem respeitável, bem interessante, enquanto que outras tantas foi muito misturado, assim muito variada assim... bom, isso teve a ver com o formato dessa licitação como eu já te disse... não sei se isso ficou claro, mas não foi possível pra gente participar disso... a licitação era em bloco, não podia ser por disciplina...isso nos impediu de estar também nessa fase.

A respeito da avaliação da implementação ou não do *Lições do Rio Grande* nas escolas e da utilização desse material ainda hoje nas escolas é a professora Marta que deixa claras duas questões: alguns poucos professores ainda utilizam os Referenciais e a grande maioria dos professores rejeita o documento, situação essa que possivelmente se deve ao fato de ter sido produzido, segundo ela, “durante uma administração que não está mais no poder e com a qual nós, como equipe, nem tínhamos afinidade política”. A professora ainda enuncia que se, atualmente, alguém for “procurar os Referenciais no site da SEC, por exemplo, não é fácil de achar” em função de terem sido produzidos durante a gestão de um governo de um outro partido político que não está no poder no momento.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Hoje, se fores procurar os Referenciais no site da SEC, por exemplo, não é fácil de achar, ainda que nada tenha sido colocado em seu lugar. Em algumas escolas eu já vi, infelizmente, os volumes segurando porta...Mas os professores que utilizam os referenciais - não são muitos, mas há alguns que os utilizam - declaram que a orientação das escolas é “se quiserem, usem”. Então, infelizmente, nossa intenção não frutificou, não se viu a qualidade do material, mas ele foi rejeitado aprioristicamente porque foi produzido durante uma administração que não está mais no poder e com a qual nós, como equipe, nem tínhamos afinidade política.

Essa situação de não aceitação de documentos oficiais, segundo a professora Marta, deve-se ao fato de “as atitudes relacionadas à educação” estarem “muito atreladas à questão partidária”. E enfatiza que “Isso não é privilégio de um ou outro partido, mas é um complicador que demanda amadurecimento, consciência política”.

No tocante à avaliação feita pelas entrevistadas sobre a relação entre elaboradores e o governo que estava à frente naquele momento, a professora Marta revela que fazer parte da equipe de elaboradores não significava, necessariamente, estar alinhado às ações do governo, pois, os elaboradores, conforme ela enuncia, até mesmo criticavam a administração da época, mas acreditavam no documento para “alavancar a educação gaúcha”.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

/.../ uma equipe que, muitas vezes, criticava fortemente a administração, mas sempre acreditou na necessidade de um documento dessa natureza para alavancar a educação gaúcha.

Essa equipe de elaboradores tinha consciência de que atuar num projeto como o *Referencial Curricular* colocava ao grupo uma decisão a ser tomada frente à educação do Estado do RS (“estamos ou não dispostos a colaborar com o projeto da

educação do RS, um projeto que parecia ser mais um desafio de Estado, do que de governo?") e não frente ao governo que, naquele momento, encabeçava a iniciativa da elaboração de um documento para servir como referência ao ensino. No fundo, transparece a preocupação dos participantes na entrevista de querer deixar clara a ideia de que serviam ao Estado, à educação do Estado do RS, e não a um partido que, num determinado momento, estava à frente de um governo do estado. Participar desse processo não representava estar sintonizado com e nem falar pelo governo do estado daquele momento. Participar desse processo representava atuar para modificar a educação no estado e conseqüentemente no país.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

Na época, uma de nossas discussões era justamente essa: estamos ou não dispostos a colaborar com o projeto da educação do Rio Grande do Sul, um projeto que parecia ser mais um desafio de Estado, do que de governo? A gente queria dizer com isso que a educação no Brasil é um aspecto do desenvolvimento do país, não pode ficar refém dos governos, dos políticos, dos partidos.

Embora houvesse diversidade de opiniões políticas entre os elaboradores do *Lições do Rio Grande*, havia uma identidade de posição em relação à forma de encarar a educação como coisa séria, que “não pode ficar refém dos governos dos políticos, dos partidos.” A professora Marta utiliza a expressão para definir o grupo de elaboradores como “variado politicamente”, mas que acreditava que a educação deveria “ser tratada com seriedade”, pois só assim “ela vai se tornar prioridade dos brasileiros, uma prioridade do país”.

RD – Doc. 2 Marta (E1)

À medida que ela for tratada com seriedade, ela vai se tornar prioridade dos brasileiros, uma prioridade do país. Foi com esse sentido que um grupo muito variado politicamente, mas com grande identidade em relação ao papel da educação, se reuniu para produzir esse material.

Encerrando a sua fala, a professora Marta retoma uma questão que é uma constante desde o início de sua entrevista e que diz respeito à importância que dá à formação de professores. Segundo ela, na área da educação “...ainda tem muito o que fazer, tem que fazer de formas diferentes o que se acredita que é importante de ser feito, porque é pela formação dos professores que a educação neste país vai efetivamente mudar.”

Levando em conta o que cada professora entrevistada enuncia a respeito da elaboração e avaliação do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, passo a apresentar a síntese do dados desse processo.

O primeiro deles se refere aos antecedentes do processo de elaboração, no que diz respeito ao perfil dessas elaboradoras. Ambas possuíam uma trajetória docente em comum (experiência em vários níveis e esferas de ensino) e uma preocupação e ênfase, em seus trabalhos, dada à área de formação de professores. Além disso, eram profissionais que, na época, possuíam um bom trânsito na esfera acadêmica, o que, possivelmente, tenha contribuído para que fizessem parte da equipe de elaboradores do *Lições do Rio Grande*.

Outro ponto a destacar se refere ao processo de gestação/implementação do *Lições do Rio Grande*, mais especificamente ao fato de como surge a necessidade de se produzir um documento dessa natureza. Segundo as entrevistadas, o *Lições do Rio Grande* foi uma “demanda” da SEC, que respondia a uma política de educação nacional daquele momento e previa a produção de referenciais curriculares nos estados brasileiros como forma de difusão e implementação dos diferentes materiais produzidos e publicados pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, o documento do RS não é um documento isolado, ele se articula com o de outros estados brasileiros, e vai contar com a influência, até mesmo, de documentos que foram elaborados em outros países.

Vale destacar que o *Lições do Rio Grande* se ligou estreitamente ao modelo de documento de São Paulo, pois, na época, tanto o Rio Grande do Sul como São Paulo eram estados governados por representantes do mesmo partido, o PSDB, com políticas educacionais próprias desse partido. Essa articulação entre estados resultou na elaboração do *Lições do Rio Grande*, composto de um documento de referência e cadernos de professor e aluno, com unidades didáticas em seu interior “como forma de instrumentalizar a prática do professor”, conforme menciona uma das elaboradoras.

A característica da equipe de elaboradores também é um aspecto a destacar para se conhecer o processo de elaboração do *Lições do Rio Grande*. Essa equipe, que teve a coordenação da Diretoria de Ensino da SEC e contou com a colaboração de profissionais de esferas escolares e acadêmicas diversificadas, preocupou-se com garantir a presença de representantes da escola pública nas etapas do processo.

O ponto de partida para a elaboração do *Referencial Lições do Rio Grande* foi um diagnóstico feito a partir dos planos de estudo e das propostas pedagógicas produzidos pelas próprias escolas. Tal exame permitiu ver a necessidade de uma mudança nesse ensino frente, dentre outros aspectos, à preocupação excessiva por parte dos professores com o conteúdo das disciplinas sem a devida reflexão. Para propor algo de fato novo, o *Lições do Rio Grande* deveria ter o diferencial de atingir diretamente o professor, aliando a parte teórica à prática em sala de aula, através da confecção de cadernos de aluno e de professor, entendidos pela equipe elaboradora como gêneros intermediários “que podem realmente servir a uma circulação escolar mais informada, mas efetiva...”.

Nesse trabalho de elaboração, a equipe privilegiou centrar o ensino em competências e habilidades e não mais em conteúdos, sintonizado com avaliações de exames nacionais e internacionais; além disso, privilegiou o trabalho com grandes áreas formadas e representadas por professores de diferentes áreas do conhecimento, buscando realizar um trabalho integrado, com uma identidade comum, como é o caso da área de Linguagens, que congregou Artes, Educação Física, Línguas Adicionais, Língua Portuguesa e Literatura.

No caso específico de Língua Portuguesa e Literatura, elas foram pensadas como uma disciplina integrada com o objetivo de formar leitores cujo trabalho valorizava o texto falado ou escrito, como centro do ensino, e os gêneros discursivos. A abordagem teórica dessa área integrada privilegiou autores como Bakhtin (“para pensar a língua e a literatura”), Vigotsky, Schneuwly e Dolz (“no estudo do gênero”), Cândido, Faraco, Bagno, Marcuschi, Rojo, dentre outros.

Um outro aspecto a ser destacado no documento referente à área de Linguagens (Língua Portuguesa e Literatura) diz respeito à imagem de professor/leitor do documento. Esse professor era pensado como sujeito ativo do processo, leitor crítico, “bom produtor de texto” e que, frente aos acontecimentos do cotidiano de seus alunos, soubesse utilizar esses fatos para seu “proveito pedagógico e didático”.

Quanto ao eixo avaliação, é possível recuperar, ao longo das entrevistas, os vários acentos avaliativos deixados pelas elaboradoras em relação ao próprio documento, ao processo de circulação e implementação.

Quanto ao documento elaborado/produzido, são várias as avaliações positivas, praticamente inexistindo as avaliações negativas. Um dos aspectos

positivos bastante destacado pelas elaboradoras é o aspecto integrador da metodologia empregada na elaboração do *Lições do Rio Grande*. O fato de se pensar e planejar diferentes componentes curriculares como, por exemplo, Língua Portuguesa e Educação Física, de forma integrada, é uma característica inovadora do documento e se distancia da maneira tradicional em que esses componentes eram abordados na escola.

Outro aspecto positivo que emerge da análise das entrevistas é quanto à qualidade do *Lições do Rio Grande* quando comparado ao documento produzido em São Paulo e que lhe serviu de base. Alguns pontos destacados por uma das entrevistadas são os seguintes: havia maior coerência com relação à concepção de língua e linguagem e os trabalhos apresentados nos cadernos do aluno e professor; havia também um estabelecimento de mais pontes entre a tradição do ensino de língua e literatura e a inovação proposta no interior do documento; ocorria uma maior especificação dos conteúdos relacionados a fazeres e não só a saberes.

Também quando comparado aos documentos nacionais, o *Lições do Rio Grande*, segundo as entrevistadas, é superior no que se refere à apresentação de mais pistas de atuação aos professores. O próprio “gênero intermediário”, materializado nos cadernos do aluno e do professor, é “um gênero mais acessível às ansiedades práticas do professor” e auxilia na atuação do docente.

As entrevistadas também avaliam como positivo o fato de que, no processo de elaboração, não houve nenhum tipo de censura ao trabalho realizado, fato avaliado como “impressionante” por parte dos elaboradores em função da postura da Secretária da Educação ser considerada pelas entrevistadas como autoritária. Apesar de o documento ter contado com leitores críticos internos e externos, esses leitores não exerceram nenhum tipo de controle ao trabalho realizado pela equipe de elaboração do *Lições do Rio Grande*.

Outro aspecto também avaliado pelas elaboradoras foi a relação entre o governo do estado e os professores naquele período, considerada como muito tensa, devido ao embate existente, especialmente, entre a Secretária da Educação e os professores da rede.

Mais um aspecto avaliado pelas entrevistadas se refere ao processo de formação de professores para implementar o *Lições do Rio Grande* nas escolas. Esse processo foi avaliado como muito frágil, lacunar, pois tendo ocorrido por licitação, os resultados junto aos professores dependeram da qualidade de quem

ganhou essa licitação. Além disso, essa licitação ocorreu por bloco e não por disciplina, o que impediu a participação da equipe elaboradora nessa fase comprometendo a qualidade da formação da área. Por último, a não continuidade e coesão no processo de implementação foram fatores que dificultaram o êxito do processo.

Quanto aos resultados obtidos a partir do processo de implementação, esses foram avaliados quase só negativamente pelas elaboradoras. Um desses resultados é que o documento é ainda utilizado, mas por poucos professores, situação essa causada muito em função de o *Lições do Rio Grande* ser um documento de uma gestão diferente do atual governo. Um outro fator foi a falta de incentivo para o uso contínuo do documento nas escolas, ficando esse uso a critério do professor. Além disso, as relações tensas entre governo do estado e professores, agregadas ao documento, impediram que se atribuísse qualidade ao material elaborado.

No que se refere à relação entre elaboradores e governo do Estado foi enfatizado, nas falas das entrevistadas, que ela não se deu por um vínculo político-partidário, mas pelo fato de a equipe acreditar que a elaboração de um documento dessa natureza poderia servir para “alavancar a educação gaúcha”. Participar dessa equipe significava, para as elaboradoras entrevistadas, contribuir para modificar a educação no Estado do Rio Grande do Sul e, conseqüentemente, no país.

3.3.2 Cronotopo da recepção e avaliação no dizer dos receptores

Na presente seção, analiso as falas das duas professoras entrevistadas que tiveram contato e trabalharam com o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009) com o intuito de atribuir sentidos ao que relatam e atender aos objetivos deste estudo. Essa análise contempla o “Cronotopo da recepção e avaliação” e leva em conta os eixos utilizados anteriormente quando da análise dos dizeres dos receptores do *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino* (Doc. 1), quais sejam: antecedentes do processo de recepção do documento (experiências anteriores dos entrevistados em relação ao ensino de Língua Portuguesa); o processo de circulação/ implementação do documento na escola e as maneiras utilizadas pelo Estado para a sua divulgação; avaliação do próprio

processo de recepção do documento e os efeitos do processo de circulação/implementação, incluindo aqui, as prioridades veiculadas para o ensino da Língua Portuguesa e o caráter inovador ou não do documento para os entrevistados.

No que tange ao cronotopo da recepção, mais especificamente quanto aos antecedentes do processo de recepção do documento, destaco as experiências anteriores das entrevistadas em relação ao ensino de Língua Portuguesa, que vão desde a formação profissional e acadêmica até o significado que tem o ensino de Língua Portuguesa em suas trajetórias. Um ponto em comum entre as entrevistadas é que tanto a professora Paula quanto a professora Lílian possuem experiência em vários níveis de ensino (do fundamental até o superior) e são profissionais que possuem também experiência de pesquisa na área de Língua Portuguesa (ambas têm mestrado e uma delas, a professora Lílian, doutorado em andamento).

Quanto ao significado que tem o ensino de Língua Portuguesa, a professora Paula enuncia uma concepção de língua que se volta ao uso e ao exercício da cidadania, fazendo ecoar, possivelmente, vozes que se encontram em outros documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, os PCNs (1998, p. 19) em que uma das funções de um projeto educativo é estar “comprometido com a democratização social e cultural” e atribuir “à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. Assim, segundo a professora Paula,

RD – Doc. 2 Paula (R1)

O ensino de língua portuguesa é fundamental tanto para mim quanto para meus alunos, porque, quando se consegue organizar um pensamento, um argumento, uma ideia por meio do uso da língua, estamos exercendo nossa cidadania.

A professora Lílian, por sua vez, ao se referir ao significado do ensino da Língua Portuguesa em sua trajetória docente, deixa claro que a profissão professor foi uma escolha consciente e que apresenta dificuldades como qualquer área profissional.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

A realização de uma escolha profissional, não sem desafios, frustrações e alegrias também.

Além disso, a professora Lílian expõe o seu interesse e motivação pela área de políticas públicas quando indagada se já tinha conhecimento de outros documentos oficiais, o que mostra seu engajamento na área da educação.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

/.../ sempre tive certo interesse pelas políticas públicas relacionadas à educação, pois comecei na rede de ensino no período de redemocratização do país e havia muita expectativa em relação a essa área.

Quanto ao processo de implementação/circulação do documento na escola e as maneiras utilizadas pelo Estado para a sua divulgação, a professora Paula é enfática ao referir-se que o *Lições do Rio Grande* foi enviado em caixas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), por disciplina, e entregue aos professores da escola onde lecionava na época. Coube à coordenação pedagógica da escola organizar as reuniões para a entrega do material.

RD – Doc. 2 Paula (R1)

Foram enviados pela 8ª CRE /.../ Foram organizadas em reuniões organizadas pela coordenação pedagógica da escola. As caixas foram distribuídas por disciplina e por professor.

Quanto à preparação para trabalhar com o *Lições do Rio Grande*, as falas das professoras Paula e Lílian são divergentes em certos aspectos, o que já demonstra que não houve coesão nesse processo. A professora Paula revela que não houve uma preparação para o trabalho com o documento; já a professora Lílian narra como se deu essa preparação.

RD – Doc. 2 Paula (R1)

Não houve preparação/.../ Não, simplesmente foi distribuído o material e nós o usamos.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

E quando nós fomos chamados... foi um grupo de professores chamados pra uma formação... foram três dias... não lembro direito... não eram todos que participavam da formação. Alguns foram chamados, não me lembro se a gente se ofereceu ou se a escola chamou, convidou, convocou... isso não me lembro. Mas eu lembro que eu vim, que era aqui no seminário e aí foram dias de discussão. Então, o que nós notamos... foi terceirizado.

Nesses recortes, é possível verificar, como dito anteriormente, a falta de coesão no processo de implementação do *Lições do Rio Grande*. A fala da professora Paula indica um certo descaso tanto da parte do governo em preparar devidamente os professores para que o uso do documento fosse adequado, como

dos professores em conhecer, discutir o documento para que a implementação fosse efetiva em sala de aula. A escolha do vocábulo “simplesmente” em “simplesmente foi distribuído e nós o usamos” denota que se esse material foi usado, talvez tenha sido sem muita reflexão, apenas para cumprir o que vinha da esfera superior, no caso, da Secretaria da Educação do RS. Também ressoa, aqui, na fala da professora Paula, a percepção de como o professor é considerado pelo governo: um mero receptor de um material que já vem pronto e que cabe a ele utilizá-lo sem questionar o que já estava posto. Além disso, sua fala parece insinuar a existência de um jogo em que ambas as partes envolvidas, governo e professores, mostram pouco comprometimento, atuam na superfície, muito pouco contribuindo para que um processo de mudança profunda (e necessária) possa, de fato, ocorrer.

Por sua vez, segundo a professora Lílian, houve sim uma preparação, uma “formação” para trabalhar com o material, mas que não atingiu todos os professores da escola em que lecionava; uma formação terceirizada, feita em alguns dias para se discutir o material. Sobre esse processo, ela elucida alguns detalhes de como se deu essa formação para alguns professores: nela, os professores se viram envolvidos em “fazer projetos”, privilegiando a interdisciplinaridade, formação essa que em parte foi presencial, e em parte a distância, com o objetivo de, após essa etapa, o professor “implementar /participar” do *Lições do Rio Grande*.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

O pessoal que fez, que veio ali, trabalhou com a gente, o dia a dia foi muito bom, desenvolvemos a história de fazer projetos.

/.../

era pra ser interdisciplinar, né?

/.../

E aí tinha horas que tinha que ficar na...tipo ensino a distância, tu tinha que ficar horas conectado.

/.../

E aí nós tínhamos que implementar na escola, divulgar, convidar colegas para participar e ficar tantas horas pela internet relatando, essas coisas assim.

É possível verificar, a partir da fala da professora Lílian, o caráter multiplicador dessa formação, proporcionado pelo ensino a distância. Possivelmente tenha sido uma estratégia do próprio governo para atingir um grande número de professores sem um envolvimento mais efetivo daqueles que eram responsáveis pela formação, evitando assim maiores custos, já que a formação foi terceirizada. Ainda a partir dessa mesma fala, a passagem “nós tínhamos que implementar na escola, divulgar, convidar colegas para participar...” denota que o *Lições do Rio Grande* não era uma

tarefa colocada para todos os professores, mas só para aqueles que, ao serem convidados, se dispusessem a trabalhar numa nova e outra perspectiva, melhor dizendo, o projeto era uma alternativa de um novo trabalho somente para os que quisessem realizá-lo, não envolvendo de fato todo o corpo docente. Tal situação nos coloca a perguntar: Como imaginar uma mudança efetiva no ensino de Língua Portuguesa que já parte dessas condições de implementação? Ou na verdade se tratava apenas de mais um recurso por parte do governo com o intuito de exibir um circunstancial e pretensioso comprometimento com a educação do Estado do RS?

Segundo a professora Lílian percebe, houve, de um lado, bastante investimento financeiro na elaboração do material, mas de outro, houve pouco ou nenhum. A leitura de sua fala permite entender que foi essa forma de implementação solta, frouxa, com pouquíssima determinação, poucos recursos humanos e materiais que acabou desestimulando o trabalho com o *Lições do Rio Grande*. Perante essas condições adversas, ela, mesmo na função de multiplicadora, acaba deixando de lado o uso do material. O que esperar então dos demais colegas professores apenas convidados a participar do projeto?

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

Foi bastante dinheiro....certamente pra montar o material, agora as nossas diárias também eram ínfimas...uma coisa insignificante. Tanto é que eu tinha que ir de ônibus, porque se eu fosse de carro eu não tinha ressarcimento de combustível, por exemplo. Então nós resolvemos ir 3, 4 de carro em função de horários, terminava tarde pra gente voltar, enfim...e aí a gente não recebeu a ajuda de custo pra viagem.

/.../

E foi ali que eu particularmente larguei, deixei de lado e continuei com as minhas aulas.

Quanto ao cronotopo da avaliação, é possível verificar, nas falas das entrevistadas, vários aspectos, os quais dizem respeito ao próprio documento (materialidade), aos efeitos do documento no ensino de Língua Portuguesa, aos resultados oriundos da implementação do *Lições do Rio Grande* e, ainda, à relação do governo e professores, afetando na aceitação ou não do documento.

Sobre o documento em si, a materialidade, a professora Paula, ao ser questionada se os aspectos a serem trabalhados eram inovadores ou se repetiam em termos de ensino de língua portuguesa, sua fala sinaliza para o aspecto da não inovação. Segundo ela, há uma repetição de comandos nas atividades e a possível inovação seria apenas ao que se refere aos textos apresentados no documento,

entendidos aqui como o trabalho com a diversidade de gêneros presentes no caderno do aluno.

RD – Doc. 2 Paula (R1)

Sempre se repetem, porque mudaram apenas os textos, mas os comandos continuaram os mesmos.

Nesse recorte, a utilização do vocábulo “sempre” demonstra que a professora tem conhecimentos anteriores de outros documentos e remete a uma memória docente quase que coletiva, afinal o documento pode apresentar uma roupagem nova, mas sua essência continuar a mesma.

Por sua vez, a professora Lílian é sucinta ao se referir ao caráter inovador do documento, enunciando apenas que “o material, quando eu vi, eu gostei”. Além disso, ela expõe que chegou a fazer uso das atividades propostas no documento.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

/.../ Por exemplo, uma das primeiras lições que eu trabalhei, as questões do grafitti...foi uma coisa engraçada, porque era uma escola do interior, então não tem experiência da cidade... pixação... e aí a gente trabalhou umas coisas interessantes e até usei alguma coisa /.../

Em relação aos efeitos do *Lições do Rio Grande* no ensino de Língua Portuguesa, a professora Paula aponta um aspecto que pode ser considerado como negativo quando da chegada do documento na escola: os professores, ao “terem” que adotar o material, acabaram deixando de lado um planejamento anterior que dava voz às especificidades da escola e atendia às necessidades dos alunos.

RD – Doc. 2 Paula (R1)

/.../ os documentos vieram com uma organização de conteúdos diferente do programa da língua portuguesa que nós organizamos de acordo com nosso contexto escolar. Em função disso, tivemos que alterar o nosso programa. Saliento que, como nossa escola é na periferia, é muito importante preparar/organizar as aulas de acordo com o contexto dos alunos para que se busque atender à necessidade do aluno.

Em sua fala, de certa forma, a professora parece considerar o documento como um parâmetro genérico, semelhante a um livro didático, que, podendo ser aplicado a realidades educacionais variadas, independente da região, da cidade, do bairro, do tipo de escola, não atinge o contexto específico de uma determinada escola, as necessidades pontuais de determinados alunos. Nesse sentido, fica claro, nas palavras da professora, com marcas no verbo e no pronome da primeira pessoa do plural, que adotar o *Lições do Rio Grande* representaria trabalhar de forma não

personalizada, com “uma organização de conteúdos diferente do programa da língua portuguesa que *nós organizamos* de acordo com *nosso* contexto escolar”.

Sobre se houve ou não uma continuidade no trabalho de aplicação desse documento por parte do corpo docente, as entrevistadas pontuam que o uso foi bastante restrito. A professora Paula narra que apenas foram trabalhados alguns aspectos e os professores acabaram retornando ao programa que havia na escola, mais uma vez marcado em sua fala por o “nosso programa”.

RD – Doc. 2 Paula (R1)

Trabalhamos, deixando algumas unidades para traz, acabamos e seguimos com o nosso programa.

Já a professora Lílian, embora tenha também utilizado o *Lições do Rio Grande* apenas por um tempo determinado (“eu particularmente larguei, deixei de lado e continuei com as minhas aulas”), acredita que a continuidade ou não do uso do documento dependeu muito do próprio professor, pois havia uma heterogeneidade de posições do corpo docente: uns, contrários a qualquer processo de mudança e outros, constantemente preocupados em “se mover”. O que a professora observa é que existe um ciclo que vai se repetindo em cada governo: as novidades surgem quando há uma mudança de gestão, mas não há uma preocupação com a continuidade dos projetos sempre que há uma troca de gestão.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

Não poderíamos falar de corpo docente “como um todo”, pois há muita resistência para mudanças. Há aqueles que não querem se mover (e não se movem mesmo, talvez um discursinho, mas cheio de desculpas, justificativas de por que “não dá” para fazer isso ou aquilo), enquanto outros a preocupação é constante. Há continuidade, mas existe uma constante: sempre que mudam governos, novidades vêm, e as mudanças acabam se dando em cima de novas “pautas”.

Uma das possíveis causas dessa falta de continuidade no trabalho com o *Lições do Rio Grande* pode ser associada ao fato de não ter havido nenhum tipo de acompanhamento ou orientação para implementar o *Lições do Rio Grande*. Na fala da professora Paula, essa questão fica bastante clara e sinaliza, até mesmo, um certo descaso por parte do próprio governo que deixa esse processo “por conta” dos próprios professores.

RD – Doc. 2 Paula (R1)

Não, nunca ninguém nos visitou para ver se estavam funcionando.

Nessa direção, as professoras também enunciam a respeito da existência ou não de resultados práticos no ensino de Língua Portuguesa a partir da aplicação do *Lições do Rio Grande* em suas escolas. A professora Paula deixa claro que o material que vinha disponibilizado com dois cadernos para o uso em sala de aula, um do professor e outro do aluno, serviu mais como uma forma de economizar “o xerox”, já que nada de “diferente” foi apresentado aos professores, os quais estavam realizando um trabalho que podia ser considerado inovador, baseado também na interpretação e produção de textos.

RD – Doc. 2 Paula (R1)

Houve, mas não diferente daquilo que nós estamos acostumados, uma vez que o trabalho que realizamos focaliza também a interpretação e a produção de textos. Era mais um material de acesso que economizou o xerox.

Já a professora Lílian lista uma série de resultados práticos que considera contribuições à sua prática de sala de aula, oriundas do contato que teve com o *Lições do Rio Grande* e outros documentos oficiais. Dentre essas contribuições, cita: “textos literários não são modelos, são arte e vistos e lidos como tal”; “o ensino de questões específicas da língua portuguesa não é para engessar o aluno e deixá-lo humilhado frente à sua língua”; “o funcionamento da língua padrão é ensinado, mas para que ele saiba usá-lo quando necessário: para isso, muito trabalho com redação e expressão oral (o que é muito esquecido nas escolas)”; “o ato de escrever é avaliado individualmente, dentro do crescimento de cada aluno”.

Os aspectos relativos à avaliação da forma de implementação do *Lições do Rio Grande* são destacados principalmente pela professora Lílian, que menciona, como aspecto positivo do processo, tanto o trabalho em forma de projetos que, segundo ela, foi “muito bom”, quanto o trabalho com a equipe que ganhou a licitação e fez a formação que foi “superinteressante”.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

Aqui, quando a gente montou o projeto...então esse envolvimento de fazer um projeto, de pensar de outra maneira, foi muito bom.

/.../

As pessoas que vieram trabalhar com a gente, foi superinteressante/.../

/.../ acho que foi a URI que fez, fizeram licitações. Quem ganhou pra nós foi a URI, pessoal da URI de tirar o chapéu, gente finíssima. O pessoal veio, deu conta do recado.

Ainda quanto à avaliação, a professora Lílian destaca que houve muitas questões negativas que interferiram no processo de implementação do documento. Uma delas se refere à maneira como o documento chegou às escolas; outra diz respeito à própria imagem que era feita e sentida pelo professor.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

O que não foi legal desse programa todo foi a maneira como entrou na escola, por videoconferências, com a Mariza Abreu falando. Nós, professores, nos sentíamos desse tamainho...sabe, parece que a gente não era ser pensante, não era ninguém, essa era a ideia que passava.

Nesse recorte, já é possível verificar que houve de início uma rejeição da proposta pelos professores talvez pelo fato de terem que aplicar um material que veio “pronto” e que estava ligado a uma voz considerada, pela maioria dos docentes, como autoritária, a da Secretária de Educação, Mariza Abreu.

Outro aspecto negativo, segundo a professora Lílian, foi sentido pelos professores no momento em que se deram conta das reais intenções do governo (“na verdade não se queria uma mudança, se queria fazer alguma coisa pra constar”) e de que seriam meros receptores e multiplicadores de um documento já elaborado “de cima”, sem a participação dos professores. Nesse momento, o projeto “perdeu a graça, perdeu o sentido”.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

/.../ mas quando a gente parou pra pensar como se deu essa política de estado, de ser decidido lá, ser contratada uma empresa, tipo uma instituição para vir fazer, para dar um curso e a gente simplesmente ser...chegar lá e transmitir, ser multiplicador...aí isso aí perdeu a graça, perdeu o sentido, porque na verdade não se queria uma mudança, se queria fazer alguma coisa pra constar e aí ficou muito mais em termos de propaganda que se fez alguma coisa do que realmente alguma coisa que tivesse efetivamente acontecido. A forma como foi implementado foi de cima para baixo, foi uma decisão lá, contrataram lá, organizaram, material bem organizado e aí tal coisa assim...assim...assim e a gente teve que multiplicar.

A professora Lílian ainda vai elencar como um outro aspecto negativo da forma de implementação do Lições do Rio Grande, o ensino a distância, que teria somente a função de ser um multiplicador do processo e não funcionou.

RD – DOC. 2 Lílian (R2)

E aí tinha horas que tinha que ficar na...tipo ensino a distância, tu tinha que ficar horas conectado. Isso não funcionou, entende?

A organização do processo também é apontada pela professora Lílian como um aspecto negativo da implementação. Não houve, por parte dos organizadores,

uma preocupação em organizar o processo, refletido até na “confusão” quando da entrega dos certificados do curso de formação.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

/.../ e quando nós fomos atrás dos certificados, a gente precisava da certificação do curso, aí também houve uma confusão, porque aí seria pela coordenadoria... a coordenadoria nos colocou em contato com a URI, a URI nos colocou em contato não sei com quem...enfim...se perdeu. Aí mais adiante veio... mas houve um momento em que o fio se perdeu...sei lá...eu tenho o certificado, porque assim, vim aqui, fiz, cheguei na escola, fiz, organizou, fez, mas não.

No final de sua fala, a professora Lílian sintetiza e avalia todo o processo de elaboração e implementação do *Lições do Rio Grande* partindo de dois aspectos que, certamente, colaboraram para a não continuidade do processo. O primeiro deles diz respeito ao documento estar ligado à figura nada popular na época da governadora Yeda Crusius; o segundo, a não continuidade da implementação de documentos quando há mudança de governo e os documentos virem prontos, “de cima”.

RD – Doc. 2 Lílian (R2)

Sem contar que a figura da Yeda não descia pra maioria pelo menos.

/.../

A sistematização da coisa que não é...que vem de cima. Por mais que eu ache que aquilo que chega lá é uma necessidade que já é daqui. Eles não estão começando a pensar, estão dando uma resposta. É como agora, a questão toda do ensino politécnico⁴⁷...a gente tá fazendo funcionar...logo que veio, a revolta e a rejeição eram muito grandes...sei lá, as próprias colegas que pegaram Seminário Integrado...no início...eu peguei agora. Agora a coisa tá funcionando, a gente tá fazendo acontecer muita coisa interessante, mas a gente sabe que se entrar outro governo isso vai cair fora de novo. É uma política de estado, de um governo...e aí? Vai ter continuidade, não vai ter? Quando começa, efetivamente vê um trabalho dando resultado. Daqui a pouquinho, deu né?

A partir do que relatam as professoras receptoras do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, é possível sintetizar os dados decorrentes da leitura do processo de recepção e avaliação do documento. Quanto aos antecedentes do processo de recepção do documento, chama atenção a trajetória profissional e acadêmica das entrevistadas por possuírem perfis semelhantes. Ambas possuem

⁴⁷ O Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). No seminário Integrado os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado em 2012 para o 1º ano. Em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>.

experiências em vários níveis de ensino, consideram o ensino de Língua Portuguesa como fundamental para o exercício da cidadania, são profissionais do ensino por “escolha” e continuaram se aperfeiçoando na área da Língua Portuguesa por meio de cursos de Mestrado e Doutorado.

Quanto ao processo de implementação/circulação do documento na escola e as maneiras utilizadas pelo Estado para a sua divulgação, o *Lições do Rio Grande* foi enviado pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) à coordenação das escolas para que fosse entregue por disciplina aos professores.

Quanto à preparação para trabalhar com o documento, as falas das professoras são divergentes em certos aspectos, pois uma delas revela que não houve uma preparação para o trabalho com o *Lições* e outra diz que houve uma “formação” terceirizada, presencial e a distância, mas que não atingiu todos os professores da escola. Nessa formação, que contou apenas com alguns professores, foram desenvolvidos trabalhos com projetos, privilegiando a interdisciplinaridade, para após essa etapa, o professor, na função de multiplicador, implementar esses conhecimentos aos colegas em suas escolas.

Sobre a avaliação do documento, uma das professoras considera-o de maneira geral não inovador, havendo uma certa inovação somente ao que se refere aos textos apresentados no documento, possivelmente quanto ao trabalho com a diversidade de gêneros do caderno do aluno. Já a outra professora considera-o inovador, chegando a fazer uso das atividades propostas no documento.

Em relação aos efeitos do *Lições do Rio Grande* no ensino de Língua Portuguesa, uma das professoras aponta ter sido negativo o fato de, ao “terem” que adotar o material, terem abandonado um planejamento anterior feito pelo corpo docente da escola que levava em conta as necessidades dos alunos. Um outro efeito mencionado foi o uso restrito do documento e o retorno ao trabalho anterior com os programas da escola, evidenciando uma não continuidade do trabalho com o *Lições*, possivelmente pela falta de acompanhamento ou orientação por parte do governo para implementar o documento. A outra professora considera que essa não continuidade dependeu muito de cada professor: uns, contrários a qualquer processo de mudança e outros, sempre interessados em uma renovação.

Um outro efeito do uso do *Lições* no ensino diz respeito aos seus resultados práticos nas aulas de Língua Portuguesa. Uma das professoras diz que o material serviu como forma de economizar cópias xerografadas; a outra traz uma série de

contribuições à prática de sala de aula em termos de novas posturas frente ao ensino de língua portuguesa, decorrentes do contato com o *Lições do Rio Grande* e outros documentos oficiais do período.

No que diz respeito à avaliação da implementação/circulação e preparação para os professores trabalharem com o *Lições do Rio Grande*, as professoras consideram que houve tanto aspectos positivos quanto negativos nesse processo embora os últimos predominassem.

Nessa perspectiva, o aspecto positivo se concentra basicamente na fala da professora Lílian que reconhece que a preparação realizada para trabalhar com o *Lições do Rio Grande* foi feita por uma equipe eficaz que permitiu aos professores que participaram da formação repensarem suas práticas e também se envolverem em projetos para planejarem suas aulas.

O que chama atenção na análise dos dizeres das professoras é a série de aspectos negativos que envolvem todo o processo de recepção do *Lições do Rio Grande* e que são destacados por ambas as professoras. Dentre eles estão: houve falta de acompanhamento/orientação por parte do estado para a implementação do documento, sinalizando aí o pouco comprometimento do governo do estado no processo; o processo de formação/capacitação, realizado por licitação e, assim, terceirizado, não envolveu todos os professores da rede pública, apenas alguns escolhidos nas escolas para fazer essa capacitação, o que leva a crer que não atingiu um grande público de professores; o processo de implementação predominantemente a distância trouxe problemas aos professores multiplicadores que passavam horas na tarefa de tentar conquistar adeptos para o *Lições do Rio Grande*, o que foi considerado por uma das professoras como bastante desmotivador; não houve recursos suficientes para pagar diárias dos professores e seus deslocamentos para outras cidades para fazer a capacitação, obrigando assim os professores que participaram da capacitação a se organizarem dentro de suas possibilidades; houve falta de organização até mesmo para a entrega dos certificados; ocorreu a vinculação do documento à figura da governadora, Yeda Crusius, nada popular entre os professores, o que fez com que os docentes recebessem o documento com resistência; a maneira como o documento entrou na escola, por videoconferência, realizada por *persona non grata* aos professores, Mariza Abreu, cuja fala fez os professores se sentirem “desse tamanho” parecendo que não eram “ninguém; o próprio material veio pronto, “de cima”, sem contar com a

opinião dos professores que efetivamente estavam em sala de aula e conheciam a realidade dos alunos.

3.4 Cruzamento de vozes dos sujeitos da pesquisa

Nessa seção, apresento o cruzamento das vozes dos sujeitos da pesquisa, o qual será realizado, primeiramente, entre elaboradores e receptores do *documento Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*; após, entre elaboradores e receptores do documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* e, por último, entre elaboradores e receptores dos dois documentos. Esse cruzamento tem o objetivo de auxiliar na busca da resposta da questão da pesquisa, qual seja: que relações têm sido estabelecidas, nas duas últimas décadas, entre o Estado do RS e o ensino de Língua Portuguesa sob a ação de documentos oficiais para alterar os rumos do ensino dessa disciplina escolar?

À luz da teoria bakhtiniana, compreendo que, nesses cruzamentos de vozes, estabelecidos entre os enunciados das diferentes vozes sociais – professores elaboradores e professores receptores dos documentos oficiais – é possível entender o que significou a produção e recepção de documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa produzidos pela Secretaria do Estado da Educação do RS na década de 90 e na primeira década do século XXI. Assim, a forma de estabelecer relações, intradocumento e entre documentos, são de extrema importância, pois podem trazer subsídios para responder à pergunta de pesquisa ao permitir conhecer as relações entre enunciados de elaboradores e receptores de um mesmo documento num mesmo período de tempo e as relações entre enunciados de elaboradores e de receptores de dois documentos oficiais distintos de décadas diferentes.

Essa relação estabelecida entre eu-outro, presente no entrecruzamento de diferentes vozes, constitui-se como o princípio maior em torno do qual se constrói a teoria dialógica da linguagem. De acordo com Amorim (2004), referindo-se a respeito da questão da alteridade no pensamento bakhtiniano:

A responsabilidade se torna responsividade, mas é sempre em relação com o outro que se está tratando. Enquanto princípio estético e epistemológico, a alteridade é constitutiva da arte e do conhecimento tal como expressa no conceito de exotopia. Tanto a explicação quanto a interpretação somente podem se dar de um lugar exterior ao lugar do outro. [...] Ora, ter como eixo de toda a sua reflexão a questão da alteridade significa estar instalado, por princípio, em um lugar de tensão e instabilidade. [...] Bakhtin é fundamentalmente um pensador das tensões (AMORIM, 2004b, p. 76).

Em relação ao documento *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*, foi possível estabelecer um cruzamento de vozes dos professores elaboradores e receptores principalmente nos aspectos que dizem respeito à avaliação do próprio documento (materialidade) e da implementação.

Quanto ao documento em si, os professores elaboradores explicitaram que a concepção de ensino de Língua Portuguesa inovadora, não tradicional, determinou as posições adotadas no documento. Os elaboradores tinham uma imagem de professor que iria ler/adotar o documento ainda muito presa a conteúdos tradicionais, associados a uma concepção de ensino tradicional e que, por falhas em sua formação, não inovavam a concepção de ensino nem as metodologias de ensino de Língua Portuguesa. O documento, então, serviria para preencher as lacunas de formação desses professores.

Essa imagem do professor receptor feita pelos elaboradores do documento oficial é confirmada nos dizeres dos professores receptores nas entrevistas. Segundo eles, o *Educação para Crescer* trazia uma forma inovadora de conceber o ensino de Língua Portuguesa (tendo o texto como centro), apoiada nos conhecimentos linguísticos para o ensino da língua naquele período. Ainda, conforme suas falas, a formação acadêmica que tiveram proporcionou a base para desenvolver o trabalho profissional, mas não suficiente para a leitura do documento oficial, principalmente, quanto aos conhecimentos linguísticos para o ensino de língua do período.

Também quanto à avaliação da implementação do *Educação para Crescer: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*, é possível detectar, nas falas dos elaboradores e receptores, pontos convergentes, embora cada grupo fale de lugares distintos. Ambos, mesmo os elaboradores não participando da implementação, reconhecem que essa etapa foi falha devido a fatores como a complexidade do conteúdo específico de conhecimentos linguísticos no documento oficial, aliada à falta de condições, na escola, de uma formação especializada proporcionada pelo

governo que permitisse aos professores o conhecimento e a reflexão sobre o documento. Além disso, a falta de unidade na implementação, levando a uma desarticulação do processo, foi outro fator latente na fala dos elaboradores em consonância com a dos receptores que enunciaram a falta, por parte do governo, de estratégias comuns nas escolas para o estudo do documento como uma das causas do possível “fracasso” na implementação.

Ainda quanto à avaliação da implementação, é importante mencionar que os professores receptores revelam que o *Projeto Melhoria* foi proposto por um governo não bem aceito pelos professores, mantendo uma relação muito tumultuada com esses profissionais, o que certamente influenciou na recepção do documento. Isso vai ao encontro do que relatam os elaboradores ao se referirem que os problemas de implementação não estão nos documentos em si, mas na falta de confiança por parte dos receptores nos órgãos oficiais e na ineficácia das políticas públicas voltadas à educação.

É importante ressaltar que, em nenhum momento das entrevistas, os receptores questionaram a qualidade do documento e nem dos seus elaboradores. Os aspectos negativos se deram em termos das estratégias usadas para implementar o documento e na relação que tinham com o governo do estado na época.

Além desses cruzamentos de vozes, ainda um outro pode ser retomado e diz respeito às vozes que ressoam no grupo de elaboradores. Pode-se considerar que esse é um grupo caracterizado pela heterogeneidade cujos participantes possuíam vínculos diferenciados com o órgão oficial. Uns tinham uma relação próxima com a Secretaria da Educação do Estado e, de certa forma, podem ser considerados porta-vozes do governo na época, pois constituíam o grupo de assessoria, formado por pessoas convidadas pela própria Secretária de Educação, grupo esse responsável por pensar e planejar o documento; outros, professores universitários, não necessariamente possuíam vínculos com a Secretaria de Educação, mas se dispuseram a colaborar com seus textos no *Projeto Melhoria*. Embora houvesse essa heterogeneidade de vozes, a relação entre elas no processo de elaboração é, de um modo geral, de consonância para a confecção do documento.

Nesse sentido, é possível ainda perceber que, embora houvesse um grupo responsável por todo o planejamento do *Projeto Melhoria*, em que ecoava a voz oficial, do governo do estado, administrativa, houve a necessidade de contar com

uma outra voz no processo de elaboração, a voz acadêmica, representada pelos professores universitários, que de certa forma, seriam os responsáveis por validar um discurso de qualidade, de prestígio, de valorização que a esfera acadêmica tem junto à população em geral.

Embora outros cruzamentos mais pontuais pudessem ser feitos entre os elaboradores e receptores do documento *Projeto Melhoria*, cumpre destacar que, mesmo em posições sociais diferentes, o que se pode perceber é o predomínio de uma relação de convergência entre as vozes dos elaboradores e receptores. Os elaboradores falam na direção da necessidade de uma renovação no ensino de língua portuguesa e os receptores, de certa forma, não descartam essa mudança, veem qualidade no documento, mas não conseguem por eles mesmos alavancar um processo que demandava muito investimento humano para capacitação dos professores, a cargo do governo do estado. Apenas a vontade de mudar dos elaboradores e a disposição de muitos professores não foram suficientes, na ausência do estado, para operar uma possível mudança. Era preciso muito mais.

Em relação ao *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*, foi possível estabelecer o cruzamento das vozes dos professores elaboradores e receptores em vários aspectos: o processo de gestação; a avaliação do documento, da implementação, dos efeitos da implementação; e a relação elaboradores e receptores a respeito do governo da época.

No processo de gestação do *Lições do Rio Grande*, destaco as vozes divergentes dos elaboradores e receptores. De um lado, os elaboradores revelam que o documento foi pensado a partir de um diagnóstico feito dos planos de estudo e das propostas pedagógicas produzidos nas escolas e, ainda, teve, em sua equipe de elaboradores, professores representantes das escolas públicas. Nesse sentido, para os elaboradores, a voz dos professores das escolas se fez ouvir desde o início do processo de elaboração. De outro lado, para os receptores, o material veio pronto, de cima, sem contar com a opinião dos professores que eram conhecedores da sala de aula e da realidade dos alunos; adotar o material seria para eles até mesmo abandonar um planejamento anterior feito pelo corpo docente da escola, que levava em conta as necessidades dos alunos.

Nessas vozes divergentes, é possível inferir que os professores receptores desconheciam a origem e os pressupostos que deveriam nortear a proposta do

Lições do Rio Grande, o que os levou a pensar que o documento foi gestado sem a sua contribuição e a de seus pares.

Quanto à avaliação do documento, há uma convergência parcial entre a voz dos elaboradores e dos receptores. Enquanto para os elaboradores o *Lições do Rio Grande* é inovador, pois integra, por meio de projetos, áreas de conhecimento visando à interdisciplinaridade e une a teoria à prática por meio do caderno do professor e do aluno, para os receptores essa avaliação não é unânime, pois somente uma das entrevistadas reconhecia o caráter inovador do documento.

Quanto à avaliação da implementação, as vozes dos elaboradores e receptores caminham na mesma direção, pois avaliam esse processo da mesma maneira, muito frágil e lacunar, com predominância de aspectos negativos principalmente no que se refere à capacitação de professores, que dentre vários problemas citados por elaboradores e receptores, não teve a continuidade e a coesão necessárias para o êxito do processo de implementação.

Quanto à avaliação dos efeitos da implementação do *Lições do Rio Grande*, há uma convergência de vozes entre elaboradores e receptores nos aspectos negativos que sobressaem em suas falas. Ambos enunciam o uso restrito do documento pelos professores nas escolas e a não continuidade da sua utilização, justificados pela falta de incentivo ao uso do documento (que ficou a critério do professor) e pela carência de uma formação adequada e continuada.

Quanto aos efeitos positivos da implementação, o que se percebe é um desacordo de vozes entre os receptores: uma destaca como positivo as novas posturas frente ao ensino de LP que o documento propicia ao professor (por exemplo: “textos literários não são modelos, são arte e vistos e lidos como tal”; “o funcionamento da língua padrão é ensinado, mas para que ele saiba usá-lo quando necessário: para isso, muito trabalho com redação e expressão oral (o que é muito esquecido nas escolas)”; a outra descarta que o documento tenha trazido pontos positivos para a prática docente, vendo como positivo (talvez como forma de ironia) apenas a diminuição de gastos com folhas xerografadas para uso dos alunos em sala de aula em função de o *Lições do Rio Grande* ser trabalhado com o caderno do aluno.

Já no que diz respeito às vozes que emergem da relação dos elaboradores e receptores a respeito do governo da época, é possível verificar vários aspectos em comum. Dentre eles, destaco a fala dos elaboradores a respeito da fragilidade do

processo de formação via licitação, implantado pelo governo, e a dos receptores, que evidencia a falta de acompanhamento/ orientação por parte do governo do estado na implementação do documento, deixando parte do trabalho por conta de quem ganhou a licitação do processo de formação e parte na mão dos professores multiplicadores.

Outro ponto a destacar no sentido de uma convergência entre as vozes dos elaboradores e receptores do *Lições do Rio Grande* é a relação de tensão, de embate entre governo e professores das escolas. Ambos (elaboradores e receptores) reconhecem essa relação de tensão e acreditam que isso tenha influenciado na recepção (negativa) do documento nas escolas e, por vezes, podem ter impedido (professores receptores) a atribuir qualidade ao material elaborado.

*

**

Depois de ter realizado o cruzamento de vozes entre elaboradores e receptores de cada um dos documentos, inicio um estabelecimento de relações entre enunciados dos dois grupos de elaboradores e dos dois grupos de receptores, que trazem subsídios para entender os processos de elaboração e recepção desses documentos em períodos distintos do ensino de Língua Portuguesa.

Quanto ao que enunciaram os elaboradores do *Projeto Melhoria* e do *Lições do Rio Grande* foi possível estabelecer uma convergência em relação aos antecedentes do processo de elaboração em termos do perfil do elaborador: em ambos os grupos, os elaboradores tinham experiência docente em Língua Portuguesa em vários níveis de ensino, eram profissionais reconhecidos no meio acadêmico e desempenharam a função de um prestador de serviço acadêmico ao governo do Estado no que compete à confecção do material que foi distribuído aos professores da escola, o que não significava que esses elaboradores fossem um parceiro político do governo para realizar essa tarefa.

Também há uma similaridade entre os enunciados dos elaboradores dos documentos com relação ao processo de gestão: ambos se constituíram numa demanda de um governo de um estado; não foram iniciativas isoladas de elaboração de documentos, pois esse mesmo processo estava presente em outros estados no período de cada publicação; e todo o processo, desde a constituição da equipe

elaboradora até as formas adotadas de implementação dos documentos, estava diretamente vinculado à Secretaria de Educação do Estado.

Do mesmo modo, há uma convergência quanto à composição de ambos os documentos, pois apresentavam uma base teórica de referência sintonizada com as teorias linguísticas de cada período, mas não se restringiam a esse aspecto. Havia também uma preocupação em instrumentalizar a prática do professor, seja por meio de atividades presentes no próprio documento (*Projeto Melhoria*) ou da elaboração de cadernos do professor e do aluno, acrescidos de unidades didáticas (*Lições do Rio Grande*).

Ainda sobre a composição dos documentos, mais uma consonância se dá com relação à natureza do documento, pois ambos tinham o objetivo de afastar-se de uma visão tradicional de ensino, predominantemente gramatical, inovando no sentido de dar prioridade ao texto (leitura e escrita) no ensino de Língua Portuguesa a partir de uma nova concepção de linguagem e de língua.

Já em relação ao planejamento para a elaboração dos documentos, o que se sabe, pela voz dos elaboradores, é que o *Lições do Rio Grande* foi pensado a partir de um diagnóstico realizado utilizando dados recolhidos no interior das escolas (análise de propostas pedagógicas e planos de estudo) enquanto o *Projeto Melhoria* parece ter sido feito sem uma consulta à esfera escolar. Nesse aspecto, os enunciados levam a crer que, em cada um dos documentos, as posturas adotadas pelos elaboradores foram diferenciadas.

No que diz respeito à forma de divulgação, os documentos foram pensados para atingir um grande público e para isso foi adotada a estratégia do ensino a distância, embora em cada um dos momentos, essa forma de ensino tenha se concretizado diferentemente. No *Projeto Melhoria*, o ensino a distância era entendido como o envio de material impresso às escolas e, no *Lições do Rio Grande*, esse ensino incluía, além do material impresso enviado às escolas, o uso das novas tecnologias.

Em relação à implementação de ambos os documentos, os enunciados mostram que esse processo se deu de maneira parcialmente diferenciada. O que há em comum é o envio e a entrega do material impresso aos professores e o que diverge é que no *Projeto Melhoria* não foi prevista uma formação para se trabalhar com o documento, ficando a cargo do professor o estudo do material com seus

pares. Já no *Lições do Rio Grande* houve uma formação para alguns professores que, posteriormente, deveriam multiplicá-la para os colegas em suas escolas.

No que se refere ao processo de avaliação dos documentos pelo que enunciam os elaboradores, o que se observa é tanto a presença de pontos positivos quanto negativos, embora específicos a cada documento e diretamente relacionados ao contexto histórico em que foram produzidos. É o caso da avaliação positiva enunciada pelos elaboradores do *Projeto Melhoria* quanto à participação pioneira das universidades gaúchas no processo naquele momento. Já o *Lições*, além de os elaboradores avaliarem como positivo o aspecto integrador do documento (teoria e prática docente, os vários componentes curriculares integrados), avaliaram como superior a qualidade do documento gaúcho comparado a outros documentos nacionais, por exemplo, o que foi produzido em São Paulo.

Ainda nesse processo de avaliação, há uma sintonia nos enunciados dos elaboradores de ambos os documentos em termos da não censura de seus textos por parte de nenhum órgão da Secretaria de Educação do Estado, mesmo o documento *Lições do Rio Grande* apresentando leitores internos e externos. O que se percebe na voz dos elaboradores é que os textos produzidos foram publicados da mesma maneira como foram escritos, evidenciando, possivelmente, uma não necessidade de controlar esse processo por parte do estado já que esse trabalho foi delegado a uma equipe acadêmica convidada e considerada pelo governo como competente para essa tarefa.

No que tange à avaliação do processo de implementação de ambos os documentos, o que se verifica é uma plena convergência nos enunciados dos elaboradores em termos das falhas da implementação que estava em grande parte nas mãos do governo do estado de cada época. Embora a implementação de cada documento tivesse as suas especificidades, fruto das condições impostas em cada período, alguns pontos em comum puderam ser detectados como a falta de condições nas escolas para proporcionar a reflexão sobre o documento, a falta de unidade na própria implementação, a não continuidade e coesão do processo quando da mudança de um governo para outro e, especialmente, a relação tensa entre governo do estado e professores, afetando a avaliação do documento em si.

A partir deste momento, iniciou um estabelecimento de relações entre enunciados dos dois grupos de receptores para atribuir sentidos ao processo de

recepção do *Projeto Melhoria* e do *Lições do Rio Grande*, publicados em períodos distintos do ensino de Língua Portuguesa.

Em relação ao que enunciaram os receptores dos dois documentos quanto aos antecedentes do processo de recepção, o que se percebe é uma semelhança quanto ao perfil desses sujeitos. Ambos possuíam experiência docente no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino e, ao longo de suas carreiras docentes, continuaram a desenvolver estudos acadêmicos. Também em função do período em que trabalharam, mantiveram contato político tanto na universidade quanto na representação da classe de professores.

No que diz respeito ao processo de implementação, os enunciados revelaram que a estratégia utilizada para desencadear esse processo se deu por meio das coordenadorias de ensino do estado, que enviaram os documentos às escolas para serem distribuídos aos professores. O caráter que assumiu essa implementação no *Projeto Melhoria* se diferenciou do *Lições do Rio Grande*, visto que, no primeiro, o desenvolvimento da implementação dependeu muito do grupo de professores de cada escola e do envolvimento que tiveram com o estudo do documento; já, no segundo, houve um processo de formação, presencial e a distância, terceirizado, apenas para alguns professores das escolas que, posteriormente, tiveram a função de multiplicadores dessa formação no seu ambiente de trabalho.

Quanto à avaliação dos documentos, os enunciados dos receptores, em grande parte, se assemelham, pois a maioria dos professores os avalia positivamente, considerando-os inovadores na medida em que esses documentos dialogavam estreitamente com os estudos linguísticos voltados ao ensino da Língua Portuguesa do período, enfocando o texto como centro do ensino no *Projeto Melhoria* e trabalhando também com os gêneros discursivos no *Lições do Rio Grande*.

Quanto à avaliação do processo de implementação dos documentos, os enunciados dos receptores convergem na predominância dos seus aspectos negativos, que envolviam principalmente a esfera administrativa governamental, a qual deveria ter a responsabilidade de implementar e gerenciar o processo de formação para que os documentos fossem de fato utilizados. Por outro lado, foram também elencados como negativos o fato de alguns professores serem contrários a qualquer processo de mudança, além da relação bastante tumultuada entre professores e governo ser fator de impedimento para a aceitação dos documentos.

De maneira geral, os enunciados dos receptores colocam, principalmente na figura do governo do estado de cada período, o pouco comprometimento com o desenvolvimento de todo o processo de implementação e acompanhamento do trabalho com os documentos, acarretando pouquíssimos ganhos para a efetivação de um processo de mudança no ensino de Língua Portuguesa.

Após essa etapa de atribuição de sentidos a partir do cotejo dos enunciados de elaboradores e receptores do *Projeto Melhoria* e do *Lições do Rio Grande*, foi possível perceber o quanto cada grupo de sujeitos, a seu modo e no lugar que ocupava quando teve contato com esses documentos, vê e avalia o processo de elaboração e recepção. É importante destacar que, para a compreensão dos processos de elaboração e recepção dos documentos oficiais, foi preciso considerar a visão de cada um desses sujeitos juntamente com a visão dos outros sujeitos, que é o que lhes traz um excedente de visão.

Sobre esses processos de elaboração e recepção, da experiência vivida nesses diferentes períodos, cada grupo falou em detalhes do processo de que participou, mas também subsidia informações sobre o processo vivido pelo outro grupo. Ou seja, embora cada grupo tenha vivenciado mais profundamente a experiência ou da recepção ou da elaboração, devido à posição social que desempenharam naquele determinado momento histórico, eles trazem pistas do outro processo, pois não podem se furtar de avaliar o conjunto de enunciados a que foram submetidos naquele período. Esse conjunto de avaliações, no âmbito da pesquisa, teve um papel importantíssimo, pois puderam ser postos de observação e avaliação diferentes, que muito dizem da relação do estado com o ensino de língua portuguesa nos períodos em questão. Os enunciados dos sujeitos, sempre de natureza axiológica, funcionaram como instrumento para que as ações do estado pudessem ser, de certa forma, reveladas, conhecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar uma análise dialógica dos dizeres dos elaboradores e receptores dos dois documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa do RS, o *Educação para Crescer: Projeto Melhoria de Ensino* e o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* a fim de buscar resposta a questão de pesquisa, percorri vários caminhos que me possibilitaram olhar o meu “objeto falante” sob vários ângulos. À medida que esse olhar ia sendo direcionado para essa resposta, outros aspectos decorrentes da temática foram surgindo e, além de responder à questão de pesquisa, foco deste estudo, encontrei, nesses caminhos percorridos, outras considerações, as quais não posso deixar de explicitar aqui.

Uma delas diz respeito à riqueza do próprio *corpus* da pesquisa, constituído por sujeitos que fazem parte da história do ensino de Língua Portuguesa do Rio Grande do Sul e que, por meio de seus dizeres, revelaram sentidos outros referentes à elaboração e recepção dos documentos oficiais, os quais não são possíveis depreender apenas quando nos deparamos com a materialidade, ou seja, com o próprio documento oficial. Coube a mim, enquanto pesquisadora, deixar-me conduzir por esse “objeto falante”, sempre tendo como foco a questão norteadora, a saber, “Que relações têm sido estabelecidas, nas duas últimas décadas, entre o Estado e o ensino de Língua Portuguesa sob a ação de documentos oficiais para alterar os rumos do ensino dessa disciplina escolar”, mas levar também em conta os dizeres que subjazem a essa questão.

Sob essa perspectiva, no presente estudo, como critério de entrada na análise, tendo em vista a recorrência, nas falas dos elaboradores e receptores, de temáticas centrais, e os objetivos propostos nesta pesquisa, selecionei duas categorias para análise em cada grupo de sujeitos entrevistados, denominadas, respectivamente, de cronotopo de elaboração e recepção e cronotopo da avaliação. A partir de cada cronotopo e considerando a teoria que embasa a reflexão, analisei, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo, os enunciados dialógicos produzidos, considerando a situação de enunciação nas interações verbais (entrevistas) e a materialidade linguística especialmente os eixos que dizem respeito aos antecedentes do processo de elaboração e recepção, à dinâmica da elaboração e

posições ou posturas teóricas adotadas pelos elaboradores no ensino de língua portuguesa naquele momento, à avaliação do processo de elaboração, divulgação e implementação dos documentos por parte dos elaboradores, à avaliação do próprio processo de recepção, circulação e implementação por parte dos receptores.

Os sentidos recolhidos a partir desses eixos e especialmente o cruzamento das vozes dos elaboradores e receptores dos documentos conduziram-me a pistas para uma orientação avaliativa dos enunciados, nos quais o sujeito enunciativo foi se posicionando no seu discurso tanto em relação ao seu dizer quanto em relação aos outros que atravessam o seu dizer. Dessa forma, foi possível notar, na relação de alteridade, índices discursivos da construção da subjetividade dos sujeitos entrevistados, revelando a heterogeneidade constitutiva do sujeito dialógico, da linguagem e da construção de sentidos.

Uma dos pontos observados a partir da análise, embora não se constituindo o foco da pesquisa, foi, a partir dos relatos dos elaboradores e receptores, verificar a natureza de um documento oficial. No primeiro capítulo deste estudo, apresentei uma definição de documento oficial a partir de diálogos com outros estudos. Pude elencar, assim, algumas características desses documentos que foram se confirmando, de forma geral, no decorrer das análises realizadas, tais como: são legitimadores de diretrizes para um novo ensino, apresentam discurso de renovação, são atos de fala impresso e instrumentos que encarnam possíveis mudanças no ensino, possuem caráter prescritivo, apresentam variação em seus nomes e podem ser publicados em diferentes formatos, são enunciados produzidos em nome de uma Secretaria ou de outro órgão oficial.

O que pude observar, a partir dos dizeres dos receptores dos dois documentos, é que, em função de a autoria desses documentos vir em nome de um órgão oficial, no caso específico dos documentos utilizados nesta pesquisa, em nome da Secretaria do Estado da Educação, a sua natureza normativa se fragiliza, não se impõe muitas vezes devido à relação de tensão que se estabelece num determinado momento entre o governo do estado, representado via SEC, e os professores receptores. Nesse sentido, é possível questionar em que medida um documento oficial se caracteriza como tendo esse caráter normativo. Se levarmos em conta somente sua materialidade linguística, podemos dizer que ele é pensado para funcionar como um gênero que se fundamenta para esse fim, ou seja,

normatizar, prescrever um discurso de renovação, mas é preciso ir além para que realmente se possa afirmar que esse caráter se impõe.

Por exemplo, a partir do que se pôde constatar com a análise das falas, especialmente as dos receptores dos documentos neste estudo, é que esse caráter normativo vai depender das relações estabelecidas entre o governo e os receptores dos documentos. Essas relações tanto no *Projeto Melhoria* quanto no *Lições do Rio Grande* se estabeleceram a partir de relações tensas entre governo do estado da época e professores da rede. Embora não tenha sido objeto de pesquisa medir a intensidade dessas relações, o que se pôde perceber é que havendo essa tensão, ela poderá influir (como de fato influenciou) de forma incisiva na recepção e na forma de entender esses documentos como normativos ou não pelos professores.

Essa normatividade, por sua vez, também pode estar relacionada ao papel que o estado desempenha quando da implementação desses documentos. Ela pode ser questionada pelos professores pelo fato de o estado não ter desenvolvido, no caso do *Projeto Melhorias* e no *Lições do Rio Grande*, nenhum tipo de acompanhamento mais próximo e contínuo entre o órgão responsável (no caso, a Secretaria de Educação) e os professores no processo de implementação. O que se pôde observar é que os professores, em ambos os documentos, sentiram-se “livres” para adotar, fazer uso em sala de aula ou mesmo para, a partir deles, (re)pensarem suas práticas, descaracterizando, assim, o caráter normativo, prescritivo ou, até mesmo, de formação que o documento oficial deveria encerrar.

Outra questão que é pertinente destacar foi observada quando do cruzamento das vozes entre elaboradores e receptores dos documentos. Na maioria das vezes, houve muito mais uma sintonia, uma convergência em seus dizeres do que divergências, o que nos leva a entender que os processos de elaboração e recepção dos documentos, mesmo desencadeados em períodos históricos distintos, não diferem substancialmente um do outro, ao contrário, mantêm muito mais semelhanças do que diferenças.

Assim, ao considerarmos o cronotopo de elaboração no *Projeto Melhoria* e no *Lições do Rio Grande*, vimos que há várias questões que convergem, como é o caso do perfil dos elaboradores, embora sejam documentos produzidos em contextos distintos. Além disso, uma outra convergência se dá no próprio processo de elaboração dos documentos quando os elaboradores enunciam que tiveram liberdade de estruturar, de pensar e produzir os documentos sem nenhum tipo de

censura vinda do órgão oficial, o que pôde ser fruto ou de uma confiança total nesses elaboradores ou serem esses elaboradores portadores de uma voz de autoridade, não tendo a Secretaria da Educação condições de questioná-los.

Os receptores dos documentos, em ambos os casos, por sua vez, deixaram transparecer, em suas falas, que tanto a relação de embate entre os professores da rede e o governo quanto a falta de comprometimento por parte desse governo foram, no processo de implementação, fatores decisivos para a estagnação, o não envolvimento e não comprometimento dos professores em um possível processo de renovação do ensino de língua portuguesa. Esses receptores mostraram que, por mais que os documentos fossem avaliados como portadores de uma possível renovação no ensino e como um texto com qualidade, a figura do estado, enquanto autoria, influenciou para que poucos resultados positivos fossem obtidos no processo.

Nesse sentido é que a questão de pesquisa vai sendo respondida e pode-se então dizer que as relações que se estabeleceram entre o estado e o ensino de LP sob a ação de documentos oficiais para alterar os rumos do ensino foram bastante semelhantes tanto no *Projeto Melhoria* quanto no *Lições do Rio Grande* apesar desses documentos terem sido produzidos em épocas distintas . Os efeitos dessa implementação basicamente seguiram os mesmo rumos, as mesmas estratégias, o que resultou no abandono, no esquecimento desses documentos quando da mudança de um governo para outro. O estado, basicamente, serviu como desencadeador, idealizador do processo de elaboração do documento oficiais e, conforme Mortatti (2010), indutor, articulador e regulador das demandas da sociedade, atuando na direção da universidade, através da presença de professores universitários que, segundo Mortatti (2010, p. 336), desempenham o papel de “agente institucional da produção de conhecimentos disponibilizados ao Estado”, para que elaborassem esses documentos, delegando a eles essa tarefa, mas não interferindo no processo de elaboração.

Além disso, pode-se dizer que a preocupação maior do estado era, em ambos momentos, dar conta de mostrar à sociedade que algo estava sendo feito em prol da educação, mesmo que essas ações não garantissem efetivamente uma mudança dos rumos do ensino no Rio Grande do Sul. A tarefa seria apenas a de cumprir “promessas” de campanha no que se referia à educação.

Após a reflexão realizada, a análise suscitou também outros questionamentos como por que o governo não insistiu, não investiu de uma maneira mais efetiva na implementação do *Projeto Melhoria* e do *Lições do Rio Grande*? Havia realmente uma vontade de mudança por parte do governo no ensino de LP? Seriam esses documentos apenas uma forma de prestar contas a uma plataforma de governo apresentada quando da disputa por esses governos? Ou serviriam apenas para responder a uma política de educação nacional que estava sendo implantada?

Se pensarmos os documentos oficiais como uma cadeia de enunciados que desencadeiam outros enunciados, podemos dizer que esses enunciados estão e estarão sempre produzindo os mesmos efeitos de sentido, especialmente aos professores receptores desses documentos que, por meio de suas vozes mostram que, enquanto não houver uma valorização de seu trabalho, qualquer documento que chegue à escola com a autoria vinculada a quem representa o governo, tenderá a uma resposta negativa por parte desses professores. Afinal, é no universo de signos que o sujeito enuncia seu ponto de vista, pois esse “representa a realidade a partir de um lugar valorativo... O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente” (MIOTELLO, 2008, p. 170). E como enuncia um dos sujeitos desta pesquisa “... existe uma falta de confiança imensa nos órgãos oficiais, imensa para tudo, a gente não acredita, não confia mais, não confia na honestidade, que é a coisa mais grave e isso faz com que esse descrédito em relação a essa verdade também respingue nas orientações pedagógicas”.

Importa salientar que esta pesquisa não esgota possibilidades de reflexão acerca do tema e indica a importância de serem feitos trabalhos acadêmicos que tragam de uma forma mais efetiva o que dizem os professores submetidos aos vários documentos que sempre estão aparecendo. A pesquisa realizada mostrou que são raros os trabalhos que se colocam nessa direção. Essas informações, trazidas pelos professores da rede, são importantes em termos de um conhecimento ampliado do universo escolar em contato com esses documentos, da forma de implementação, dos efeitos positivos e negativos que esses documentos trazem. Essas informações poderiam e muito subsidiar novas ações estaduais, pois trariam, com mais propriedade, a real relação que se estabelece entre professores e os vários documentos, que projetam novas posturas a serem assumidas pelos professores no ensino.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-112.

_____. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.

ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

_____. O discurso no romance (1934-1935). In: _____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 4. ed. Tradução de Aurora Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, Hucitec, 1998. p. 71-210.

BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução de de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **O Freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 1927/2009.

BARROS, D. L. P de. As contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 2005. p. 25-36.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BRAIT, B (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-ESILVA, M. C.; FAITA, D. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho**: Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-44.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001

_____. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. P. de; FIORIN, J. F. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Mikhail Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 11-28. (Ensaio de Cultura, 7).

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1**: artes do fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

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

CPERS-SINDICATO. **Boletim Informativo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 15 de março de 2007. Disponível em: <<http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=14>>. Acesso em: 7 jun. 2013.

_____. **Jornal Mural do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 22 de junho de 2007. Disponível em: <<http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=14>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

_____. **Boletim Informativo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 20 de maio de 2009. Disponível em: <<http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=14>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

_____. **Informativo do CPERS/Sindicato**. Porto Alegre, 19 de maio de 2008. Disponível em: <<http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=14>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

CRAIG, B. **Repensando o Círculo de Bakhtin**: novas perspectivas na história intelectual. Tradução de Helenice Gouvea e Rosemary H. Schettini. São Paulo: Contexto, 2012.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. VEREDAS – **Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003

DRABACH, N. P. **A modernização da gestão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul**: a democracia na “porta giratória”. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

EDUCAR para crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/>>. Acesso em: 15 maio 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, A. **A constituição do ensino de Língua Portuguesa na trilha de documentos oficiais do Rio Grande do Sul**: conhecimento e perspectivas. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

FRADE, I. C. A. S.; SILVA, C. S. R. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

FRANÇA, M. **Gestão e financiamento da educação**: o que mudou na escola? Natal: EDUFRN, 2005.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

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

HERMANN, G. P. **Os saberes da linguística e o ensino de Língua Portuguesa, a relação oficial**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

MAZZILLI, S. **Orientação de Dissertações e Teses: em que consiste?** Brasília: Junqueira & Marin, 2009.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.

MORTATTI, M do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

PALMA FILHO, J. C. **A Educação Brasileira no período de 1960-2000: de JK a FHC**, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/108>>. Acesso em: 24 abr. 2013

PARTIDO Democrático Trabalhista. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

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

PIRES, M. N. Neoliberalismo e precarização do trabalho docente no Governo Yeda Rorato Crusius (2007-2010). **Revista Latino-Americana de História**, v. 1, n. 3, p. 562-575, mar. 2012. Edição Especial – Lugares da História do Trabalho.

PRADO, G. V. T. **Documentos desembocados**: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de Língua Portuguesa. Campinas, 1999. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PROJETO Memória: Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Educação para Crescer**: projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (Português – 1º e 2º graus) Governo do estado do RS (1991-1995). Porto Alegre: Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul, 1992.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande** – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna. Rio Grande do Sul, 2009. 1 v.

ROCHA, D.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: **Revista Polifonia**, v. 8, n. 8, Cuiabá, p. 161-180, 2004.

RODRIGUES, A. D. O ensino da língua materna: Alguns objetivos e alguns problemas. In: SEMINÁRIO DO GEL, 1., 1975. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 1978, p. 24-29. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1302530671_1.rodrigues_ayron.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau**. 3. ed. São Paulo, SE/CENP, 1988.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. São Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, D. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, V. 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. 176 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2008.

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Fae/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os elaboradores dos Documentos Oficiais

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Grupo de elaboradores de documentos oficiais

Título do estudo: Documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa: análise do processo de elaboração e recepção

Pesquisador(es) responsável(is): Graziela Lucci de Angelo, Silvana Schwab do Nascimento (Doutoranda do PPGLetras/UFSM)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Letras Clássicas e Linguística

Telefone para contato: (55)32208482

Local da coleta de dados: região central do estado do RS e/ou Porto Alegre

Prezado(a) Senhor(a) elaborador(a):

Você está sendo convidado(a) a responder oralmente a perguntas desta pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Conhecer e analisar o processo de elaboração e recepção de documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa produzidos no estado do Rio Grande do Sul no período de 1990 a 2010.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá, numa primeira etapa, em responder oralmente às perguntas, formuladas numa entrevista gravada em áudio, feitas pelo pesquisador, que abordarão o processo de elaboração dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa produzidos no estado do Rio Grande do Sul no período de 1990 a 2010. Numa segunda etapa, sua participação consistirá na leitura da transcrição da entrevista feita pelo pesquisador e na posterior autorização ou não do texto que lhe for apresentado.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. As respostas dadas não representarão risco de ordem física, mas poderão eventualmente gerar, para sua pessoa, alguma emoção ao rememorar situações vividas num passado profissional, não se constituindo, dessa forma, em riscos de ordem psicológica.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não terão sua identidade divulgada em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem apresentados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____, estou de acordo em participar e colaborar com esta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

_____, ____ de _____ de 20__

Assinatura do elaborador-participante

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM • Cidade Universitária • Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 • CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores que utilizaram os Documentos Oficiais

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Grupo de professores que utilizaram os documentos oficiais

Título do estudo: Documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa: análise do processo de elaboração e recepção

Pesquisador(es) responsável(is): Graziela Lucci de Angelo, Silvana Schwab do Nascimento (Doutoranda do PPGLetras/UFSM)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Letras Clássicas e Linguística

Telefone para contato: (55)32208482

Local da coleta de dados: região central do estado do RS e/ou Porto Alegre

Prezado(a) Senhor(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder oralmente a perguntas desta pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Conhecer e analisar o processo de elaboração e recepção de documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa produzidos no estado do Rio Grande do Sul no período de 1990 a 2010.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá, numa primeira etapa, em responder oralmente às perguntas, formuladas numa entrevista gravada em áudio, feitas pelo pesquisador, que abordarão o processo de recepção dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa produzidos no estado do Rio Grande do Sul no período de 1990 a 2010. Numa segunda etapa, sua participação consistirá na leitura da transcrição da entrevista feita pelo pesquisador e na posterior autorização ou não do texto que lhe for apresentado.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. As respostas dadas não representarão risco de ordem física, mas poderão eventualmente gerar, para sua pessoa, alguma emoção ao rememorar situações vividas num passado profissional, não se constituindo, dessa forma, em riscos de ordem psicológica.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não terão sua identidade divulgada em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem apresentados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____, estou de acordo em participar e colaborar com esta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

_____, ____ de _____ de 20__

Assinatura do professor-participante

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM • Cidade Universitária • Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 • CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

Apêndice C – Autorização para a entrevista

AUTORIZAÇÃO

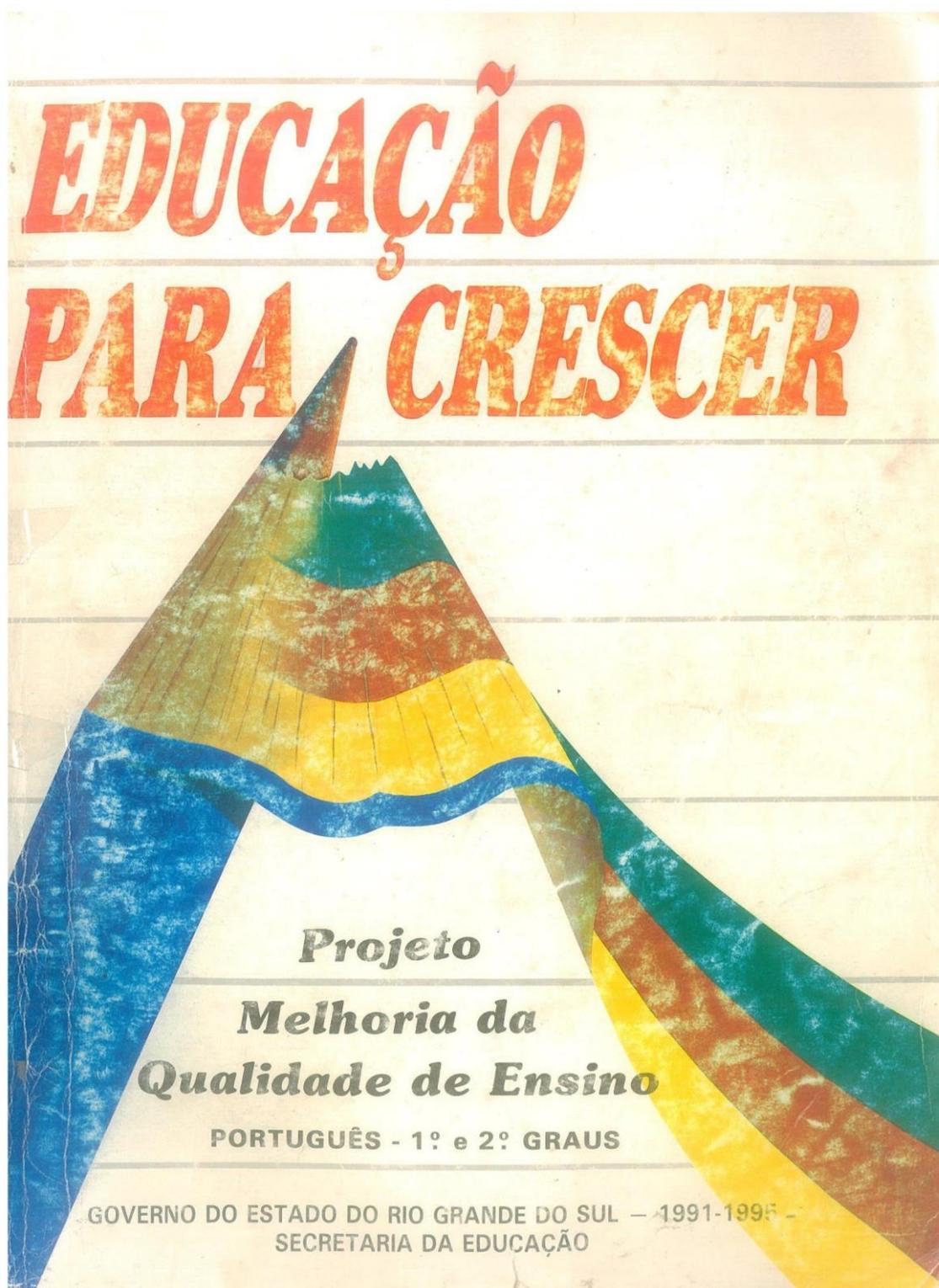
Eu, _____, autorizo a utilização integral dos dados recolhidos em entrevista feita para o projeto de pesquisa intitulado “Documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa: análise do processo de elaboração e recepção” do qual participei como sujeito de pesquisa.

Assinatura do participante

Número da Identidade:

ANEXOS

Anexo A – Educação para Crescer



Anexo B – Lições do Rio Grande: Caderno do Professor



Anexo C – Lições do Rio Grande: Caderno do Aluno

