

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MARIA GEBIN DE CARVALHO

**UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE OS AUTORES
DO GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DO
PROGRAMA LER E ESCREVER E O PROFESSOR**

CAMPINAS – SP

2016

TÂNIA MARIA GEBIN DE CARVALHO

**UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE OS
AUTORES DO GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES
DIDÁTICAS DO PROGRAMA LER E ESCREVER E O PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni

PUC-CAMPINAS

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas – Processos Técnicos

t370
C331o

Carvalho, Tânia Maria Gebin de.

Um olhar sobre a relação dialógica entre os autores do guia de planejamento e orientações didáticas do Programa Ler e Escrever e o Professor / Tânia Maria Gebin de Carvalho. – Campinas: PUC-Campinas, 2016.

145p.

Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Material didático. 3. Professor – Formação. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

18. ed. CDD – t370

TANIA MARIA GEBIN DE CARVALHO

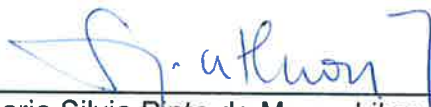
UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE OS AUTORES DO GUIA DE
PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DO PROGRAMA LER E ESCREVER E
O PROFESSOR

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação de Mestrado em
Educação da PUC-Campinas, e
aprovada pela Banca Examinadora.

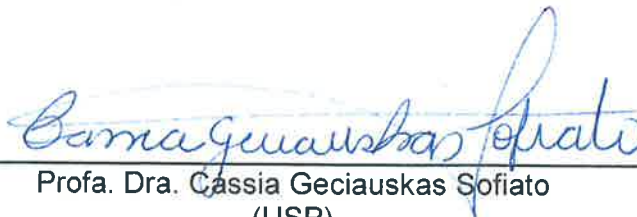
APROVADA: 25 de fevereiro de 2016



Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Cassia Geciauskas Sofiato
(USP)

AGRADECIMENTOS

Toda vida sempre tem algo muito especial. Viver, trabalhar, estudar. Fazer tudo isso e, ainda, dentro da Educação não tem preço. Da mesma forma que não há palavras suficientes para agradecer a todos e a tudo. A Deus, meus anjos, minha querida família, meus queridos velhos e novos amigos, meus queridos velhos e novos professores, meus queridos velhos e novos alunos, além das muitas pessoas que são quase invisíveis ao nosso redor, mas sem as quais muitas coisas se tornariam visíveis... e ainda à luz do dia e à luz da noite, ao silêncio e à solidão que me ajudam a ouvir vozes...

Há alguns nomes que me tocaram de uma forma especial nessa caminhada:

Deus, que é luz para mim, iluminou e continua iluminando a minha vida.

À Profa. Dra. Cristina Tassoni, pelo olhar calmo, pelo cuidar atento e pontual e pelo desafiar que impulsionam para novos aprendizados.

À Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, pelo olhar acolhedor e pelas importantes contribuições apresentadas durante o exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura L. da Rocha, pelo estímulo na busca pelo olhar apurado, instigador, e também pelas relevantes contribuições apresentadas durante o exame de Qualificação.

A todo o corpo docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em especial aos que fizeram parte diretamente dessa minha jornada: Cristina, Heloisa, Jussara, Mônica, Samuel, Sílvia e, ainda, ao Prof. André, pelas reflexões que me levaram a um novo olhar.

Ao meu companheiro de todas as horas, Ká, pelo apoio, compreensão, brincadeiras e leituras.

Aos meus queridos Ana Carolina, Christos, Pan, Ana Lúcia, Rodrigo, Beatriz, Manuela, Pedro e Cláudia... simplesmente por existirem e fazerem parte desta etapa da minha vida.

À minha mãe, Lourdes, que sempre me olhou com um olhar de admiração e confiança.

Aos meus colegas de turma, com quem deliciosamente convivi nesses dois anos. Muitos já se tornaram amigos, e juntos continuaremos partilhando experiências

e churrascos. Abraços especialmente carinhosos para Celly, Lucimar, Verônica e Paulo, pelas conversas mais aprofundadas e por estarem sempre disponíveis, e para a Ângela, nossa colega que precisou interromper a sua caminhada por ora.

Ao meu amigo e terapeuta Ike, por tudo.

À querida amiga Norma, pela presença em todos os momentos de descobertas e angústias.

À querida amiga Ana Cristina, pela amizade de desde sempre.

À Eliane, pela ajuda incondicional.

RESUMO

CARVALHO, Tânia Maria Gebin de. **Um olhar sobre a relação dialógica entre os autores do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever e o professor**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

O presente trabalho busca identificar as relações dialógicas entre os autores do material didático do Programa Ler e Escrever e o professor, para qual leitor presumido escrevem as orientações didáticas e os textos de formação. Para tanto, o *corpus* foi o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 1º, 2º e 3º ano do mencionado programa. Criado em 2008 para a rede pública do Estado de São Paulo, com foco na alfabetização e letramento das crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, esse programa oferece, além do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para os professores, livros didáticos, revistas e livros literários para os alunos. De abordagem qualitativa, a pesquisa documental analisou o material para professores desse programa com o objetivo de buscar marcas, indícios nos enunciados concretos que o compõem, que revelem o leitor percebido que os autores se apoiam ao enunciarem. A análise do discurso, inspirada em Bakhtin, a partir dos conceitos, de dialogismo, enunciado concreto e gêneros do discurso, oferece o aporte teórico para a investigação. A relevância do trabalho está em buscar identificar a posição responsiva do professor diante dessas relações dialógicas do material didático, visto ser ele o material utilizado para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, proposto pelo programa oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio do Programa Ler e Escrever. Como resultado apresentado, a clarificação das relações dialógicas que são produzidas e escritas nesse material didático aponta para um escritor apressado pelo calendário eleitoral, pela pressão da sociedade por melhor qualidade na educação, que não prioriza a formação do professor, produzindo um texto instrucional, que deve ser desenvolvido em sala de aula por um professor executor. As relações dialógicas são monofônicas e imperativas, de ordem-execução. Como contribuição para dar continuidade à relação dialógica a partir deste trabalho, elencamos: 1. Organizar os programas de educação para um período de longo prazo, desvinculado de questões políticas e de mercado; 2. Reelaborar os programas de formação inicial e continuada de professores para a autonomia e reflexão, com valorização real da carreira docente ao reorganizar as escolas com materiais pedagógicos, a carga horária do professor, a vinculação desse à sua comunidade, entre outros inúmeros estudos que podem se desdobrar; 3. Motivar o desenvolvimento de outros estudos que tenham como foco o livro didático; 4. Buscar compreender como se dá a ação responsiva do professor para o enunciado concreto presente no material, entre outras pesquisas possíveis.

Palavras-chave: Formação de professor. Material didático. Enunciado concreto. Imagem presumida.

ABSTRACT

CARVALHO, Tânia Maria Gebin de. **A look at the dialogic speech between the authors of the Teaching Planning and Guidelines Guide of the “Read and Write” Program and the teacher.** 2016. 144 p. Dissertation (Master of Education) – Graduate Program in Education, Centre for Applied Social and Human Sciences, Catholic University of Campinas, Campinas, 2016.

This paper seeks to identify the dialogic speech between the authors of the Teaching Planning and Guidelines Guide of the “Read and Write” Program and the teacher, and how is the presumed reader for these authors when they write the teacher’s guide, training texts. The corpus of this research is the *Teaching Planning and Guidelines Guide* for the 1st, 2nd and 3rd year of that program. It was created in 2008 to be implemented in the public schools of the State of São Paulo, focusing on literacy of children from 1st to 5th grade of elementary school. This program offers textbooks, magazines and literary books for students, besides the Teaching Planning and Guidelines Guide for teachers. This documentary research uses a qualitative approach. It examines the material that are developed for teachers of this program in order to seek evidences throughout the concrete statements that reveals the presumed reader that they think when they enunciate. The theoretical support for the investigation is based on speech analysis, inspired by Bakhtin and his concepts of dialogism, enunciation and dialogue of genres. The relevance of this work is to identify the responsive position of the teacher from the dialogic speech of teaching materials, proposed by the official program “Read and Write” of the Secretary of State for Education of São Paulo. The results showed the clarification of the dialogic speech that are produced and written on this courseware point to a writer rushed by the electoral calendar, by the pressure of society for better quality in education, which does not prioritize teacher training. This tends to produce an instructional text that should be developed in the classroom by a performer teacher. The dialogic speech is monophonic and uses commands, a kind of order-execution statements. As a contribution to a continuing dialogue from this work: 1. Organize education programs for a long term period, no linked to political and market pressure; 2. rework the initial and continuing training programs for teachers seeking for autonomy and reflection, with real appreciation of the teaching profession by reorganizing the schools, teaching materials, the workload of the teacher, keep teacher in their community among many other studies that may unfold; 3. Motivate the development of other studies that focus on the textbook; 4. Identify the responsive action from teacher by reading this Planning and Teaching Guidelines, among others.

Key-words: Teacher training. Courseware. Concrete statement. Presumed image.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Atividade 4B – Comparação entre duas receitas	102
Figura 2 –	Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 1º ano..	103
Figura 3 –	Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 2º ano..	104
Figura 4 –	Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 3º ano..	105
Figura 5 –	Calendário GPOD do 1º ano (na versão impressa estão disponibilizados os calendários de 2015 e 2016).....	106
Figura 6 –	O que os alunos aprendem nas aulas de leitura por si mesmos, antes que leiam convencionalmente.....	107
Figura 7 –	Atividade 4F – Revisão das legendas produzidas para compor o mural	108
Figura 8 –	Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: possibilidades da escola de nove anos.....	109
Figura 9 –	Concepção de Alfabetização.....	110
Figura 10 –	As práticas sociais da leitura e de escrita na escola.....	111
Figura 11 –	O trabalho com parlendas – Algumas dicas	112
Figura 12 –	Imagem de sala de aula de 3º ano em situações que a rotina deve contemplar.....	113
Figura 13 –	Atividade 4B - Avaliação do Percurso	114
Figura 14 –	Atividade 1A – Apresentação do Projeto	115
Figura 15 –	Exercício da Avaliação Provinha Brasil 2015, a partir do Guia de Aplicação que acompanha as provas e é utilizado pelo professor aplicador.....	124
Figura 16 –	Questão 7 da Avaliação Provinha Brasil 2015.....	126
Figura 17 –	Atividade a ser desenvolvida por alunos do 1º ano, sob o título: “Imagens de brincadeiras”	127

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Organização dos títulos selecionados.....	32
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Assistentes Técnico-Pedagógicos
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAI	Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PC	Professor Coordenador
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PLE	Programa Ler e Escrever
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DE 1500 A 2014 – UM OLHAR PARA A HISTÓRIA	16
2.1.	PERÍODOS E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	16
2.2.	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AMPLIANDO E APROXIMANDO O OLHAR.....	30
2.2.1.	Justificativa, critério e procedimento	30
2.2.2.	Resultados encontrados	31
2.2.3.	Temas	33
2.2.3.1.	Formação de professor e material didático.....	33
2.2.3.2.	Formação de professores.....	37
2.2.3.3.	Material didático.....	40
2.2.3.4.	Políticas públicas educacionais.....	43
3.	MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA LER E ESCREVER	48
3.1.	HISTÓRICO.....	48
3.2.	O PROGRAMA LER E ESCREVER.....	56
4.	PERCURSO METODOLÓGICO	61
5.	MIKHAIL MIKHAILÓVITCH BAKHTIN	68
5.1.	E QUEM FOI BAKHTIN?.....	69
5.2.	ANOTAÇÕES DE BAKHTIN E DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	74
5.2.1.	Dialogismo	77
5.2.2.	Enunciado concreto	80
5.2.3.	Gêneros do discurso	85
6.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	90
6.1.	À BUSCA DE VOZES.....	90
6.1.1.	A primeira voz – a voz oficial	97
6.1.2.	A voz das imagens	103
6.1.3.	As vozes dos autores	116
6.1.4.	Vozes que repetem o discurso de alguém	121
6.1.5.	As vozes da avaliação em larga escala	123

6.2.	AS RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE AS INÚMERAS VOZES.....	130
7.	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	136
	REFERÊNCIAS.....	140

1. INTRODUÇÃO

Sou professora. Não nasci professora. Não pensei em ser professora. Não brinquei de ser professora. Não virei professora. Escolhi ser professora. Já adulta, madura.

Todas as lembranças que tenho de escola e de professores são doces, são positivas, são calmas. Não há desconforto nessas lembranças... cheiros, sabores, ruídos, alvoroço, poeira, amplitude estão presentes agora em minha memória sem perceber o intervalo de mais de cinquenta anos que me separam da entrada na escola. Essas lembranças ocupam espaço por estar inteiramente pensando em ser professor(a).

Como aluna (de professores brilhantes e especiais), as reflexões entre a teoria e a prática têm me levado a novos olhares, que, por sua vez, têm alimentado uma certa inquietação, a qual é desafiadora. Estou nesse momento iniciando um novo parágrafo na minha vida, em que apenas uma frase já está escrita: Sou professora e estou estudando para buscar entender onde posso colaborar para que os objetivos definidos para a Educação se efetivem para todos os alunos. O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional¹ – a LDB 9394/96 estabelece:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Como pode ser depreendido do artigo acima mencionado, os princípios gerais da educação brasileira englobam objetivos sensatos e que atendem aos anseios da sociedade². Entretanto, não temos testemunhado esse resultado ao final da educação básica tampouco do ensino superior.

Procurar respostas ou, pelo menos, possibilidades de investigação sobre os percalços, os desencontros entre o programado e o realizado tem norteado

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 jun. 2014.

² O presente trabalho não se envolverá em questionamentos sobre os objetivos e a amplitude da lei que rege a Educação.

inúmeros trabalhos em programas de pós-graduação. Abre-se um leque imenso de temas sobre os principais atores do cenário educacional. O que é educação hoje? Qual é o papel da educação no cenário atual? Quais são os principais atores desse processo e como se relacionam? O professor³ é um deles. Qual é o seu papel? Como ele é visto? O que se espera dele? Quais são as principais competências que ele precisa ter desenvolvido ao longo de sua formação?

Neste estudo, não nos debruçaremos sobre todos esses questionamentos, mas no professor, e ainda não em suas práticas, formação inicial, formação continuada e outras incontáveis possibilidades, mas no olhar do outro em relação ao professor. E por que nessa perspectiva? Para buscar entender o que acontece entre os objetivos estabelecidos que nem sempre têm sido atingidos – e o professor tem ocupado um espaço nessas reflexões, embora seja apenas uma das partes, porém é o professor que vai até a sala de aula e materializa as intenções de um plano; é ele que interage com os alunos. Para tanto, leva consigo a sua formação, suas práticas e todas as vozes que o constituem.

Quando o programado está de acordo com o realizado, ou seja, todos os alunos em desenvolvimento, a vida segue o seu curso. Todavia, quando há um descompasso entre o que se espera da Escola e o que ela está de fato oferecendo, voltamos os nossos olhos também para o professor. Quais serão as razões pelas quais o professor não tem conseguido atuar conforme o planejado? Quais são as barreiras que encontra para não conseguir efetivar as intenções que foram desenhadas para aquela turma? E, mais uma vez, outros questionamentos... Será que ele participou da elaboração do plano de curso? Quais materiais ele utiliza? Será que o professor tem autonomia para a escolha de seu material didático? Em que o livro didático colabora nas práticas em sala de aula? Como o livro didático é utilizado pelo professor? Dessas incessantes questões, uma se apresentou como um desafio: buscar entender como os autores de material didático enxergam o professor, que relações dialógicas são mantidas com o professor, em qual perfil de profissional se ancoram ao escreverem as orientações didáticas, os textos de

³ Neste trabalho, adotaremos o substantivo masculino “professor” como representante de uma categoria de profissionais.

formação, que estratégias de envolvimento do professor são empregadas: afetivas, profissionais?

Para o desenvolvimento do presente estudo, o material didático pesquisado é o do Programa Ler e Escrever (PLE), que faz parte de uma política do Estado de São Paulo, portanto está sendo utilizado dentro das salas de aula da rede estadual paulista e, ainda, pretende promover a formação de professores em determinadas direções.

A partir do exposto acima, esta pesquisa tem por objetivo geral: identificar como são as relações dialógicas entre os autores do material didático do PLE e o professor. Os objetivos específicos são:

- a) analisar os materiais didáticos (os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para professores do 1º, 2º e 3º ano), elaborados pelos autores do PLE, para identificar os enunciados dirigidos ao professor;
- b) identificar, no discurso dirigido ao professor presente no material analisado, marcas ou indícios, que revelem a imagem de professor presumida no material didático;
- c) interpretar, à luz do referencial teórico, os discursos identificados.

Para buscar atingir os objetivos propostos, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: além da introdução na primeira seção, a seção seguinte traz um resgate dos principais períodos pelos quais a educação brasileira foi se estruturando, a partir de dois olhares – majoritariamente Saviani (2013) e Libâneo (1989), para colaborar na contextualização do espaço social, político, educacional em que a escola e o professor se situam.

A relevância de pensarmos no processo histórico da constituição da educação brasileira que vivemos hoje, em que estamos imersos e se desenvolve esta pesquisa é fundamental para situarmos o material didático que será analisado, seus escritores, a prática proposta em sala de aula, a pressão das avaliações em larga escala. O momento da criação desse material didático não está isento de todos esses fatores, nem tampouco o momento da leitura pelo professor. Completando a segunda seção, dirigindo o olhar mais apurado para os aspectos específicos deste

trabalho, a revisão bibliográfica colabora na aproximação dos estudos realizados recentemente voltados para o objetivo.

A terceira seção discutirá o PLE, que será o *corpus* da pesquisa. No início, um breve histórico de sua criação e implementação na rede municipal de São Paulo, sua posterior adaptação e adoção na rede estadual do mesmo estado e, na segunda parte, a apresentação do material didático propriamente dito, através dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para professores dos três primeiros anos do ensino fundamental.

A quarta seção traz o percurso metodológico, as opções para a pesquisa, para a análise e para o tratamento dos dados.

A quinta seção dá maior amplitude aos conceitos de Bakhtin, visto ser esse o principal referencial teórico empregado para a análise. Antes de apresentá-los, será feita uma breve narrativa sobre o autor, sua trajetória profissional e o contexto em que viveu na Rússia nas primeiras décadas do século XX.

A sexta seção contempla a análise dos dados, que envolve a apresentação e a discussão do material didático pesquisado.

Na última parte do trabalho, serão apresentadas as considerações finais e as ampliações que emergem da análise.

2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DE 1500 A 2014 – UM OLHAR PARA A HISTÓRIA

Todos nós que estamos envolvidos diretamente com Educação, que fazemos dela o nosso maior objeto de trabalho e estudo, necessariamente precisamos buscar entender como nos constituímos no que somos, porque somos desta forma, como se deu essa trajetória que resultou no cenário em que vive a educação hoje. Como o professor tem sido considerado dentro das diversas tendências pedagógicas que têm se sucedido desde o descobrimento do Brasil? Há outros inúmeros questionamentos que poderiam estar evidenciados no presente trabalho. Entretanto, como esse olhar para a educação brasileira contribui para a contextualização desta pesquisa, que tem como pergunta “Como são as relações dialógicas entre os autores do material didático do PLE e o professor, ou ainda, que concepção de professor está latente nesse programa?”, vamos buscar compreender o percurso desenvolvido pela educação brasileira, tendo como eixo o lugar em que o professor foi considerado ao longo da história da educação. Para colaborar no entendimento dessa trajetória, utilizaremos a organização desses diversos períodos, que tem apenas caráter didático, sob duas óticas: uma, que foi estruturada a partir das pesquisas realizadas por Saviani (2013) e tem como foco a noção de hegemonia ou predominância,⁴ e outra, as considerações de Libâneo (1989) sobre aspectos específicos do professor e do fazer pedagógico, em outra categorização, que é a partir das tendências pedagógicas na prática escolar – a pedagogia liberal e a pedagogia progressista, que serão apresentadas após a categorização apresentada por Saviani (2013).

2.1 PERÍODOS E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O olhar sobre a educação brasileira será feito a partir de dois prismas: um proposto por Saviani (2013), a partir do critério do pensamento hegemônico, e outro, de Libâneo (1989), dando luz às tendências pedagógicas a partir das relações sociopolíticas da escola e sociedade.

⁴Há outras categorizações. Ver Aranha (2012), Gadotti (2004) e Mizukami (1986).

Libâneo (1989) não discute os períodos sugeridos dentro de limites cronológicos como os apresentados por Saviani (2013), mas é possível relacionar os pontos de vista a partir da síntese abaixo:

A periodização proposta por Saviani (2013) é composta por quatro grandes períodos, que incluem subfases:

- a) Primeiro Período: entre 1549 e 1759 – monopólio de vertente religiosa; – da pedagogia tradicional (com duas fases);
- b) Segundo Período: entre 1759 e 1932 – coexistência entre as vertentes; – religiosa e leiga da pedagogia tradicional (com duas fases);
- c) Terceiro Período: entre 1932 e 1969 – predominância da Escola Nova e – pelas suas duas respectivas subdivisões, (com três fases); e
- d) Quarto Período: entre 1969 e 2001 – configuração da concepção – pedagógica produtivista (com três fases).

Libâneo (1989) propõe uma organização através de duas tendências e suas subdivisões:

- a) Pedagogia liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista),
- b) Pedagogia progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

Para Libâneo (1989, p. 21), “a educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada”, portanto ele não se detém na construção histórica cronologicamente marcada, conforme será apresentado a seguir, a partir, inicialmente, da organização proposta por Saviani (2013).

Considerado como o primeiro período da educação brasileira, de 1549 a 1759, de acordo com Saviani (2013), a vertente religiosa da pedagogia tradicional foi organizada em duas fases: a primeira – pedagogia brasílica ou período heroico – teve início com a chegada dos primeiros jesuítas – entre eles, Padre Manoel da Nóbrega – e se estendeu até 1599.

O Governador Geral do Brasil, Tomé de Sousa, tinha chegado ao Brasil e, de acordo com Saviani (2013), com a incumbência de converter os pagãos para a santa fé católica. A educação estava articulada a dois outros processos: colonização e catequese. Colonizar não só na perspectiva de ocupar a terra, mas também de trabalhar com o povo em um processo de aculturação, instrução intelectual (ler e escrever) e aprender um ofício.

A educação brasílica atendia aos seguintes aspectos: ensinar o idioma português aos índios para falar, ler e escrever, a doutrina cristã, canto orfeônico e um ofício. A gramática latina era ensinada para aqueles que dariam sequência a seus estudos em outras terras.

A segunda fase do primeiro período, de 1599 a 1759, foi iniciada pela implantação do *Ratio Studiorum*. Trata-se de um conjunto de regras, estruturado pela Companhia de Jesus, que orientava as atividades ligadas ao ensino e aos envolvidos no processo, em todos os domínios de Portugal. Dividia os estudos em duas etapas: estudos inferiores, envolvendo os estudos de gramática, dialética, retórica, história e geografia, ensinadas por meio da leitura de textos clássicos, uma vez que ainda não existia um livro com a função específica de ensinar e, os estudos superiores – cursos de filosofia e teologia.

O que se pode depreender desse período é que o professor era, na grande parte desse momento da história brasileira, antes um catequizador, um religioso, que se envolvia com as questões da educação para atender a uma exigência política, cultural, econômica, na perspectiva de adequar a colônia às necessidades do império português.

O segundo período – de 1759 a 1932 – é subdividido em duas vertentes: uma religiosa e outra leiga da pedagogia tradicional.

A primeira vertente, de ordem religiosa, de 1759 a 1827, era conhecida como pedagogia pombalina, numa referência ao Marquês de Pombal, que chega à corte de Portugal como ministro de Dom José I, com o propósito de, por meio da educação, promover maior poder ao rei e aproximar o Império Português dos ares de modernidade em que outros países europeus estavam envolvidos. Entre as medidas que adotou, segundo Saviani (2013), uma delas foi a expulsão dos jesuítas e o fechamento dos colégios por eles mantidos. Ainda de acordo com esse autor,

defendiam o desenvolvimento cultural do Império Português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista: pelo 'derramamento das luzes da razão' nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a Educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência (SAVIANI, 2013, p. 80).

Em substituição ao modelo vigente, apresentou as disposições que iriam organizar os estudos menores (primeiras letras, primário e secundário) e os estudos maiores (ensino superior). São implantadas as aulas régias, que passam a ser mantidas e organizadas pela Coroa. Envolviam latim, grego, retórica e filosofia, além das primeiras letras. As disposições orientariam a organização do trabalho dos professores de aula régia (aulas isoladas). Para Cardoso (2003, p. 201):

As Aulas Régias foram o caminho político escolhido para conciliar a tarefa de modernizar Portugal, preservando a monarquia absolutista. Suas características marcantes eram o seu caráter centralizador, a falta de autonomia pedagógica, a existência de dois níveis de ensino – Estudos Menores e Estudos Maiores – e o acesso à educação restrito a uma parcela da população, evidenciando seu caráter excludente. Entretanto, foram um avanço em sua época, por procurar contemplar novos referenciais dentro de uma perspectiva que o universo filosófico de seu tempo reclamava.

A reforma pombalina, conforme aponta Saviani (2013) não chegou a atingir os objetivos iniciais por uma série de possíveis situações: número insuficiente de docentes para desenvolver as aulas régias; formação de parte dos professores (a maioria) efetuada dentro dos princípios jesuíticos, portanto sem o devido rompimento com esse modelo, recursos financeiros escassos para garantir a implementação do programa e uma reorientação que, com a morte de Dom José I, em 1777, Dona Maria I chega ao trono, onde permanece até ser afastada, por possível demência. Dom João VI, seu filho, assume o reino e, por condições diversas, a família real se muda para o Brasil em 1808.

Segundo Aranha (2012), nesses primeiros séculos de Brasil não se pode chamar esse sistema de educação brasileira, pois eram mantidos aqui os modelos da escola europeia.

Embora os objetivos explicitassem a busca de educação para todos, na prática ainda se percebia a educação dualista: de um lado o povo, que recebia

“educação elementar e profissional” e de outro a elite, que tinha continuidade em seus estudos e de abrangência científica (ARANHA, 2012, p. 224).

A segunda fase – a da Pedagogia leiga, de 1827 a 1932 –, o caráter laico se fortalece e a instrução pública não se altera ao oferecer as primeiras letras nos grupos escolares, o ensino primário, seriado, que deveria abranger a todos. É nesse período, conforme Saviani (2009), que se têm os primeiros movimentos para a formação inicial de professor.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, “obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas” (SAVIANI, 2009, p.144). As escolas normais passam a prevalecer como modelo para a formação de professores das primeiras letras a partir de 1890.

Tanto a escola normal criada em São Paulo, por Caetano de Campos, como a do Rio de Janeiro serviram de modelo para as demais que foram implantadas em outros estados. Segundo Saviani (2013), com a criação da escola-modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo, se iniciou a formação para as questões didático-pedagógicas. Até então, a preocupação era a de instruir o professor com os mesmos conhecimentos que ele iria transmitir aos alunos. Entretanto, como as escolas normais eram consideradas onerosas, esse período foi turbulento, com várias escolas sendo fechadas. Para atender à demanda de professores, que já era alta, vários deles foram formados após um período de aperfeiçoamento, como ajudantes dos professores experientes, atuando como professores adjuntos. A consolidação das escolas normais e a organização dos cursos de Pedagogia aconteceram anos mais tarde, a partir de 1939.

Saviani (2013, p.172-173) explicita que a abordagem pedagógica desse período brasileiro deveria considerar certos princípios, “a partir dos quais os conteúdos deveriam ser trabalhados pelo professor junto aos alunos”:

Simplicidade, análise e progressividade – O ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai-se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.

Formalismo – O ensino chega ao encadeamento de alguns aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.

Memorização – A decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.

Autoridade – A escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde sempre na autoridade do professor.

Emulação – A ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completam, desse modo, o princípio da autoridade. .

Intuição – O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção dos alunos. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras (REIS FILHO, 1995, p.68 apud SAVIANI, 2013, p.172-173).

As ideias pedagógicas desenvolvidas até então correspondem ao que ficou conhecido como pedagogia tradicional: segundo Saviani (2013, p. 58), o homem como um “ser constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano”.

O professor, nesse contexto, ocupa o centro do processo. Com a visão de que o mundo é estático, a sua função é a de transmitir os conhecimentos aos alunos e que estes sejam obedientes, cordatos.

O terceiro período – de 1932 a 1969, ainda segundo a categorização proposta por Saviani (2013) – tem como característica um certo equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, em um primeiro momento, em seguida com a predominância do modelo escolanovista até a articulação do modelo tecnicista.

Com o término da Primeira Guerra Mundial (1918), de conformidade com Aranha (2012) um novo cenário foi se instalando. A industrialização e a urbanização afetaram as relações entre governo, elite e a pequena burguesia que estava surgindo, que ansiava pelo acesso à educação acadêmica. Os operários também exigiram a ampliação do acesso à escola e a cursos técnicos. O índice de analfabetismo na década de 1920 chegava a 80%.

O movimento da Escola Nova surgiu na Europa e Estados Unidos, segundo Aranha (2012), buscando superar a educação tradicional e objetivando atender às novas demandas de uma sociedade cada vez mais urbana e industrializada. São fundamentos da educação de acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

O educando não é 'modelado externamente' (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de 'dentro para fora', substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro da gravidade do problema da educação. [...] A escola deve oferecer à criança um meio vivo e natural, 'favorável ao intercâmbio de reações e experiências', em que ela vivendo a vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades (AZEVEDO, 1932, p.49).

Entre os pensadores da Escola Nova, o baiano Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos divulgadores das ideias de John Dewey no Brasil. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que defendia o ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Colaborou na implantação de universidades e ocupou vários cargos públicos. Foi Secretário Geral da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) em 1951. No ano seguinte, foi diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Há outros pensadores da Escola Nova que merecem destaque: Francisco Campos, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho entre outros.

Nesse período, a escola progressiva, expressão utilizada por Anísio Teixeira ao se referir à Escola Nova, conforme Aranha (2012), deveria promover as mais diversas atividades, que possibilitassem à criança uma experiência feliz e integrada, para que tivesse condições de desenvolver costumes morais e sociais. O professor deixou de ser o centro da gravidade da sala de aula, que se deslocou para a criança. Seu novo papel é o de ser provocador, facilitador, propiciando aos alunos o desenvolvimento de atitudes científicas, autônomas, sem a compartimentação das diversas disciplinas. Para Aranha (2012, p. 334), nesse período, "a escola deveria ser o lugar da elaboração de projetos, que exigem reflexão, intensa atividade participativa e que levam à conquista progressiva da autonomia e da responsabilidade do educando".

No quarto período das ideias pedagógicas, de 1969 a 2001, segundo Saviani (2013), a concepção pedagógica predominante é a produtivista, com três fases marcadas: uma, de 1969 a 1980, com predomínio da escola tecnicista; a segunda fase, de 1980 a 1991, que é indicada por Saviani (2013, p. 20) como "pedagogias da

‘educação popular’, onde se inserem a histórico-crítica, a pedagogia da prática e, finalmente, a pedagogia do neoprodutivismo, de 1991 a 2001.

Na primeira mencionada nesse quarto período, chamada de pedagogia tecnicista, 1969-1980, ligada à chegada do regime militar, há um encaminhamento dos estudos e pesquisas para aspectos econômicos, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, numa perspectiva desenvolvimentista. O lema “Ordem e Progresso”, conforme Saviani (2013. p. 367), “metamorfoseou-se em segurança e desenvolvimento”, ou seja, desenvolvimento econômico com segurança. Havia uma profusão de novos conceitos sendo aplicados nas empresas, buscando melhor produtividade – taylorismo, fordismo, teoria geral dos sistemas. Livros, conferências⁵, reflexões colocadas para a sociedade apresentando novas concepções de educação. Entre os livros apresentados estão: *O valor econômico da educação*, em 1967, e *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, em 1973, ambos de Theodor Schultz; *Princípios da Administração Científica*, de Frederick Taylor, em 1970, reunindo suas experiências sobre o taylorismo; *Ciência e comportamento humano*, de Burrhus Frederic Skinner, em 1970 e em 1972, do mesmo autor *Tecnologia do Ensino*. Há inúmeros artigos em revistas, jornais, como aponta Saviani (2013), que discutiam o tema e a nova ideia pedagógica.

É nesse período (1966), segundo Aranha (2012), que se implanta a reforma tecnicista MEC-USAID, um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, cujo objetivo declarado se ancorava em três bases: (1) educação e desenvolvimento (formação técnica), para colaborar na formação de mão de obra; (2) educação e segurança, com ênfase na formação cívica – Educação Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros; e (3) educação e comunidade, com o propósito de atender eficientemente às demandas que tanto as empresas como a própria sociedade apontavam naquele momento.

A América Latina, como um todo, ainda conforme Aranha (2012), recebeu assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma, que foi autoritária, verticalizada. O eixo norteador passa do professor, na pedagogia

⁵ Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina, realizada em Santiago do Chile, patrocinada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Março de 1962.

tradicional, do aluno, da Escola Nova para a organização racional dos meios, com grande ênfase nos aspectos metodológicos, a fim de proporcionar um eficiente treinamento para desempenhar as tarefas que o sistema social solicitava.

Com a promulgação da Lei 5.540, em 1968, a reforma universitária buscava unir o ensino universitário, nas palavras de Saviani (2013. p. 374), aos “mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional”. A LDB 5.692/71 foi promulgada para organização do 1º e 2º Graus.

Há o crescimento acentuado de cursos televisivos, instruções programadas, uso de equipamento audiovisual, conteúdos fragmentados, distribuídos em pequenas etapas, para que o aluno pudesse aprender bem, um pouco de cada vez e, em seguida, fosse capaz de unir as partes para entender um todo mais complexo. Outra característica desse período é o aumento da burocracia na escola, pois, segundo Saviani (2013. p. 383), “acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente”.

Na década de 1970, alguns cursos de mestrado e doutorado começaram a se solidificar e também se percebeu uma ampliação das temáticas abarcadas, bem como um aprimoramento nas metodologias envolvidas. No final dos anos de 1980 e início da década de 1990 (Sarney assumiu em 1985), houve um período de transição, com a abertura política com uma crítica social também presente nos temas de estudo. Estava se iniciando um período de produção mais intensa, diversificada, nos cursos de pós-graduação (GATTI, 2001).

Na segunda fase (1980 a 1991) proposta por Saviani (2013), dentro do quarto período, “emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista” (SAVIANI, 2013, p. 20).

A educação nessa concepção “é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2013, p.422).

Segundo Gasparin e Petenucci (2014, p. 3),

A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco no movimento educacional brasileiro, porém pouco desenvolvida no cotidiano das escolas. Pretende-se

[...] demonstrar aos profissionais da educação a viabilidade desta ser colocada em prática em sala de aula, oportunizando assim uma prática docente comprometida com o processo ensino-aprendizagem, com a promoção das capacidades psíquicas, promovendo a promoção humana dos educandos, para que estes rompam a alienação e a barbárie, colocando-se conscientemente no âmbito social.

Acrescenta ainda que, conforme Saviani, tal Pedagogia envolve um aspecto “histórico: porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. [E] Crítica: por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação” (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p. 4).

Nessa abordagem, o professor tem papel preponderante, na medida em que deve buscar, de acordo com Gasparin e Petenucci (2014 p. 4),

o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Outra concepção de educação dentro dessa categoria é a educação popular, a pedagogia libertadora, que tem como seu grande representante o pedagogo Paulo Freire (1921-1997), o qual defendia a educação como um processo de libertação dos oprimidos, em que o conhecer, coerentemente com Aranha (2012, p. 339), “não pode ser o ato de uma ‘doação’ do educador ao educando, mas um processo que se estabelece no contato da pessoa com o mundo vivido”.

A abordagem que defende para a alfabetização, não só de adultos, segundo Paulo Freire, não poderia ser preparada fora da sala de aula, pois ela deve emergir da relação entre e com os educandos. As necessidades de uns não são as de outros, e assim por diante. O conhecimento é resultante de um processo reflexivo crítico, que procura ver com maior nitidez a realidade para então haver um posicionamento crítico diante dessa nova realidade revelada.

Na última fase categorizada por Saviani (2013), a pedagogia do neoprodutivismo, de 1991 a 2001, engloba algumas variantes: o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo. O autor optou por compor essa nomenclatura

das ideias pedagógicas desse período pela dificuldade de ter nítidas características de cada uma delas.

Segundo ele, há uma tensão em todo mundo, com uma quantidade considerável de publicações discutindo as novas tendências, encaminhamentos tanto na política como na economia.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando a sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. (SAVIANI, 2013, p. 428).

A sociedade, no modelo capitalista, passa por crise e novas tendências vão se sobressaindo – o padrão de produção, que até então tinha como representante o fordismo (produção em larga escala de produtos padronizados) cede lugar ao toyotismo (produção para atender a uma solicitação específica, sem estoques e com trabalhadores ‘polivalentes’, que buscam cada vez mais a qualidade e conseqüentemente os níveis de produtividade). Da escola, por sua vez, é esperado um processo onde se priorize a formação desse novo trabalhador, com conhecimento de “conceitos gerais e abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2013, p. 429).

Esse modelo, o neoprodutivista, altera a perspectiva da busca por novos conhecimentos. O trabalhador entende que a escola lhe ajudará a tornar-se empregável, mas está na escolha dele procurar por novas formações para que ele possa se manter empregado. Olhando de uma forma um pouco mais focada, as variantes indicadas acima, ou seja, o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo, diferem entre si no seguinte aspecto: no neoescolavismo, o aprender a aprender está ligado:

a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social (SAVIANI, 2013, p. 432).

Quanto ao neoconstrutivismo, que tem como apoio teórico os estudos de Piaget⁶, indica que a Educação deve ajudar os seus educandos a ajustar-se às novas condições que a sociedade lhe impõe, com comportamento versátil e que o capacite a buscar a sua satisfação individualmente, visto não ser um esse um compromisso coletivo.

Em tempos de educação de qualidade que pode ser entendida como uma influência do toyotismo, de acordo com Saviani (2013), e, como tal, o professor pode ser considerado um prestador de serviço para a sociedade, na medida em que colabora para a produção de um produto – o aluno – que está sendo preparado para essa sociedade. Nessa perspectiva, deve estar sempre em constante formação, revendo procedimentos e buscando qualidade em tudo o que faz, segundo a ótica do mercado.

Na sequência, retomaremos a construção histórica da educação brasileira, dentro agora de outra perspectiva, conforme adiantado no início da seção – a organização discutida por Libâneo (1989). Ele entende que pelo menos nas últimas décadas (seis ou sete) tem tido maior presença nas escolas brasileira a pedagogia liberal:

o termo liberal não tem o sentido de ‘avançado’, ‘democrático’, ‘aberto’, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada de **sociedade de classes**. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade (LIBÂNEO, 1989. p. 21).

A perspectiva liberal na educação tradicional considera, como função primordial da escola, a preparação de seus educandos para que desempenhem as práticas sociais e o seu trabalho de acordo com os valores, normas, procedimentos que estão presentes na sociedade. De conteúdo humanístico, o aluno deve, a partir de seu próprio empenho, buscar o seu melhor desempenho. “É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (LIBÂNEO, 1989, p. 21).

⁶Jean Piaget (1896-1980) estudou o desenvolvimento humano. Disponível em: <www.e-biografias.net/jean_piaget/>. Acesso em: 16 nov. 2014. Para outros estudos: PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

Ainda de conformidade com Libâneo (1989), nessa forma de pensar a educação, a “capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida”. Com isso, o ensino é organizado de forma a progredir, logicamente, não considerando as características de cada faixa etária; é mecânico, repetitivo, visando à memorização do material trabalhado, que deve servir de apoio para soluções de exemplos parecidos. Não há diálogo entre professor-aluno. “O professor transmite o conteúdo na forma e verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (LIBÂNEO, 1989. p. 24).

Já a perspectiva liberal na educação renovada, para Libâneo (1989, p. 22-23), abre-se em duas vertentes: a progressivista e a renovada não diretiva. Ambas trazem o “sentido de cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio”.

Dentro da pedagogia liberal, a renovada progressivista, que está ligada ao movimento da Escola Nova, defendida por Anísio Teixeira e outros que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, conforme já mencionado neste trabalho, à escola cabe o papel de acomodar as necessidades individuais de seus alunos às práticas sociais da vida, favorecendo o intercâmbio entre a escola e a vida, através de desafios a serem superados em um processo ativo de educar-se. Coerente com esse entendimento, o professor não está no centro do processo; pelo contrário, ele deve auxiliar o aluno nas suas descobertas, tendo um papel de mediador do processo. A disciplina se organiza a partir da reflexão coletiva e da tomada de consciência dos participantes sobre as regras do grupo.

Na renovada não diretiva, conforme Libâneo (1989), há maior preocupação com os aspectos psicológicos em detrimento dos pedagógicos e sociais. Busca-se, na escola, manter um clima agradável, que favoreça ao desenvolvimento do aluno adequado ao ambiente onde esteja inserido. “O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico. ‘Ausentar-se’ é a melhor forma de respeito e de aceitação plena do aluno” (LIBÂNEO, 1989, p. 28).

Na última subdivisão apontada – a tecnicista –, dentro ainda do que ele ainda entende como Pedagogia Liberal, temos um modelo de escola em que lhe “compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis, necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”. Nesse viés, professor e aluno têm papéis bem definidos – aquele deve administrar as condições de melhor transmitir toda instrução necessária para o sucesso do aluno e esse deve receber e estudar todo o conteúdo. Aprender aqui “é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como quando entrou” (LIBÂNEO, 1989, p. 30).

A segunda tendência pedagógica classificada por Libâneo (1989) a progressista, segundo ele, foi nomeada por este termo, pois mostrou-se adequado por estar em acordo com o que se pensa da educação. A partir desse entendimento, atribui as seguintes nomenclaturas às três diferentes correntes que a subdividem: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

A concepção progressista libertadora, de acordo com Libâneo (1989, p. 33), “questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a sua transformação”. Os conteúdos devem ser problematizados através dos ‘temas geradores’, que buscam despertar outra forma de conhecer, ou seja, a partir da experiência vivida. O diálogo entre professor-aluno e aluno-professor é um dos pontos de apoio do processo, que se dá de forma horizontal, com os dois sujeitos do ato de aprender. Na busca de um processo de conscientização, não pode haver, segundo essa perspectiva abordada por Libâneo (1989), qualquer marca de autoridade. O que se aprende é pelo “processo de compreensão, reflexão e crítica”.

Entre os pressupostos da concepção progressista libertária, está a busca pela autonomia do processo escolar (geralmente centrado no estado) e, ainda que através de práticas coletivas (assembleias, conselhos), os alunos desenvolvam atitudes em um sentido “libertário e autogestionário”. Na relação com o professor, há um entendimento de que professor e aluno tenham papéis desiguais, mas isso não

impede de o professor se colocar “a serviço do aluno”, como um orientador entre os demais do grupo para promover a reflexão (LIBÂNEO, 1989, p. 36-37).

A última subdivisão a considerar – a concepção progressista “crítico-social dos conteúdos” – centra na divulgação dos conteúdos, porém não de forma mecânica, e sim “vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (LIBÂNEO, 1989, p. 38-39). A função da escola é preparar seus alunos para viver no mundo adulto, com a sua parcela de contribuição para a democratização da sociedade. Dessa forma, entende-se que os conteúdos devem ser bem trabalhados, porém não desvinculados de seu sentido para a atividade humana. Situada dentro da perspectiva social, a escola entende que o diálogo entre professor e aluno é desigual na medida em que o professor, como adulto, têm maior experiência do mundo para partilhar e que a sua intervenção deve ser “para ‘levar’ o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida” (LIBÂNEO, 1989, p.42). Ainda segundo esse autor, a ruptura está no ponto de partida do processo – a experiência prática do aluno, a relação dessa com o conteúdo proposto e a mediação do professor para a aproximação entre a prática e a teoria.

A visão dicotômica do ensino centrado no professor ou centrado no aluno pode ser considerada como extremos de um mesmo entendimento, ou seja, de que é possível acontecer aprendizagem sem a interação entre esses dois atores.

Após breve organização do traçado por onde passou a educação brasileira, seus principais movimentos a partir da percepção de Libâneo (1989) e de Saviani (2013), majoritariamente, mostra-se interessante, com o objetivo de aproximar esse percurso histórico com o que está se produzindo atualmente, e, ainda, com o olhar direcionado totalmente para a área a que estamos nos propondo estudar, relatarmos os trabalhos capturados através da revisão bibliográfica, que é apresentada na sequência e que colaboram na presente pesquisa.

2.2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AMPLIANDO E APROXIMANDO O OLHAR

2.2.1. Justificativa, critério e procedimento

A revisão bibliográfica apresenta-se como uma interessante opção para expandir o olhar, pois, segundo Lüdke e André. (1986, p.47), “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possa tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções”.

A partir da revisão da literatura é possível, de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 29), obter

um panorama do que vem sendo feito em relação à temática que se quer estudar, panorama este que pode apresentar dois níveis de reflexão: o teórico, relacionado à abordagem, o sistema, os conceitos, etc., que dão suporte ao problema de pesquisa, e o empírico, relacionado com os trabalhos de pesquisa que apresentam pontos de contato com o estudo que se pretende realizar.

Para tanto, a elaboração de levantamento bibliográfico, conforme sugerem as autoras, “consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer”, e essa busca pode ser feita a partir de algumas bases de dados, como, por exemplo, em periódicos em que são publicados artigos relatando as pesquisas recentes desenvolvidas, em uma certa área de conhecimento (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 31).

A opção para esse estudo foi do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Periódicos, a partir dos seguintes descritores para a busca, na expressão exata: material didático e formação de professores, por estarem ambos relacionados ao objeto de estudo na medida em que os enunciados dos autores que compõem o material didático em análise estão materializados em um texto, ou seja, no material didático dirigido ao professor e, na formação do professor, que pode influenciar na leitura desse material didático.

2.2.2. Resultados encontrados

A resposta a esta busca, realizada em 29 de setembro de 2014, apresentou um total de 175 títulos, entre artigos, dissertações e teses. Grande parte dos títulos foi capturada apenas pela presença da preposição “de”, devido ao mecanismo de busca do portal da CAPES, que emprega todas as palavras digitadas (para formar

os descritores), que neste trabalho foram: formação – de – professores – material – didático.

Devido à quantidade encontrada, o processo de organização dos documentos foi a partir da leitura dos títulos e a distribuição desses em grupos, por assunto. Os dois primeiros grandes grupos foram: títulos que apresentam os descritores – formação de professor e/ou material didático – na sua redação, totalizando 33 trabalhos, e títulos que não contemplavam os descritores acima, totalizando 142. Após esse arranjo ainda havia um número grande de trabalhos, o que motivou a leitura dos resumos para uma segunda organização. O resultado dessa segunda etapa levou a uma composição que manteve os trabalhos que discutiam a formação de professor e material didático, os que discutiam apenas sobre a formação de professor, outros que discutiam apenas sobre material didático e foi organizado um grupo de trabalhos que discutia as políticas públicas educacionais. A inclusão desse tema na revisão bibliográfica revelou-se importante, pois há uma articulação explícita entre as políticas de avaliação em larga escala, que vêm apontando um baixo desempenho dos alunos, e a formulação de políticas de formação de professores, incluindo, algumas vezes, a produção de material didático, como uma ação de enfrentamento desses resultados insatisfatórios. É nesse contexto que surge o Programa Ler e Escrever, objeto de investigação desta pesquisa. A Tabela 1, abaixo, demonstra a distribuição dos trabalhos pelos temas.

Tabela 1 – Organização dos títulos selecionados

Temas	Quantidade de trabalhos
Formação de Professor e Material Didático	3
Formação de Professor	3
Material Didático	5
Políticas Públicas Educacionais	4
Total	15

Fonte: Quadro organizado a partir dos resultados colhidos no Portal da CAPES-Periódicos em 29 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

Foram 15 trabalhos que fizeram parte da revisão bibliográfica e são apresentados, detalhadamente, a seguir, segundo os temas já citados acima.

2.2.3. Temas

2.2.3.1. Formação de professor e material didático

Com esse tema, foram encontrados três trabalhos – Freitas (2011), Borges (2000) e Pessoa (2009). Todos se dedicam à reflexão da relação entre formação de professores e material didático.

O primeiro deles, Freitas (2011), tem como objetivo compreender as diversas variáveis que se relacionam à formação do professor de língua estrangeira (LE) e elege duas delas: a abordagem e o material didático. Como recurso metodológico, emprega a análise contrastiva de duas professoras universitárias – uma que tem no livro didático a sua principal ferramenta e outra que emprega materiais didáticos diversos e autênticos. Os resultados apontaram que, conquanto as duas professoras pertençam à mesma instituição e se envolvam com o mesmo componente – Língua Estrangeira Moderna –, apresentam posturas bem distintas, como mencionado acima, e evidenciam que aquela que apresenta maior conhecimento acerca das teorias de ensino e aprendizagem e sobre a área de Linguística Aplicada tem uma postura mais reflexiva de sua prática e é menos dependente do material didático. Outro aspecto levantado é que essas professoras em formação, que utilizam o livro didático no curso, o consideram “inadequado” para a sua formação acadêmica, embora afirmassem que pretendem utilizar o livro didático em suas futuras práticas. A autora ainda menciona a importância de o professor estar constantemente questionando a sua prática, analisando os materiais que utiliza, o ambiente em que está inserido, daí a importância do processo de formação que está sendo oferecida a esses futuros professores.

Borges (2000) tem como questionamento central de seu trabalho a importância de se refletir sobre o material didático na formação inicial de professores – sobre a possibilidade de se selecionar, produzir e empregar material didático para a produção de conhecimento. A proposta de se produzir o material didático está

vinculada diretamente com a importância que há, segundo o autor, de o professor conhecer todo o processo de desenvolvimento de livro didático e a sua relevância no desenvolvimento do conhecimento.

O trabalho foi desenvolvido nas aulas de Prática de Ensino do curso de Ciências Biológicas da UNESP de Botucatu. Essa tese é o registro do percurso que o autor tem desenvolvido nas aulas de formação de professores de Ciências e Biologia, buscando trazer durante essa formação os inúmeros aspectos que envolvem a produção de material didático, os acertos, as novas tentativas, os depoimentos de alunos, com prática reflexiva constante.

Segundo o autor, pensar a construção de material didático no curso favorece o pensar reflexivo sobre o processo de ensinar e aprender. Um dos propósitos é ainda pensar na dependência do professor em relação ao livro didático no ensino de Ciências e Biologia e que ele é visto, ainda de acordo com Borges (2000), como um “ditador do planejamento”. Acredita ainda que haja uma relação entre a qualidade do livro e a qualidade da aprendizagem que se dá em sala de aula.

No terceiro e último estudo, Pessoa (2009) apresenta três campos de reflexão – livro didático, formação do professor e linguagem como prática social.

O livro didático para o ensino de língua estrangeira, segundo a autora e os autores por ela citados, tem a seu favor algumas justificativas pela sua presença quase constante nas aulas. Entre as mencionadas, estão: a questão do tempo para a preparação da aula ser menor, a qualidade do material dos livros didáticos comerciais ser melhor e alinhada com as abordagens mais recentes, por ter um suporte financeiro interessante para o seu desenvolvimento e produção, e ainda o livro didático estar organizado dentro de um plano sequencial, propiciando segurança ao professor e uma certa autonomia ao aluno. De acordo com Pessoa (2009), ao entender o uso do livro didático a partir dessas razões, pode-se inferir que o professor de língua estrangeira é um professor sem tempo para a preparação de aulas, que desconhece as teorias e pesquisas que estão em pauta, e que usa o material didático como uma “muleta”, além de não trazer para a sala de aula as reflexões adequadas àquele grupo.

Sobre a formação de professor, a autora discute a tese da proletarização docente, a partir dos estudos de Apple (1995)⁷. Nessa perspectiva, o professor sente que perdeu as qualidades que lhe possibilitava dar significação e autonomia em suas práticas e não percebe o *status* de profissional que as suas condições de trabalho lhe conferiam, sentindo-se mais próximo do operariado. A racionalização que se expandiu nas últimas décadas envolveu também o trabalho do professor, que está representado na dicotomia entre “concepção e execução, ou seja, entre o planejamento do ensino e a prática pedagógica” (PESSOA, 2009, p. 55). O professor perdeu ou está perdendo a condição de conhecer para planejar, executar, refletir e atuar sobre a sua prática, numa atitude reflexiva constante. Os livros didáticos de língua estrangeira, conforme menciona a autora, carregam o currículo a ser trabalhado, as orientações de como os conteúdos devem ser explorados, colocando o professor como mero executor do que está programado. Na contramão dessa perspectiva, vemos a formação do professor reflexivo, aquele que possui um arcabouço teórico abrangente que lhe possibilite ter capacidade para reflexão de sua prática e para tomada de decisão.

Entre as práticas pedagógicas esperadas, está a consciência do papel social e político do professor. Com a nova ordem mundial globalizada, que derrubou as fronteiras entre os países e aproximou culturas, alterou a ordem econômica, política do mundo, o trânsito de informações, as relações comerciais, as questões da educação são também necessariamente alteradas, visto as exigências desse novo mundo em que as relações demandam “flexibilidade, capacidade de adaptação e atitude de colaboração” (PESSOA, 2009, p. 58), e, ainda, o desenvolvimento tecnológico presente, entre muitas outras possibilidades, permite o trânsito de uma quantidade de informação inimaginável há bem pouco tempo. Essas novas exigências colocam a escola com o papel fundamental ao colaborar na formação de um aluno reflexivo, que seja capaz de compreender as diversidades que se apresentam. De acordo com Pessoa (2009, p. 58), “o desafio é ensinar os alunos a compreender as interpretações dos fenômenos da realidade, a tratar de compreender os lugares a partir dos quais se constroem e assim compreender a si

⁷APPLE, M. *Education and power*. New York: Routledge, 1995.

mesmos”. E essa nova abordagem não consegue ser desenvolvida a partir do livro didático, pois requer conhecimento do local onde o grupo em formação está inserido, das relações entre eles, de um conjunto de pormenores que somente o professor em sala de aula consegue captar e transformar em prática reflexiva.

A autora ainda evidencia que um bom professor pode dar uma boa aula a partir de um livro didático ruim e, por outro lado, um professor ruim consegue dar uma aula ruim, mesmo com um bom livro. Portanto, a formação do professor, o conhecimento que ele tem disponível para preparar a sua aula se mostra mais relevante do que o material didático considerado isoladamente.

Para buscar entender como se dá a relação do aluno em formação em um curso de Letras com o livro didático, a autora pesquisou um grupo de trinta e oito alunos.

A análise dos dados aponta em linhas gerais que, para o grupo de alunos que estão atuando como professores, o uso do livro didático é visto como positivo e deve ser utilizado com um guia e em níveis iniciantes. Para o grupo de alunos que não estão atuando como professores, a atividade em sala de aula sem o livro didático foi avaliada como mais positiva, uma vez que o conteúdo é mais relevante e favorece o processo de aprendizagem.

A autora, ao concluir o seu trabalho, buscou refletir sobre a formação que está em desenvolvimento para esse grupo de alunos e, a partir dos dados coletados, acredita que tal grupo está ainda muito próximo à concepção técnica de ensino; segundo ela, a utilização do livro didático colabora nesse sentido. Por outro lado, a experiência que o curso tem desenvolvido de não utilizar o livro didático em algumas etapas do processo de formação, se bem planejada e desenvolvida, pode alcançar a mudança esperada, desde que “trabalhe a linguagem como um sistema de significação de ideias que desempenha um papel fundamental na forma como significamos o mundo e a nós mesmos” (PESSOA, 2009, p. 67).

Antes de discutirmos os próximos títulos selecionados, é interessante assinalar a relação que os três trabalhos fazem entre conhecimento teórico e a utilização do livro didático – dependendo dos saberes do professor, o livro didático adquire um papel em sala de aula ou até desaparece, substituído por material preparado por ele e talhado para a sua turma. Os autores, através de caminhos

diferentes – um por análise contrastiva entre duas professoras de língua estrangeira, espanhol, outro desenvolvendo material didático com uma turma de professores em formação para a área de Ciências, e o terceiro pesquisando com alunos também em processo de formação para professores de língua estrangeira –, convergem para a importância da formação do professor para a sua autonomia em relação aos materiais didáticos.

2.2.3.2. Formação de professores

Dessa temática, foram selecionados três títulos – Silva (2011), Andrade (2009) e Paula (1996), de que trataremos a seguir.

O objetivo do trabalho desenvolvido por Silva (2011) foi o de realizar uma investigação sobre a formação de professores de língua inglesa e os aspectos que se apresentam como um dos objetivos para tal ensino na educação formal, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM de 2006. A autora sugere que a crítica e a discussão sobre temas atuais são ferramentas importantes para o desenvolvimento da cidadania, colaborando para a formação do cidadão crítico atento às transformações constantes da sociedade. A pesquisa envolveu três grupos distintos: um grupo de (10) professores já formados e em exercício; outro grupo de (13) professores formados, em exercício e também em educação continuada, visto estarem cursando especialização em língua inglesa e, ainda, um grupo de (17) alunos do curso de Letras Português-Inglês. No primeiro grupo – professores na ativa –, aplicou-se questionário que, depois de respondido, foi encaminhado à pesquisadora. Para os dois outros grupos, optou-se pela observação sistemática dos participantes (notas de campo). Vale ressaltar que a pesquisadora era professora desses dois últimos grupos.

Silva (2011) discute a formação de professor de língua inglesa na atualidade. Apresenta a trajetória do ensino da língua inglesa desde os tempos do império, porém evidenciando que há bem pouco tempo, após o fim da Primeira Guerra Mundial, é que alcançou um desenvolvimento muito relevante. A promulgação de Lei n.º 9394/96 procura assegurar o ensino de uma língua estrangeira em todas as escolas e, em 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

busca dar contornos ao ensino de todos os componentes curriculares, inclusive o de língua inglesa. Em 1999, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) apresentavam uma série de competências que deveriam ser atingidas pelos alunos dessa modalidade, e, em 2006, a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) explicita que o ensino da língua inglesa deve ir além de desenvolver a capacidade no aluno de aspectos comunicativos.

Silva (2011) apresenta ainda alguns aspectos que podem ter contribuído para a forma com que o ensino de inglês se encontra: a ênfase no PCN de 1998 era apenas para a leitura instrumental, ou seja, sem participação no processo de leitura, centrando no entendimento de um texto cristalizado, formado por palavras e estruturas gramaticais e a formação do professor adequada a esse entendimento, um técnico em ensinar a técnica de ler. Com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que entende que lugar de aprender língua estrangeira é na escola, há a mencionada crítica a ser desenvolvida através de discussões de textos variados, que é o que Silva (2011) procura identificar nos cursos de formação de professores – como os professores estão se preparando para o desenvolvimento desse objetivo, e, ainda, se os cursos de formação de professores estão formando professores críticos.

Concluindo, Silva (2011) menciona ter encontrado nos três grupos distintos que pesquisou o mesmo entendimento de que o ensino de língua inglesa está ligado apenas a aspectos comunicativos, sem considerar a amplitude de conhecimento e poder que pode estar envolvido e que isso os torna inocentes em suas práticas. Ainda acrescenta que os cursos de formação de professores não colaborarão para a construção de um profissional crítico, atento às necessidades de seu tempo histórico, se se mantiverem descontextualizados das questões éticas, morais, políticas, sociais.

Entre os trabalhos que trazem o descritor formação de professor, Andrade (2009) objetivou analisar as contribuições que o programa de formação em nível médio – o Proformação –, que foi desenvolvido na modalidade à distância e oferecido aos professores leigos, trouxe para as políticas de formação de professores e ainda a “percepção dos gestores federais, coordenadores estaduais,

professores formadores e professores cursistas” (ANDRADE, 2010, p. 20), quanto ao programa sugerido, seus aspectos positivos e os que merecem atenção.

Para desenvolver a fundamentação teórica sobre a formação de professores, recorreu aos estudos de Nóvoa (1999)⁸, Tardif (2002)⁹, Veiga (2002)¹⁰. Com o primeiro envolveu-se com as reflexões sobre a profissionalização do docente; com o segundo, sobre a complexidade do ambiente escolar, as interações professor-aluno, com outros envolvidos na escola, relações sociais, materiais disponíveis, livros didáticos, entre tantos os aspectos a considerar quando se busca estudar a escola; e, com o terceiro, se aproxima da formação do professor, busca entender como a sociedade, o mercado globalizado influencia esse processo. Para Andrade (2010), a diversidade brasileira não é considerada na medida em que as diretrizes são gerais, nem tampouco é permitido ao professor participar da construção do seu conhecimento a partir de suas próprias escolhas. O currículo organizado por competências favorece o caráter instrumental da educação, tornando o professor um “tecnólogo reprodutor de conhecimentos acumulados pela humanidade, e a formação deve centrar-se no desenvolvimento para o exercício técnico-profissional” (ANDRADE, 2009, p. 22).

Andrade (2009), ainda a partir dos estudos realizados em Veiga (2002), aponta que o Ministério da Educação, ao permitir a formação do professor fora das universidades, está recusando ao professor o desenvolvimento de sua identidade profissional como cientista e pesquisador e está, ao mesmo tempo, formando um professor cumpridor de tarefas, acrítico e burocrático.

De abordagem qualitativa, foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados: análise documental, entrevista com gestores federais, estaduais e com os 142 professores egressos do programa de dois estados distintos.

Os resultados apontaram aspectos positivos como: a metodologia para a elaboração do material didático que possibilitasse a articulação entre temas e a prática do professor, a presença do tutor nas comunidades de aprendizagem local, o

⁸NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

⁹TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

¹⁰VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

acompanhamento da prática pedagógica do professor em formação na escola, a valorização da profissionalidade desses professores. Entre os aspectos “fragilizadores”, estão a dificuldade na comunicação entre o professor formador e o professor cursista devido a diversos fatores e nos deslocamentos nas zonas rurais e ainda a contratação de novos professores leigos.

No terceiro estudo nesse tema, Paula (1996) traz a seguinte colaboração: uma reflexão sobre o processo de formação do professor de leitura em língua estrangeira no segundo grau e entre os aspectos em que se debruçou para buscar esse objetivo está a relação professor-aluno-material didático. Sobre isso, menciona que o livro didático ou textos que professores trabalham em sala “servem de pretexto para o ensino de um componente gramatical que em si e por si pouco tem a ver com a função primeira do texto, que é a de ser compreendido” (PAULA, 1996, p. 96). Além disso, analisou as gravações de 42 aulas de áudio em duas escolas estaduais do Mato Grosso. Segundo ela, essas aulas reproduzem o paradigma tradicional da situação pedagógica de sala de aula.

Os três trabalhos que compõem esse tema – formação de professor –, dois deles com enfoque no professor de língua inglesa e um a partir da experiência com o programa Proformação, acrescentam reflexões interessantes, principalmente sobre a necessidade de formação de professores reflexivos, com lastro teórico suficiente para ter a autonomia na sua prática pedagógica. Os aspectos discutidos por Silva (2011) também são muito relevantes para o desenvolvimento do presente trabalho. Segunda ela, há um objetivo declarado nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – desenvolvimento da crítica –, mas não há indícios de sua construção. Espera-se que o professor seja capaz de desenvolver tais objetivos sem considerá-los em sua formação inicial.

2.2.3.3. Material didático

São cinco artigos – Maia (2013), Amazonas et al. (2008), Silva (2012), Fernandes (2009) e Constâncio (2012) – que têm como tema o material didático. Maia (2013) destaca que ele é amplamente usado nas aulas de Química do ensino médio e ainda ocupando um espaço central, pois seleciona e organiza o conteúdo,

dos conceitos às atividades avaliativas. O estado de São Paulo encaminhou para as escolas um material novo: Caderno do Professor e Caderno do Aluno, para colaborar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. A autora objetiva em seu trabalho pesquisar as relações estabelecidas entre o professor de química com o livro didático e os cadernos do Estado. Para isso, utilizou a entrevista como ferramenta para a coleta de dados, envolvendo 11 professores daquele componente curricular, que atuam em escolas públicas no município de São Paulo.

Apoiada em patamares de aprendizagem propostos por Villani e Barolli (2000)¹¹, que posicionam a reação dos envolvidos desde a rejeição direta até a pesquisa criativa, ou seja, desde a não aceitação do material até a sua utilização plena, com esforço para produzir novos conhecimentos, a autora percebeu que a introdução dos Cadernos do Aluno gerou uma inquietação no fazer pedagógico. Ressalta que o livro didático “ainda representa o conhecimento científico escolar” e que nenhum outro material levado para a sala de aula rivaliza com o livro didático.

Amazonas et. al. (2008) analisaram o material didático utilizado em escolas particulares do Recife, por crianças do ensino fundamental, da primeira à quarta série. O objetivo da sua pesquisa foi identificar a representação de família que está tácita nesse material. A inquietação que mobilizou a pesquisa foi a de buscar entender por que crianças com famílias em configurações variadas faziam as suas representações de família de forma distinta da sua. As pesquisadoras reuniram 108 livros didáticos e paradidáticos através de amostra aleatória e os submeteram à análise de conteúdo documental. Os resultados apontam para a supremacia da família em modelo tradicional, de homens, mulheres e crianças em situações ideais. O homem, como provedor da família, executa atividades ligadas ao universo masculino: dirige carro, trabalha fora, protege, defende. A mulher, afeita às atividades do lar, vai à feira, faz comida, cuida das crianças. As autoras apontam para a relevância de se perceber essas representações, pois elas excluem todas as possibilidades que não as apresentadas.

¹¹VILLANI, A.; BAROLLI, E. Um esquema heurístico de análise e interpretação da aprendizagem. In: *VII Encontro de Pesquisadores no Ensino de Física*, Florianópolis. Ata do VII EPEF CD-ROM. Florianópolis: SBF, 2000b. CD-ROM p.15.

Silva (2012) desenvolveu sua pesquisa, buscando identificar as representações de livros didáticos de inglês que são construídas socialmente pelos envolvidos – produtores e usuários. A partir de análise semântico-discursiva e a gramática do design visual, analisa um grupo de capas de livros didáticos, catálogos, *folders*, apresentações de manuais de professores, buscando identificar as representações do primeiro grupo – produtores (autores e produtores). O autor não está interessado no conteúdo do livro, apenas nas quatro capas. Do segundo grupo – usuários (professores e alunos) –, utiliza a entrevista para um grupo de doze professores de diversos níveis, de escolas privadas e particulares, de Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Os 116 alunos dos professores envolvidos responderam a questionários. Como resultado alcançado, Silva (2012) aponta haver certa semelhança entre o discurso dos dois grupos analisados, o que sugere haver um consenso sobre esse material – que tem valor social, “fonte provedora de conteúdos, atividades e recursos”, sendo as diferenças relacionadas aos objetivos específicos de cada um, por exemplo: os autores e produtores divulgam o livro didático como um curso, cujo valor pedagógico está em ser um “agente”, que organiza a tarefa do professor e do aluno, que ao adquirir um determinado livro didático estará comprando um curso com sucesso garantido (o que justifica o seu custo); já o outro grupo – os usuários – não o reconhece como curso, mas com o valor pedagógico de ser apoio, guia.

Fernandes (2009) optou por estudo de caso envolvendo duas professoras de língua inglesa, que atuam em um instituto de línguas, ligado a uma universidade pública. O objetivo foi verificar se o manual do professor de livro didático de língua inglesa favorece o desenvolvimento da autonomia do professor ou da sua subsunção ao mundo editorial.

A autora analisou o material registrado através de filmagens de aulas da mesma unidade das duas professoras e ainda o material escrito do livro didático. As duas filmagens foram assistidas pelas professoras e pela pesquisadora. Cada professora deveria fazer comentários sobre a própria aula (autoconfrontação simples) e da aula da outra professora (autoconfrontação cruzada).

O resultado das análises aponta que o material do professor da coleção dos livros envolvidos nesse trabalho traz uma imagem de professor que reproduz e

executa o que está determinado na coleção, não colaborando para o desenvolvimento de sua autonomia. Nas análises dos textos orais, que foram gravados, as professoras expressam o sentimento de impossibilidade de alterar o que está prescrito no manual do professor.

O estudo de Constâncio (2012) pretende identificar em que medida os professores do ciclo I do ensino fundamental da rede estadual paulista utilizam o material didático do Programa Ler e Escrever para o planejamento das aulas. Esse programa compreende um conjunto de propostas articuladas que visam à melhoria da qualidade do ensino. Entre as ações do programa, estão: a elaboração e distribuição de material didático e a formação e acompanhamento do trabalho docente. Constâncio (2012, p. 5) pontua que essas ações se opõem ao que se espera, ao favorecer “o controle e a manipulação do trabalho docente, dificultando ou impedindo a atuação reflexiva e crítica do professor a fim de preservar a reprodução de uma educação voltada principalmente para a adaptação da sociedade vigente”. Embora colaborem para compreender a prática docente a partir do acompanhamento do registro de utilização do material didático do programa, realizado no planejamento das aulas dos professores, é ainda possível exercer um certo controle externo. Através da análise das rotinas semanais, pode-se verificar que os professores fazem uso de diversos outros materiais, como cópias xerografadas, material dourado, livros de outras coleções distribuídas pelo governo federal. De acordo com Constâncio (2012), essa atitude dos professores pode revelar uma possível resistência crítica do professor ao material que lhe é imposto.

As reflexões encontradas em dois trabalhos – Maia 2013 e Constâncio (2012) – são convergentes em um dos aspectos tratados, ou seja, apontam para uma possível resistência do professor em utilizar plenamente os materiais didáticos que foram incorporados em sua prática, enquanto que há outro – Fernandes (2009) – que discute a adaptação do professor ao material trazido para a sua prática, sem que alterações significativas sejam percebidas, confirmando a presença do professor como um executor ao planejado, sem a sua participação autônoma.

2.2.3.4. Políticas públicas educacionais

São quatro as pesquisas selecionadas: Castro (2009), Fini (2009), Menezes Filho, Nunez e Ribeiro, (2009) e Chagury (2010).

Castro (2009) disserta, em seu artigo, sobre as avaliações em larga escala que foram recentemente implantadas no Brasil, nas diversas etapas de escolarização, o que ela classifica como “um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira”, que envolvem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, posteriormente substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e, ainda, a Avaliação da Pós-Graduação da Capes. Entre os inúmeros objetivos mencionados para a implantação de tais instrumentos, Castro (2009) aponta a busca de melhoria da qualidade em educação como um deles, ou seja, buscar identificar o que se desenvolveu conforme o programado e aquilo que merece uma nova atenção. Alguns estados aderiram a essa metodologia, como São Paulo, com a criação do SARESP em 1996 e, mais tarde, com a sua reformulação, em 2007, já dentro do Plano de Metas do governo paulista, tornou-se possível acompanhar, ano a ano, o desempenho de cada escola da rede paulista. Com a Proposta Curricular Unificada implantada em todo estado, apoiada em dois programas – um para as séries iniciais do ensino fundamental – “Ler e Escrever” – e outra para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio – “São Paulo faz Escola” –, foi possível indicar as expectativas de aprendizagem que seriam avaliadas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp foi criado também dentro do Plano de Metas do governo paulista. Sua primeira divulgação, em maio de 2008, foi composta pelo resultado do Saesp e pela taxa de aprovação e é também empregado para a bonificação das escolas que atingirem suas metas.

Fini (2009) tem como fio condutor de seu artigo as reflexões e ações que estão sendo realizadas na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo sobre a questão do desempenho abaixo do esperado entre os alunos da rede estadual paulista. Conforme adianta o título do artigo, currículo e avaliação serão os dois

aspectos estruturantes do estudo. Sobre currículo, a autora pontua aspectos que devem estar claramente definidos, como o que se espera que os alunos aprendam em cada componente curricular, em cada série e em cada ciclo, que ainda devem ser de conhecimento público. Além da elaboração do currículo, que deve estar articulado com competências para aprender, especialmente para a leitora e a escritora e com o mundo do trabalho, ações de acompanhamento de toda gestão escolar, de formação dos docentes, de recomendação de material didático de apoio tanto a professores quanto a alunos e, ainda, a divulgação dos referenciais que nortearão as avaliações em larga escala, todos esses aspectos fazem parte do objetivo maior que é o de melhorar a educação dos alunos da rede estadual do estado de São Paulo. Para a autora, a articulação entre o currículo e a avaliação pode colaborar para a melhoria da qualidade da educação.

Menezes Filho, Nunez e Ribeiro (2009) apresentam em seu trabalho dados comparativos de 10% das escolas da rede estadual que apresentam os melhores e os piores resultados no Saresp de 2008 e na Prova Brasil de 2007¹², na disciplina de Matemática, dos alunos da 8ª série do ensino fundamental, a partir da proficiência apresentada por seus alunos e também dos questionários respondidos, tanto pelos alunos envolvidos como pela equipe escolar. O objetivo dessas duas avaliações em larga escala, segundo os autores, é colaborar no direcionamento de ações visando à busca constante pela qualidade na educação, a partir de dados, informações, indicadores educacionais.

Os autores analisaram a questão do aproveitamento a partir dos muitos aspectos considerados nos questionários respondidos pelos envolvidos: sexo, etnia, escolaridade dos pais, formação de professores e diretores, renda familiar, idade, posse de livro didático pelo aluno, entre outros. Um dos aspectos que pode interessar especialmente a esse trabalho é o comparativo, a partir dos resultados da Prova Brasil de 2007, das Melhores e Piores Escolas, segundo o critério de posse de Livro Didático pelos Alunos. Segundo os autores, 72,2% das escolas com os melhores aproveitamentos adotavam o livro didático para seus alunos, e 47,1% das escolas com os piores desempenhos não mencionavam o uso de livro didático. Tal

¹²Embora a Prova Brasil seja uma avaliação de abrangência nacional, os autores, para esse estudo, usaram apenas os dados referentes ao estado de São Paulo.

dado sugere haver uma estreita relação entre posse do livro didático e melhor desempenho.

Outras características que se mostram impactantes para bom desempenho do aluno, conforme mencionam os autores, são o ingresso na vida escolar na pré-escola, idade do aluno adequado à sua vida escolar, a experiência do diretor, a estabilidade do corpo docente e ainda a família, dividindo a responsabilidade do bom desempenho dos alunos com a escola e o corpo docente.

Os três trabalhos acima apresentados fazem parte de uma mesma revista – *São Paulo em Perspectiva*, de janeiro a junho de 2009. As três análises sobre as avaliações em larga escala convergem para a perspectiva da busca de indicadores que possam balizar ações e reflexões em relação à qualidade da educação, na ótica do órgão público responsável por essa rede de ensino. Nesse sentido, no campo das políticas públicas educacionais tem se evidenciado que o material didático se constitui um elo entre as questões do currículo, da formação de professores e das avaliações de desempenho.

No caso dos GPOD do Programa Ler e Escrever, há uma intenção claramente marcada já na Resolução SE n.º 86 de 19/12/2007 (SÃO PAULO, 2007b) de sua criação, em que é mencionada a urgência de ações para enfrentar as dificuldades apontadas pelos resultados do SARESP 2005, e, ainda, tal vinculação está anunciada nas cartas de apresentação do programa aos professores, que será destacada mais adiante, de se buscar a melhoria da qualidade da educação do estado. Essa melhoria é acompanhada pela avaliação em larga escala do SARESP, portanto podemos entender o Guia como um texto instrucional, que orienta, passo a passo, o que precisa ser feito para se alcançar o objetivo estabelecido. Na seção 6, trataremos desta aparente vinculação com maior detalhamento.

Finalizando os trabalhos que compuseram a revisão bibliográfica, há ainda o trabalho de Chaguri (2010), que aborda a questão de aspectos políticos para o estabelecimento da política de ensino de língua estrangeira. Para tanto, analisou documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental do estado do Paraná – Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Fundamentou seus estudos nas teorias de Mikhail Bakhtin, especificamente em relação aos conceitos: enunciado, dialogismo e polifonia. Como resultado, o autor

diz haver uma aparente participação coletiva de professores na construção desse documento, mas que é a voz oficial da secretaria estadual de educação que se mantém no “cerne” da elaboração do material, bem como nos cursos de atualização dos professores, não havendo espaços para outras vozes.

A revisão bibliográfica colaborou na aproximação das diversas perspectivas que estão sendo estudadas sobre o professor que queremos ter e o professor que temos, do perfil idealizado e do perfil presente nas escolas, que é impreciso, vistos os mais diferentes aspectos que compõem a formação, tanto inicial como a continuada, as condições materiais de trabalho, entre os tópicos de mais abrangência. Não foi encontrado nenhum estudo que tenha o objetivo específico de buscar os indícios que os produtores de material didático deixam nos textos de apresentação e orientação ao professor em suas coleções. Os trabalhos que mais colaboram com esse são os das categorias material didático e políticas públicas educacionais. O primeiro pelos diversos aspectos que esse tema é tratado e todos colaboram para a contextualização do ambiente a ser pesquisado e o segundo pelo olhar a partir dos órgãos públicos que é de onde esses pesquisadores escrevem os respectivos artigos, pelas vozes que emanam desses documentos.

Estes dois caminhos: o percurso histórico da educação brasileira e as ampliações que a revisão bibliográfica possibilitou, colaboram, ao analisar os dados que emergem dos documentos – *material didático do Programa Ler e Escrever* – na busca de aspectos que possam nos dizer algo, como também para o movimento de análise e de distanciamento para as possíveis considerações.

Em virtude da opção de se analisar o material didático do Programa Ler e Escrever, a próxima seção será dedicada a ele.

3. MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA LER E ESCREVER

Iniciando por um breve registro do percurso histórico para a sua contextualização, a presente seção dedica-se a apresentar o Programa Ler e Escrever (PLE). A opção por ter esse material como *corpus* desta pesquisa documental se deve a alguns fatores: o primeiro deles é por ser considerado política de estado, por envolver a formação de professores, por oferecer material didático e ainda pelo fato de este ter sido criado a partir de uma perspectiva que considera as novas concepções de aprendizagem e, portanto, se pressupõe uma nova perspectiva do trabalho docente.

3.1. HISTÓRICO

Promulgada em 1996, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) legisla sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação. No primeiro artigo, apresenta a educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p).

No artigo terceiro, sobre os princípios da educação nacional, o inciso VII refere-se à “valorização do profissional da educação escolar”, e o VIII sobre a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p), como preceitos que norteiam todas as demandas da educação nacional.

O artigo quarto, que trata do “Direito à Educação e do Dever de Educar”, traz no inciso I a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e está organizado pela Lei nº 12.796.

Ainda na Lei nº 9.394/96, o décimo terceiro artigo refere-se às incumbências do professor, que apresenta nos quatro primeiros incisos (BRASIL, 1996, s/p):

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta

pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

De acordo com essas incumbências, pode-se inferir que o Ministério da Educação considera o professor um profissional com conhecimento suficiente para o desenvolvimento de tais atividades.

Dentro desse contexto, várias ações têm sido criadas, tanto na esfera federal como estadual e municipal, buscando garantir que os objetivos propostos pela Lei n.º 9394/96 sejam desenvolvidos e também se assegurar que possíveis dificuldades não impossibilitem a sua efetivação. Conforme artigo 3º dessa mesma lei – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, há uma clara preocupação com a qualidade, conforme declarado no nono princípio entre os 11 nela mencionados.

Na busca de respostas sobre a qualidade do ensino, as avaliações em larga escala se tornaram instrumentos para tal, embora, como aponta Castro (2009), o Brasil ainda não sabe tornar os resultados dessas avaliações em ações eficientes na formação inicial e continuada de professores e tampouco na melhora do ambiente escolar, sendo esse último um dos maiores desafios a serem vencidos.

Desde 1990, sob a tutela do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, tem se buscado indicadores sobre o sistema educacional brasileiro – inúmeras avaliações foram criadas, com esse mesmo propósito. Atentos a essa nova forma de avaliação abrangente e aos desafios que acarreta, alguns estados tomaram a iniciativa de desenvolverem sistemas avaliativos para as escolas de sua rede estadual. Um exemplo foi o estado de São Paulo, responsável pela maior rede de ensino pública da América Latina, criou, em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp, que abrange todas as unidades da rede estadual e também, por adesão, as escolas particulares e as das redes municipais. Com propósitos bem próximos aos das demais avaliações, o Saresp, conforme declarado em seu endereço eletrônico (<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>), tem a finalidade de resultar em um quadro diagnóstico da educação básica do estado paulista, que possibilite aos gestores do ensino orientações de como buscar a melhoria da qualidade na educação.

Na sua criação, o governador do estado era o Sr. Mário Covas¹³, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que governou de 01 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1999, no primeiro mandato, sendo reeleito para mais um período de quatro anos, mas que não chegou a cumprir em sua totalidade, por ter sido obrigado a se afastar por problemas de saúde.

Em 06 de março de 2001, seu vice-governador assume – Sr. Geraldo Alckimin, que ganharia as próximas eleições, permanecendo no cargo de governador até 31 de Março de 2006. Nessa data, ele se afastou e o Sr. Cláudio Lembo, vice-governador, do Partido da Frente Liberal (PFL) governou o Estado de São Paulo até a eleição seguinte. Para o período de 01 de janeiro de 2007 a 02 de abril de 2010, o governador eleito foi o Sr. José Serra, do PSDB, que até o ano anterior estava à frente da prefeitura da Cidade de São Paulo.

De abril a dezembro de 2010, o Sr. Alberto Goldman, também do PSDB, vice-governador, assume a função até a próxima eleição que foi vencida pelo Sr. Geraldo Alckimin, que está no cargo de governador desde 01 de Janeiro de 2011, por ter sido reeleito em 2014 para mais quatro anos. Como se pode constatar, o estado de São Paulo tem sido governado pelo PSDB há duas décadas após três períodos – de 1983 a 1994 – de governadores do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

A rede municipal de São Paulo¹⁴, em 1996, ano da criação do SARESP, estava sob a responsabilidade do Sr. Paulo Salim Maluf, prefeito do município de São Paulo, que deixaria o cargo no final desse ano, sendo substituído pelo Sr. Celso Pitta, do Partido Progressista Brasileiro (PPB), que ocupou o cargo de 1997 a 2000. Em seguida, de 2001 a 2004, a Sra. Marta Suplicy, do Partido dos Trabalhadores (PT), fica à frente dessa prefeitura.

Em 2005, o Sr. José Serra assume o cargo de prefeito até dezembro de 2006, quando é sucedido pelo vice-prefeito, Sr. Gilberto Kassab, Partido dos Democratas (DEM) e depois Partido Social Democrático (PSD), que atua até o final desse mandato e é reeleito para outro até 2012. O Sr. Fernando Haddad, do PT, é o atual prefeito da cidade de São Paulo.

¹³ Disponível em: <<http://www.spshow.com/sao-paulo/Governadores.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

¹⁴ Disponível em: <http://ww1.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/>. Acesso em: 01 maio 2015.

No âmbito federal, o Sr. Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, estava à frente da presidência no período de Janeiro de 1995 a 2003, sendo sucedido pelo Sr. José Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011 e, a última, Sra. Dilma Roussef, desde 2011, sendo esses dois últimos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Esse cenário político desenhado tem a intenção de ampliar a moldura que envolve a criação e a ampliação do Programa Ler e Escrever, que, além de ser uma política de estado, é de um estado governado pelo PSDB desde 1995, o que pode aumentar a expectativa de sua efetiva implantação e ainda mais por melhores resultados.

Voltando ainda a 2007, com a posse de um novo governador – José Serra, uma nova equipe assumiu a Secretaria da Educação, com um Plano de Metas que previa uma reformulação ampla do SARESP, que não mais atendia às necessidades, por não permitir, pela metodologia então em vigor, comparar os resultados da avaliação estadual com outras de caráter nacional e, ainda, havia o interesse de se poder acompanhar os resultados de cada escola, ano após ano.

Além do SARESP, o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, criado em 2007, é um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, que é composto por dois critérios: a nota do aluno no SARESP e o fluxo da escola (medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização), e ainda traz com um aspecto motivador – um bônus para a escola condicionado ao atendimento da meta definida. Até então, esse indicativo era fornecido por uma série de outros índices: ingresso e permanência na escola, anos de escolarização, que em função do aumento da quantidade de alunos ingressantes e dos anos de escolarização, essa relação deixou de ser um balizador.

Diante desse cenário em torno das avaliações em larga escala, buscando medir o nível de desempenho dos alunos de forma articulada com os índices de matrícula e de aprovação, observamos uma forte tentativa de controle, por parte do poder público, em relação ao acesso à escola, à permanência dos alunos na mesma e à qualidade do ensino oferecido. Esse tripé leva diretamente a um outro movimento: o da formação continuada de professores. Temos presenciado uma

sucessão de programas de formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, como na modalidade em serviço, que será o foco a partir de agora.

Em consulta ao ambiente virtual do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (www.inep.gov.br/), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA começa a ter contornos no final de 1999, com a participação de Telma Weisz em um programa da TV Escola, que é um canal de televisão pública, ligada ao Ministério da Educação, conforme consta na biografia do PROFA, postada naquele endereço¹⁵. A partir dos primeiros contatos, uma equipe pedagógica foi organizada e, no início de 2001, o programa já estava em andamento. Era formado por coletâneas de textos e vídeos e seu objetivo era o de instrumentalizar a didática do professor alfabetizador. Ademais, havia a necessidade de tornar os pressupostos de formação de professores presentes nos Parâmetros Curriculares em Ação, lançados em 1998, mais fortalecidos junto aos docentes.

No seu documento de apresentação, disponível no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profaf/apres.pdf>, o programa entende que:

o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes – teóricos e experienciais – que não pode ser confundido com uma somatória de conteúdos e técnicas; não é apenas acadêmico, racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo. Compõe-se de saberes que permitem gerir a informação disponível e adequá-la às situações que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho. Esse repertório de saberes se expressa, portanto, em um saber agir situacionalmente, ou seja, em conformidade com as necessidades de cada contexto. Em outras palavras, não se pode considerar como conhecimento profissional aquele que não favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais que, no caso do professor, são muito marcadas pelo contexto, pelo imprevisível, pelo imponderável (BRASIL, 2001, p. 18)

No âmbito estadual, o mesmo programa foi desenvolvido sob o título de Programa Letra e Vida, que teve início no segundo semestre de 2003, conforme informações no endereço eletrônico (<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/letra-e-vida>). De acordo com Santos (2014, p. 31),

¹⁵ A criação do programa – PROFA – se deu no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza.

Um dos objetivos primordiais do Programa Letra e Vida é a promoção e melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos no que se refere à alfabetização inicial. Para tanto, sua formação prevê a composição de uma equipe de formadores na qual a pesquisadora Telma Weisz continua como principal idealizadora. O objetivo era desencadear a formação de todos os profissionais de ensino que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e com isso proporcionar a mudança na concepção de aprendizagem e ensino de leitura e da escrita. [...] Notamos, com isso, que os objetivos do PROFA de fato foram mantidos na proposta do Letra e Vida por meio da intenção de propagar uma concepção de alfabetização alçada em moldes contemporâneos, como os do construtivismo.

No endereço eletrônico do Programa Letra e Vida (<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/>), estão citados os objetivos do programa, que apontam:

- a) melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente;
- b) contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação de professores;
- c) contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores;
- d) contribuir para que tanto as diretorias de ensino quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de seus alunos;
- e) favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, s/p, <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/>).

Pode-se depreender da finalidade publicada que o foco está no resultado do processo de alfabetização e que, se o programa for desenvolvido conforme o proposto, serão atingidos todos os aspectos mencionados acima, incluindo que a responsabilidade da aprendizagem de seus alunos será assumida pelas diretorias de ensino e pelas unidades escolares, o que equivale a dizer que só será a partir de então que isso ocorrerá, ou, ainda, que o discurso oficial não percebe esta responsabilidade anteriormente.

Segundo Santos (2014), o último programa citado foi desenvolvido da mesma forma que o PROFA, com encontros de formação (a primeira foi formada em 2003), que envolviam leituras para a fundamentação teórica sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, questões didáticas, discussões sobre práticas da sala de aula, além de vídeos e outros materiais.

Com a publicação da Resolução SE nº 86 de 19/12/2007 (SÃO PAULO, 2007b), foi criado o Programa Ler e Escrever, com o propósito de ser implantado em 2008 nas escolas estaduais de ensino fundamental do estado de São Paulo, inicialmente as localizadas na região metropolitana da grande São Paulo. A Secretaria Estadual de Educação declara ainda nessa Resolução que esse programa está sendo implementado pela “urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005” (SÃO PAULO, 2007b, s/p). Isso reforça nossa afirmação sobre a estreita relação entre políticas educacionais, formação de professores, material didático e avaliação de desempenho em larga escala.

Entre os objetivos destacados, há o de promover a alfabetização dos alunos com até 8 anos e, ainda, recuperar principalmente a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos das demais séries de sua rede.

A Resolução SE nº 22 (SÃO PAULO, 2007a, s/p) trata da criação de um Grupo de Trabalho, “numa articulação inédita entre as Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Paulo”, que terá a responsabilidade de: formar assistentes técnico-pedagógicos (ATP), diretores de ensino e coordenadores pedagógicos das unidades escolares participantes do programa; analisar e adequar os materiais didáticos; tomar providências para a impressão desses materiais didáticos para os alunos da rede estadual e para a aquisição dos outros materiais de apoio; e ainda apresentar o programa aos professores envolvidos.

Ainda segundo essa resolução, o processo de formação envolveria, inicialmente, a equipe a – supervisores, diretores e coordenação pedagógica. O primeiro grupo, com reuniões mensais, era formado pelos Assistentes Técnico-Pedagógicos, Supervisores e de Diretores de escolas da capital e o segundo, com encontros quinzenais, composto pelos Assistentes Técnico-Pedagógicos e os Professores Coordenadores (Coordenadores Pedagógicos) das Escolas, que se envolveriam com a formação de seus professores das respectivas escolas. Esse mesmo critério foi adotado na ampliação para toda a rede estadual.

A formação docente no início ficou a cargo do grupo de formadores, que já havia atuado com o Programa Letra e Vida, conforme o parágrafo único da

Resolução SE nº 22 (SÃO PAULO, 2007a). A formação pedagógica deveria ser realizada em encontros quinzenais entre os ATP e os Professores Coordenadores das escolas e, semanalmente, durante as atividades de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), a formação envolveria também os professores das unidades escolares. Definido nessa mesma Resolução como um programa de “intervenção pedagógica na sala de aula, junto ao professor e seus alunos e de intervenção na gestão pedagógica, envolvendo supervisor, diretor e coordenador pedagógico, no conjunto da escola” (SÃO PAULO, 2007a), o programa busca colaborar na formação de toda equipe, dando apoio aos formadores e formados, para que as mudanças esperadas na sala de aula se efetivem. Isso está inclusive registrado no GPOD de todos os anos, logo após os calendários, na seção *Como utilizar este guia*, no item 2, que tem como título: *O uso deste guia está vinculado à sua formação*, evidenciando a importância de discuti-lo nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC.

A título de exemplo, retomando o elo entre o Letra e Vida e o Ler e Escrever, abaixo se pode observar a vinculação em uma das atividades propostas para os alunos extraída do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (GPOD) – material destinado ao professor, do Programa Ler e Escrever do 3º ano. Trata-se de orientações sobre a reescrita de um conto, escolhido pela turma, e lido pelo professor. Após as orientações, sugere-se a leitura de um trecho do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida, que se refere à reescrita como estratégia didática:

[...] A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio. É a escrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito.

Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. A reescrita é a produção de mais uma versão e, não, a reprodução idêntica.

[...] O conto tradicional funciona como uma espécie de matriz para a escrita de narrativas. Ao realizar um reconto, os alunos recuperam os acontecimentos da narrativa, utilizando, frequentemente, elementos da linguagem que se usa para escrever. O mesmo acontece com as reescritas, pois, ao reescrever uma história, um conto, os alunos precisam coordenar uma série de tarefas: eles precisam recuperar os acontecimentos, utilizar a linguagem que se escreve, organizar com os colegas o que querem escrever, controlar o que já foi escrito e o que falta escrever. Ao realizar essas tarefas, os alunos estarão aprendendo sobre o processo de composição de um texto escrito.

É possível lidar com aspectos relativos à textualização sem preocupar-se com as questões relacionadas com a produção de conteúdo temático, concentrando os esforços dos alunos em um aspecto único Extraído do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida – Módulo 2*, p. 183. (SÃO PAULO, 2014c, p.136-137, grifo nosso).

No ano de 2015, os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas (GPOD) já passaram por algumas edições e revisões: o do 1º ano está na sua 4ª edição (versão revisada e atualizada), os dos 2º e 3º anos estão na 7ª edição (versão compilada, revisada e atualizada dos volumes 1 e 2, da 6ª edição) e os GPOD referentes ao 4º e 5º anos estão na também na 7ª edição (versão revisada e atualizada).

Para atender aos objetivos propostos, o programa ainda oferece, além da formação de professores, distribuição de materiais didáticos, livros didáticos para alunos do Programa Ler e Escrever, livros literários e paradidáticos para a biblioteca de sala de aula, enciclopédias, letras móveis, calculadoras, globos terráqueos, entre outros.

3.2. O PROGRAMA LER E ESCREVER

Criado em 2008, pelo governo estadual, embora já estivesse em desenvolvimento na rede municipal da cidade de São Paulo desde 2006 como já adiantado acima, durante a gestão do então prefeito paulista, o Sr. José Serra, o Programa Ler e Escrever (PLE) em sua página inicial (Apresentação) no *site* oficial do programa, cujo endereço eletrônico é <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>, se apresenta como:

Mais do que um programa de formação, o **Ler e Escrever** é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2010, p.1).

Os objetivos do PLE, mencionados em seu ambiente digital, são:

apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I/EF; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; comprometer as Universidades com o ensino público; possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF (SÃO PAULO, 2010, p. 1).

O material didático está organizado para professores e para alunos. Há, para os alunos, um volume denominado de Coletânea de Atividades para cada ano específico dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Ao professor, da mesma forma, para cada ano há um Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (GPOD), onde se explora todas as atividades do Caderno dos alunos, como descrito a seguir.

Dando continuidade a essa aproximação com o material didático do PLE, vamos apresentar, na sequência, a sua composição. Todos os volumes desse Guia de Planejamento e Orientações Didáticas têm uma mesma estrutura geral: capa, folha de rosto, carta do atual Secretário de Educação do Estado de São Paulo – Sr. Herman Voorwald – endereçada ao professor, carta da Equipe do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI) também dirigida ao professor, calendário 2015 e 2016, Sumário, uma orientação ao professor: Como utilizar este guia; em seguida quatro blocos: Bloco 1 – Introdução; Bloco 2 – Expectativas de aprendizagem e avaliação; Bloco 3 – Orientações Didáticas Gerais e Rotina; Bloco 4 – Orientações e Situações Didáticas; e, logo a seguir, distribuídos entre 1º e 2º semestres, os Projetos Didáticos e as Sequências Didáticas específicas de cada série e, finalizando, as Referências Bibliográficas e os Anexos. As pequenas variações de organização entre os cinco guias se referem ao seu conteúdo específico, ou seja, aos conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano.

O material impresso em 2015 apresenta capa, molduras de caixas de texto e letras em destaque nas cores características de cada ano, a saber, vermelho para o 1º ano, laranja para o 2º ano, azul para o 3º, lilás para o 4º e verde para o 5º ano, em pelo menos dois tons – ora mais claro, ora mais escuro. As poucas páginas que trazem imagens (cerca de 24 das 355 páginas do guia do 1º ano, por exemplo) são

em preto e branco, com variações de tons em cinza e apresentadas majoritariamente nas páginas de *atividades do aluno*. A única imagem colorida, mas mesmo assim apenas nas variações de tons de uma mesma cor, está na capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (GPOD) e faz parte do logo do programa.

O *corpus* desse estudo analisa os Guias do 1º, 2º e 3º anos, que, por essa razão, será apresentado com maior detalhamento. Como já mencionado acima, todos os cadernos apresentam a mesma organização, o que varia é o conteúdo apresentado em cada ano, conforme especificidades.

Em relação à introdução, Bloco 1, há poucas variações. No primeiro ano, após uma breve narrativa da relevância de se respeitar o processo de aprendizagem de crianças dessa faixa etária, apresenta alguns textos sobre: a criança e suas especificidades; modelo de ensino e de aprendizagem; concepção de alfabetização e a ação do professor. No caderno do 2º ano, encontramos o mesmo texto relacionado à concepção de aprendizagem do 1º ano, apenas com um último parágrafo que enfatiza a importância de se oferecer práticas sociais de leitura e escrita e que prepara o leitor para o próximo tópico; “As práticas sociais de leitura e de escrita na escola”, que inclui orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da leitura e sobre o sistema de escrita. Na Introdução do 3º ano, o texto incluído é praticamente o mesmo da introdução do 2º ano, com pequenas alterações de palavras e sem as orientações mencionadas acima.

No Bloco 2, estão as Expectativas de Aprendizagem e Avaliação, que apresentam as expectativas de aprendizagem para cada ano e aspectos específicos sobre a avaliação da aprendizagem. No 1º ano, há orientações sobre as sondagens das hipóteses de escrita, sugestão de listas para a realização das sondagens e dicas para o encaminhamento delas. No 2º ano, há orientações sobre como conhecer as hipóteses de escrita dos alunos e aspectos sobre a avaliação dos conhecimentos dos alunos em relação à escrita. Encontramos ainda no tópico Ensinar e Avaliar orientações sobre o que fazer com aqueles alunos que parecem não avançar. No 3º ano, mantêm-se as orientações sobre ensinar e avaliar, além das expectativas de aprendizagem.

No Bloco 3, estão presentes as Orientações Didáticas Gerais e Rotinas. Para o 1º ano a ênfase está nas modalidades organizativas do tempo didático. No 2º ano, a organização de uma rotina de leitura e escrita e dicas práticas para o planejamento do trabalho, em relação à produção de texto, leitura, comunicação oral e análise e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Já para o 3º ano, encontramos as situações que a rotina deve contemplar.

O Bloco 4, é o mais extenso, uma vez que contempla todas atividades que serão desenvolvidas pelos alunos e está organizado em Situações de Aprendizagem, envolvendo propostas de atividades diversificadas, Projetos Didáticos e Sequências Didáticas. No 1º ano, as Situações de Aprendizagem envolvem canto de atividades diversificadas, em que os alunos podem escolher, dentre algumas opções (por exemplo, leitura, desenho, jogos), o que fazer; situações de leitura pelo professor; atividades de exploração do alfabeto; situações de leitura e escrita de nomes próprios; situações de ditado para o professor, em que os alunos produzem textos orais, tendo o professor como escriba; situações de escrita pelo aluno e situações de leitura pelo aluno. Em relação aos Projetos Didáticos, no 1º ano há atividades envolvendo dois: “Brincadeiras tradicionais” e “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”.

Para o 2º ano, as Situações de Aprendizagem envolvem, além das encontradas no 1º ano, as Atividades Permanentes, explorando o trabalho com parlendas. Os Projetos Didáticos são três: “Cantigas populares”; “Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever”; e “Anta, onça e outros animais do pantanal”. As Sequências Didáticas são propostas que sistematizam aspectos específicos do sistema de escrita ou especificidades de algum gênero textual. No 2º ano, encontramos atividades de leitura e escrita de contos de fadas, cujo título é “Era uma vez um conto de fadas”, explorando a leitura e a reescrita de contos de fadas e, sobre aspectos da ortografia.

O 3º ano, da mesma forma que os anteriores, apresenta, no Bloco 4, duas Sequências Didáticas que tratam de pontuação e ortografia, outra sobre astronomia, explorando o sistema solar e alguns mistérios do céu e mais uma sobre o uso do dicionário. Há também três Projetos Didáticos: “Quem escreve um conto, aprende um tanto!”; “Jardim, um mundo para os animais pequenos”; e “Animais do mar”.

Há o 5º Bloco, exclusivamente no livro do 1º ano, que apresenta 10 textos para serem lidos pelo professor: 1. “Organização e gestão do tempo didático”. Instituto Avisa Lá; 2. “Aprender a linguagem que se escreve”. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores; 3. “Aprofundando o conceito de mito”. Marly Barbosa – formadora do Programa Ler e Escrever da SEE-SP; 4. “Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos”. Telma Weisz; 5. “Didática da leitura e da escrita: questões teóricas”. Telma Weisz; 6. “Ler e escrever por projetos”. Mirta Castedo e Claudia Molinari; 7. “Onde está escrito, o que está escrito, como está escrito”. Mirta Luisa Castedo; 8. “Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal”. Kátia Lomba Bräkling; 9. “Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama?”. Kátia Lomba Bräkling; 10. “Situações de leitura na alfabetização inicial: a continuidade na diversidade”, Mirta Luisa Castedo.

No GPOD do 1º ano, após as referências, há anexos com explicações e orientações sobre escrita coletiva; situações de ditado para o professor; regras de brincadeiras; imagens de brincadeiras; curiosidades; lista de palavras de origem indígena; textos para serem lidos pelo professor sobre mitos; brincadeiras e jogos infantis e, ainda, atividades para os alunos, que devem ser recortadas do material.

Apresentado, em linhas gerais, o Programa Ler e Escrever e o material didático que o acompanha. Na próxima seção trazemos os caminhos metodológicos assumidos nessa pesquisa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Nos estudos em educação, antes de voltarmos o olhar para algum aspecto com maior proximidade e amplitude, aquele que nos inquieta, encanta-nos, instiga-nos a querer estudar com maior profundidade, uma especial atenção precisa ser dada ao aspecto metodológico. Há inúmeras perguntas que se colocam para o seu entendimento e posterior opção.

Inicialmente, parece-nos bem pertinente situar o que é fazer pesquisa. A partir de entendimento amplo desse conceito, para Dalbosco (2010, p. 42), é “um conjunto de procedimentos ordenados e conectados entre si visando ao conhecimento: a pesquisa refere-se antes de tudo à produção organizada de conhecimentos”. Sobre pesquisa em educação. Lüdke e André (1986, p.2) destacam que:

Trata-se [...] de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

Essas mesmas autoras evidenciam que o processo investigativo deve estar presente nas práticas normais do ‘educador’, não apenas reservada a um pequeno grupo de profissionais. É necessário “entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos. [...] Além disso, deve-se considerar que como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, referências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Considerando não haver a cisão entre o social e o individual, entre o externo e o interno, estamos assumindo, de acordo com Freitas et. al. (2007, p. 26), “o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos”. Ainda, segundo as autoras, nessa perspectiva se permite “uma visão humana da construção do conhecimento” em contrapartida aos “limites estreitos da objetividade”.

A pesquisa nas ciências humanas, sobretudo na educação, expandiu-se recentemente. Embora houvesse profissionais na área educacional com expressiva formação cultural, porém, de acordo com Gatti (2001, p. 44-45), não havia nem interesse nem “formação específica da investigação empírica” e tampouco recursos financeiros expressivos para a área da Educação, o que colaborou para que o processo de apropriação de teorias e métodos se mostrasse superficial e acrítico.

Teorias têm sentido no âmbito histórico de sua construção, que se dá no contexto de uma certa tradição de trabalho. Descontextualizadas e transplantadas sem raízes, as teorias descaracterizam-se ou viram dogmas. Perdem, portanto, sua condição de verdade aproximada e relativa, de síntese provisória, a ser revista, discutida e superada pela pesquisa consistente e crítica, dentro de uma apropriada tradição investigativa (GATTI, 2001, p. 45).

O processo de busca por abordagens que atendam às especificidades das ciências humanas sem prescindir do rigor crítico tem sido um dos desafios dessa área ao abandonar o modelo emprestado das ciências experimentais para buscar outros que considerem “o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

A partir dessas reflexões, ao optar pela pesquisa de caráter qualitativo, estamos assumindo, como já adiantado acima, que o pesquisador está imerso em uma sociedade e, portanto, “sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira que ele propõe suas pesquisas [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

Bogdan e Biklen (1984) alertam para o momento de análise dos dados, que envolve um processo de construção de evidências, que irão surgir da imersão do pesquisador no material organizado, em um movimento de “baixo para cima” (indutivo). Ou seja, não necessariamente parte de uma hipótese levantada antes do início dos trabalhos; ao contrário, é de dentro do processo que o foco vai se apresentando e as abstrações se formando.

Portanto, assumimos a abordagem qualitativa e, para se atingir o objetivo de identificar as relações dialógicas entre os autores do material didático do PLE e o professor, optamos por uma pesquisa do tipo documental, que, segundo Sá-Silva et.

al. (2009, p. 5), “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Assim, o *corpus* envolve o material didático do programa, especificamente os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do 1º, 2º e 3º anos, já mencionados na seção anterior, que foram elaborados para o professor. Os livros em análise são os editados para o ano letivo de 2015, portanto os mesmos que foram utilizados no último ano letivo em toda a rede estadual de São Paulo.

Para buscar atender a esse objetivo, a pesquisa documental, conforme Lüdke e André (1986, p.38), pode ser considerada uma técnica interessante de “abordagem de dados qualitativos” ao procurar enxergar tanto os “significados” que os autores do material didático do programa mencionado demonstram ter sobre aspectos do processo educacional e de seus atores, e ainda ao procurar desvelar as intenções, diálogos inaudíveis, luzes e sombras que podem ser apreendidos a partir da imersão do pesquisador nesses documentos.

Segundo as autoras, pode-se considerar documento todo tipo de material que circula entre nós, que tem o caráter de informar, registrar algo. Jornais, revistas, cartas, diários, normas, leis, livros, materiais didáticos, podem ser citados como exemplos.

São apontados como aspectos positivos ao se desenvolver uma análise documental alguns fatores: a estabilidade da fonte, que, embora rica, permanece constante e disponível durante todo o processo e até mesmo depois dele; que podem ser considerados como “fonte não reativa”, na medida em que emanam de um contexto e podem revelar mais sobre esse próprio contexto e, ainda, ao possibilitar o acesso a dados mesmo quando não se tem o sujeito ao seu alcance, por diferentes razões (LÜDKE; ANDRÉ 1986).

Há, entretanto, algumas críticas, como, por exemplo, que as amostras podem não ser parte representativa ou, ainda, que a escolha desse ou daquele material pode ser arbitrária, conforme tratam Lüdke e André (1986). Para essas duas ressalvas levantadas pelas autoras, deve haver a atenção do pesquisador: tanto na hora de estabelecer o conjunto de documentos, que esse seja o mais relevante possível, quanto ao declarar as razões por essa escolha, que isso seja mais um ponto para análise.

A próxima pergunta a ser respondida na estruturação do percurso metodológico diz respeito aos procedimentos a serem considerados na análise documental. De acordo com Pimentel (2001, p. 183),

o primeiro passo, na busca de tornar os documentos compreensíveis, é a sua organização, que pode ser feita a partir de alguns critérios, como por exemplo, cronológico, temático, por fonte. [...] Outra estrutura poderá ser feita na medida em que o trabalho de análise dos dados for se ampliando, pois é na imersão que se espera ver surgir aspectos inspiradores de estudo.

Para Sá-Silva et. al. (2009, p. 6), é de fundamental importância que antes de se iniciar a análise do *corpus* se tenha presente a diferenciação entre fontes primárias e fontes secundárias. Segundo eles, “as fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa”. Quanto às fontes secundárias, são aquelas em que os dados, análises, informações já foram tratadas por outros pesquisadores. Uma das dificuldades em se utilizar uma fonte primária é que não há outras contribuições sobre o tema.

Ao iniciar a busca de resposta para a pergunta que norteia a pesquisa – como os autores do material didático do Programa Ler e Escrever estabelecem relações dialógicas com o professor –, deparamo-nos com novos questionamentos que precisaram estar claramente marcados: em que perspectiva teórica entendemos o que é relação dialógica, quem são os sujeitos dessa dialogia, de onde estão falando, com quem estão falando, quais são os enunciados que participam dessa relação dialógica, quais são as intenções que não estão sendo colocadas explicitamente, e, ainda, como encaminhar esse percurso?

Leituras de trabalhos de alguns teóricos, como Bakhtin (2000), Bardin (2006), Freitas et. al. (2007), Rocha e Deusdará (2006), entre outros, que discutem alguns caminhos, possibilidades, embora a partir de perspectivas bem distintas, como a análise de conteúdos (Bardin) e a análise do discurso, foram importantes para a definição teórico-metodológica na perspectiva de Bakhtin. O presente estudo analisa as relações dialógicas que estão impressas ou não no material selecionado pela análise do discurso, inspirada nos estudos de Bakhtin, pela relevância de seus estudos na atualidade.

Segundo Gregolin (1995), os estudos sobre a análise do discurso remontam a séculos e ainda não estão bem contornados, visto haver entendimentos diferentes sobre os diversos agentes envolvidos no discurso e em suas relações. Como essa especificidade não é objeto de estudo desse trabalho, ao assumirmos a perspectiva bakhtiniana significa que, ao olharmos para análise do material em questão, devemos ter em mente que, segundo Bakhtin (2000, p. 330),

o que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*. [...] Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve). Formas, aspectos e sub-aspectos que o ato do autor pode assumir.

De acordo com Bakhtin (2000, p. 289), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” Essa unidade de comunicação verbal tem presente em si “condições específicas e as finalidades” desse campo humano de atuação onde esse (enunciado) está sendo produzido.

Em relação ao objeto de estudo em questão – os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do PLE – de acordo com Bunzen (2005), o livro didático é uma nova organização de inúmeros enunciados concretos, que foram recortados de outros contextos e organizados por outros inúmeros agentes, como professores, supervisores, especialistas, editores, revisores, com uma nova forma composicional, com a finalidade de ensinar algo a alguém.

Para Bakhtin (2000, p. 294)

Todo enunciado [...] comporta um começo absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra do outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Essa alternância entre enunciados fica mais evidente e direta nos diálogos nos gêneros primários (contato direto, face a face), quando os enunciados estão sendo alternados entre os dois (ou mais) falantes. Nos gêneros secundários do discurso (escrito ou lido), conforme acrescenta Bakhtin (2000, p. 295), “nos limites

de um enunciado, o locutor (ou o escritor) formula perguntas, responde-as, opõe objeções que ele mesmo refuta, etc.”, criando não mais do que uma “simulação convencional da comunicação verbal e dos gêneros primários do discurso” pelo fato de, no enunciado escrito, não haver a alternância empírica dos sujeitos falantes.

Quanto ao ouvinte, Bakhtin acrescenta que ele

recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso [e] adota simultaneamente, para com este discurso, uma atividade responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcial), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (BAKHTIN, 2000, p.290).

Essa “atitude responsiva ativa”, tal como mencionada acima, está presente nos gêneros primários de comunicação. Para o discurso escrito ou lido, os gêneros secundários de comunicação verbal, conforme menciona Bakhtin (2000, p. 291), a compreensão responsiva terá uma “ação retardada”.

Embora a reação não seja imediata, mas, ainda de acordo com esse autor, há sempre uma ação responsiva por parte do leitor – não é uma ação passiva. A partir desse entendimento, como será que se dá a “ação responsiva” do professor ao ler o material didático recebido? Essa pergunta não está em estudo nesse momento, mas é importante para entendermos que há um diálogo entre os autores de material didático do Programa Ler e Escrever, embora não consigamos, nesse momento, ver ou ouvir a ação responsiva da leitura desse material pelo professor. Podemos, entretanto, buscar enxergar como é a relação dialógica que o autor estabelece com o professor, sobre o que nos dedicaremos mais adiante nesse trabalho.

Antes de nos dedicarmos ao proposto, um primeiro registro deve ser feito: não está em análise o material do ponto de vista pedagógico, didático, metodológico. O que procuramos identificar são as marcas que devem ter sido deixadas pelos seus autores, os escritores, de como acreditam ser o outro, ou seja, que revelem a imagem de professor presumida por eles para elaborar o material didático do PLE e como se dão as relações dialógicas entre os autores dos GPOD e o professor. De acordo com Bakhtin (2000), para a produção do enunciado, o locutor, ou o escritor, leva em consideração o seu interlocutor ou leitor e, quando este não é conhecido, ele presume, imagina, para compor o seu enunciado.

A análise do discurso, inspirada na teoria de Bakhtin, abarca outros conceitos, dentre os quais nos dedicaremos a três com maior enfoque para colaborar com a análise dos dados levantados durante a presente pesquisa.

Como ponto de partida para esse estudo, torna-se relevante conhecer, mesmo que brevemente, o contexto em que Bakhtin e Círculo de Bakhtin se desenvolveram. De acordo com Silva (2013), entender o ambiente onde todos esses conceitos foram discutidos é dar coerência a essa aprendizagem, pois, segundo essa teoria, o discurso é resultado da percepção do momento histórico, cultural, social em que se está vivendo.

Para tanto, a próxima seção trará em sua parte inicial, uma breve apresentação de Mikhail Bakhtin, a partir da percepção dos escritores Katerina Clark e Michael Holquist, que servirá de texto base para a sua estruturação. Na sequência, aspectos que pontuam cronologicamente a sua vida e, para finalizar a seção, na terceira parte, três conceitos que nos ajudarão nesse percurso de análise: dialogismo, enunciado concreto e gêneros do discurso.

5. MIKHAIL MIKHAILÓVITCH BAKHTIN

De acordo com Silva (2013), a primeira dificuldade para alguém que se propõe a ler e estudar os conceitos desse autor russo refere-se ao modo de produção dos textos, visto não terem sido, em grande parte, preparados para a publicação. São registros de seus pensamentos, de suas reflexões, sem a preocupação de que poderiam ser lidos por outra pessoa.

De acordo com Clark e Holquist (2004, p. 30), “Bakhtin¹⁶ apresentava-se ao mundo como um indivíduo esquivo, contraditório e enigmático. Discriminava entre suas atividades públicas e sua vida privada do espírito, entesourando esta última ao máximo”. Quando em pronunciamento público, colocava-se alinhado ao regime, a seus interlocutores e se esquivava das perguntas mais pontuais sobre suas crenças. De acordo ainda com esses autores, apresentar Bakhtin é tarefa árdua, visto ser ele um estudioso de formas imprecisas. Durante a sua trajetória, atravessou diversos períodos, a saber:

Houve uma fase filosófica entre 1918 e 1924 aproximadamente, quando, sob pesada influência do neokantismo e da fenomenologia, tentou pensar cabalmente uma compreensiva filosofia própria. Entre 1925 e 1929, começou a afastar-se da metafísica e entrar em diálogo com movimentos intelectuais então em curso, como freudismo, o marxismo soviético, o formalismo, a linguística e até a fisiologia. No terceiro período, durante os anos de 1930, Bakhtin procurou uma poética histórica na evolução do romance. E, finalmente, nas décadas de 60 e 70, retornou a metafísica a partir de uma nova teoria social e da filosofia da linguagem (CLARK; HOLQUIST, 2004, p.31).

Por conseguinte, Bakhtin envolveu-se com inúmeras questões, posições, ideias. Suas reflexões também afetam os seus leitores:

O difícil em Bakhtin é a exigência que seu modo de pensar faz ao nosso, a exigência de mudar as categorias básicas que a maioria de nós utiliza para organizar o próprio pensamento. A fim de conhecer Bakhtin, temos de modificar as habilidades que desenvolvemos para chegar a conhecer *qualquer coisa* anterior ao nosso encontro com ele. A maioria de nós tende

¹⁶ Será respeitada, em todo trabalho, a grafia com que o tradutor dessa obra, J.Guinsburg, efetuou o registro dos nomes de todos os que são mencionados em seu trabalho. Conforme ele explica no início do livro, buscou a aproximação entre o som das palavras originais com a grafia da língua portuguesa, acentuando as palavras para ajudar na pronúncia. Há pequenas divergências na grafia de alguns nomes entre os diferentes autores consultados.

a crer que estamos pensando o melhor possível quando pensamos “logicamente”, quando separamos nitidamente um objeto particular em suas partes, que são tidas como cognoscíveis nessa forma atomizada e se constituir, no entanto, um todo que, de outro modo, não se entregaria ao conhecimento como objeto unificado (CLARK; HOLQUIST, 2004, p.33-34).

Segundo ainda esses autores, a essência da obra de Bakhtin está em tentar entender e tornar claro como acontecem as várias formas de diálogo entre forças centrífugas, que procuram conservar as “coisas variadas, separadas, apartadas, diferenciadas uma das outras”, e as centrípetas, que buscam “manter as coisas juntas, unificadas, iguais” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 35). Uma, a centrífuga, favorece ao movimento, à mudança; a outra, a centrípeta, à estagnação.

5.1. E QUEM FOI BAKHTIN?

Filho de família nobre não titulada, neto de fundador de um banco comercial, Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin e seus irmãos (um mais velho, Nikolai e outras 3 irmãs mais jovens) formavam uma família de relações formais, embora a avó paterna, a quem eram muito ligados, tivesse uma postura mais liberal. Nascido em uma cidade localizada na região sul de Moscou, Oreal, em 16 de novembro de 1895, sua vida e carreira foram cercadas de mistérios e contradições. Viveu nessa cidade até por volta dos 9 anos quando sua família mudou-se para Vilno, na Lituânia, ali permanecendo por cerca de 6 anos.

Bakhtin iniciou seus estudos superiores em 1913, em uma universidade da cidade de Odessa, onde residia com sua família desde os seus quinze anos devido à transferência do pai. No ano seguinte, mudou-se para Petrogrado, onde já estava seu irmão mais velho, e matriculou-se em estudos clássicos na Faculdade Filológico-Histórica. Nesse período, os dois irmãos moraram juntos. Segundo Clark e Holquist (2004, p. 44), “o membro mais importante da família era o irmão Nikolai, [...] o “outro” mais significativo que Bakhtin jamais encontrou”. Foi nessa época que a osteomielite, doença que o acompanharia por toda vida, começou a se manifestar. Formado em estudos literários, Mikhail M. Bakhtin foi professor e um importante pensador do século XX, embora isso só tenha sido reconhecido como tal após a

divulgação de sua obra, que permaneceu longe dos amplos debates por cerca de três décadas.

Durante 1914 e 1918, período em que Bakhtin cursou a faculdade, o mundo enfrentava a Primeira Guerra Mundial, e a Rússia, as duas revoluções russas de 1917. De acordo com Clark e Holquist (2004, p.56), “foram anos de turbulência e caos, fatos que inevitavelmente afetaram a vida universitária”. Um dos professores que o influenciou durante esse período foi Fadei F. Zielínski, professor de Filologia Clássica. Tanto para ele como para Bakhtin, “o diálogo era a expressão literária da liberdade filosófica, tornando as coisas presentes para o leitor, à vista dos argumentos que vão e voltam diante de seus olhos” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 57). Não foi só a Bakhtin que esse professor causou forte influência, mas também a seu irmão, Nikolai, que, juntamente com esse mestre, participou de um movimento que buscava resgatar a educação clássica e elegeram a Grécia como local para estudo e inspiração. Às vésperas do início da Revolução Russa, Nikolai e outros jovens partiam para Creta. Para o jovem Bakhtin, a partida de seu irmão mais velho marcou o início da sua idade adulta.

Com o final da revolução e a saída da então União Soviética da Primeira Guerra Mundial, tempos difíceis se instalaram nos grandes centros, como Moscou e Petrogrado. Muitos intelectuais, como relatam Clark e Holquist (2004), refugiaram-se em cidades menores.

Bakhtin seguiu para Nevel, cidade com cerca de 13.000 habitantes, distante menos de 500 quilômetros de Petrogrado. Lá lecionou em um ginásio. Foi também ali que se formou, em 1918, o Círculo de Bakhtin, expressão empregada em trabalhos e relatos, que inicialmente foi chamado de Círculo de Nevel. Refere-se ao grupo de intelectuais que se reunia para discutir os mais variados temas, visto ser composto por pessoas com diferentes formações, atividades profissionais e interesses intelectuais. Conforme Silva (2013), a prática de se reunir para dialogar, defender ideias, formar grupos de estudos e pesquisas era comum naquele contexto histórico. Conforme pontuam Clark e Holquist (2004, p. 65), os membros desses grupos “tinham em comum uma paixão pela filosofia e pelo debate das ideias” e, ainda, o ideal de servir à coletividade. Sem uma organização fixa nem tampouco agenda ou programa, as reuniões ocorriam animadamente, geralmente a partir de

alguma resenha ou sinopse de um texto filosófico, que um dos participantes sugeria e que, após a sua leitura, passava a ser debatido. “Era uma época de chá forte e conversa até o amanhecer” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 65). Esse grupo movimentava a vida intelectual de Nevel, com palestras, preleções, música.

Entre 1919 e 1921, por diversas razões, mas, principalmente por ser uma cidade com maior expressão cultural, parte do grupo se transferiu para a cidade de Vitebsk. Lá novos ingressantes se somam ao grupo. Foi nessa cidade que Bakhtin conheceu e se casou com Elena Aleksandrovna. A doença, que o havia acometido desde os 16 anos, também o acompanhou, o que, de certa forma, colaborou para a sua intensa produção intelectual nesse período, pois, como as dores eram horríveis e dificultavam a sua locomoção, o levaram a desenvolver nova rotina: levantava bem cedo, sentava-se em uma poltrona confortável, próximo a uma mesa com papéis e lápis para anotação e muitos livros, acompanhado de chá forte e cigarros, e ali permanecia até o entardecer, lendo e pensando. Foi nesse período que esboçou pelo menos seis artigos, estando entre eles, “Arte e Responsabilidade”, que foi publicado em 1919 em uma revista de Nevel, uma monografia: “Estética da Criação Verbal”, e *O Dia da Arte*, livro sobre Dostoiévski. De acordo com Clark e Holquist (2004, p. 79), “tais escritos representam provavelmente partes de um projeto mais amplo, cujo título mais descritivo é *A Arquitetônica da Responsabilidade*”.

Embora sendo a cidade de Vitebsk muito ligada à arte e oferecendo condições para que Bakhtin produzisse, não havia conseguido um trabalho que lhe permitisse bons vencimentos e ainda, nem ali nem Nevel ofereciam oportunidade para uma atividade acadêmica nem tampouco para a publicação de seus trabalhos. Além desses aspectos, havia certo sentimento nostálgico, não só dele, como também de outros integrantes do Círculo de Nevel, que haviam ficado naquela cidade, de retomar aquelas noites de muita conversa e de chá forte.

Entretanto, o que o levou a Leningrado foi a sua doença, que de tal forma agravada lhe permitiu receber uma pensão estatal, o que o liberava do trabalho para sustento, porém não cobria todas as suas necessidades. A Rússia tinha saído recentemente do poderio dos czaristas e, após a revolução russa de 1917, Lênin assume o poder e o socialismo se estabeleceu. Em 1924, Lênin morre e Stalin chega ao poder. Entre as inúmeras alterações que estão se instalando na nova

União Soviética, a ideia de se ter uma só língua, sem respeitar as diversas culturas, tornou-se pensamento dominante, o que era inversamente pensada por Bakhtin e seu grupo, que defendiam “a linguagem como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro” (SILVA, 2013, p. 48).

Na última cidade, outros participantes se integraram ao grupo, como: Mikhail I. Tubiânski, dedicado especialista em cultura tibetana e budismo, considerado um interlocutor consistente e opositor a Bakhtin; Kanaiev, que trabalhava com Ciências Naturais e influenciou Bakhtin a ter interesse por questões biológicas, as quais o levaram a escrever a resenha “Vitalismo Contemporâneo”, que de acordo com esses mesmos autores, foi publicada em revista científica – *Homem e Natureza* – em 1926 e assinada por Kanaiev, “o primeiro dos artigos de Bakhtin a ser publicado sob o nome de um amigo” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p.125). Outros seriam editados por integrantes do Círculo, mas que são de autoria discutível, conforme declarações conflituosas dos envolvidos e de outros participantes do Círculo, devido a coerência de ideias entre esses textos e os de autoria declarada de Bakhtin. Além do já mencionado acima, creditado a Kanaiev, Clark e Holquist (2004, p. 171), acrescentam ainda,

[...] a Miedviédiev, *O método Formal no Estudo Literário*, e a Volochinov, *O Freudismo: Um esboço Crítico, O Marxismo e a Filosofia da Linguagem*, bem como os artigos “Para além do Social”, “O Discurso na Vida e o Discurso na Arte” e “As últimas tendências do Pensamento Linguístico no Ocidente”.

Esses autores ainda mencionam que a afirmação de que o trabalho assinado por Kanaiev é de autoria de Bakhtin não tem sido refutada desde o início dessa controvérsia, que surge a partir da redescoberta dos textos de Bakhtin, na década de 1960. Todavia, os textos mencionados com a assinatura de Miedviédiev e Volochinov “têm sido alternadamente negada e assumida. Tanto a Bakhtin quanto aos dois autores oficiais atribuem-se, às vezes, diferentes papéis numa espécie de colaboração” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p.171).

A maioria dos membros do Círculo de Bakhtin conseguiu ter suas carreiras profissionais em movimento ascendente na década de 1920, garantindo sustento e

certo conforto, com exceção de Pumpiânski e do próprio Bakhtin, que contaram com a ajuda de amigos para moradia e outras necessidades primárias.

Entre os múltiplos interesses de Bakhtin, a questão religiosa sempre esteve presente em sua vida. Por influência de seu amigo L. P. Karsávin, passou a fazer parte, em 1916, da Sociedade Filosófica-Religiosa. Conforme relatam Clark e Holquist, (2004, p. 55), nas décadas iniciais do século XX “houve uma acentuada revivescência religiosa no seio da *intelligentsia* russa, mas o espírito desse reavivamento estava de acordo com o espírito revolucionário reinante no país”. Uma das acusações que levou Bakhtin à prisão estava ligada a essa questão, como indicam os seus biógrafos Clark e Holquist (2004, p.167):

Bakhtin foi vítima do açodamento com que Strominquis conquistar a reputação de purgador dos intelectuais. Ele mandou prendê-lo por volta do dia 7 de janeiro de 1929, sob várias acusações. Uma delas, que veio a ser abandonada, era a de ser membro da Irmandade de São Serafim; outra, a de que uma lista de um futuro governo russo anticomunista, publicada em Paris, incluía seu nome [...]. Havia ainda a acusação de que suas aulas dadas nos cursos pastorais, realizados nos arredores de Leningrado, incorreram no crime socrático de “corromper os jovens”.

Ainda segundo esses autores, após a sua prisão, inúmeros depoimentos e entrevistas foram realizadas e a ação tomada foi o seu exílio para o Casaquistão, vivendo na cidade de Kustanai ao longo de seis anos. Durante esse tempo, conseguiu manter-se praticando e ensinando contabilidade. Após esse período de afastamento, com a recomendação de Miedviédiev, conforme relatam Clark e Holquist (2004), Bakhtin se transfere para a cidade Saransk, na Mordávia, em 1936, para atuar como professor no Instituto Pedagógico da Mordávia, o que não se manteria por muito tempo devido a questões políticas. Seu próximo destino foi Savelovo, distante de Moscou cerca de cem quilômetros. Nessa cidade, sem trabalho efetivo e com a saúde castigando-o (precisou amputar a perna direita em 1938), foi amparado por amigos e pela família, todavia se manteve produtivo mentalmente. Durante o período que antecedeu o início da Segunda Guerra Mundial, e mesmo durante o seu desenrolar até o seu final, a polícia secreta soviética abrandou a sua atenção aos antigos presos políticos, o que permitiu que Bakhtin pudesse voltar a ministrar aulas, inclusive, em 1945, retornar a Saransk, ao seu antigo cargo de professor do Instituto Pedagógico. O casal Bakhtin permaneceu

nessa cidade até 1969, quando o estado de saúde de ambos o obrigou a receber cuidados de terceiros. Foram inicialmente levados a um hospital em Moscou e, mais tarde, acomodados em diferentes locais, à medida que iam necessitando de outras facilidades. Elena, sua esposa, faleceu em 1971, e Bakhtin, quatro anos depois, em 7 de março de 1975. De acordo com Clark e Holquist (2004, p. 356), segundo relato da enfermeira que lhe fazia companhia, suas últimas palavras foram: “Eu vou ter contigo.[...] Estava procedendo, ao expirar, exatamente como procedera em todo o curso de sua longa vida, dirigindo-se ao encontro do outro”.

5.2 ANOTAÇÕES DE BAKHTIN E DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Dentre os inúmeros participantes do Círculo, Bakhtin e Volochinov são os pensadores que mais deixaram registros envolvendo a linguagem, que, segundo alguns autores, como Clark e Holquist (2004), Faraco (2009) e Silva (2013), não são encontrados em um só texto, ou seja, essas reflexões estão anotadas em diversos manuscritos ao longo de uma década – da formação do círculo em 1919 até o seu esvaziamento em 1929 e ainda em textos assinados por Bakhtin ao longo de sua vida. Para este trabalho, três conceitos serão destacados: dialogismo, enunciado concreto e gêneros do discurso. Entretanto, antes de nos determos particularmente sobre eles, entender o que é linguagem para Bakhtin se mostra um ponto de partida interessante. Brait (2013, p. 88) aponta:

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosófica, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas.

Como mencionado no início desta seção, Bakhtin se envolveu principalmente com as questões de uma abordagem dialógica de linguagem, o eu e o outro, a palavra como uma “arena”, um espaço de conflito entre o eu e o não eu.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores

deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma, o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...] A consciência do homem desperta envolta da consciência do outro (BAKHTIN, 2000, p. 378).

“A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2013, p. 209), ou seja, a linguagem, independente da esfera em que esteja inserida, do uso da vida cotidiana, artística, científica, está envolta de relações dialógicas. Essas, por sua vez, “se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico. [...] Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas”.

Essa personificação, ou materialização, como também trata Bakhtin (2013), dá-se quando as palavras passam a ter um autor, passam a pertencer a um enunciado, que é dirigido a alguém. Mesmo quando uma obra é resultado de um trabalho desenvolvido por um grupo, há a presença de um autor, de uma criação única, que expressa algo único e para a qual se pode reagir, ter uma ação responsiva. As relações dialógicas são possíveis em todas as situações em que se puder ouvir, perceber, reconhecer o outro e o enunciado que carrega.

Para Bakhtin (1995, p. 36), “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência”, visto ser ela “o modo mais puro e sensível de relação social”, e ainda neutra, pois “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa”.

Além de a palavra se relacionar com o outro, também é a palavra que pode agir como “signo sem expressão externa”, como um instrumento de consciência, como explica Bakhtin (1995, p. 37):

A palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. [...] Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior.

Bakhtin (1995) propõe ainda o estudo das ideologias, que neste trabalho não será desenvolvido, mas que está presente no entendimento de todos os conceitos bakhtinianos. Refere-se a esse conceito sempre no plural, de acordo com Faraco

(2009, p.46-47), “para designar a pluralidade de esferas da produção imaterial (assim, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política são as ideologias)”. Conforme ainda ressalta Faraco (2009), nos registros do Círculo de Bakhtin, o termo ideologia não se apresenta “com o sentido de ‘mascaramento do real’, comum em algumas vertentes marxistas”. É empregado para “designar o universo dos produtos do ‘espírito humano’ [...] e, igualmente, de formas da consciência social.” Ampliando esse entendimento, para Bakhtin, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. [...] Tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1995, p. 31). Há alguns exemplos de signos citados por Bakhtin (1995): um deles é do pão e vinho. Na utilização material do pão e do vinho, não estão presentes marcas ideológicas, porém, em um serviço religioso, pão e vinho são um signo. Bakhtin menciona ainda que a sua existência (signo) está necessariamente vinculada à vida em sociedade. Para que o signo exista como tal, precisa ter o significado compartilhado entre dois ou mais. Ainda, “a consciência (individual) adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 1995, p. 35).

Outro aspecto que desperta interesse para o nosso estudo e que é tratado por Bakhtin (1995, p. 44) diz respeito ao “conteúdo do signo e do índice de valor que afeta todo o conteúdo”. Dependendo dos diferentes momentos em que uma sociedade se encontra, alguns itens, objetos, dentro de uma esfera limitada, adquirem um valor social, por razões geralmente de importância socioeconômica desse grupo, ou ainda, conforme pontua Bakhtin (1995, p. 45), “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social”. Nesse sentido, podemos citar, por exemplo, que algumas carreiras profissionais são envoltas de prestígio social e outras não. Ser professor não tem valor social em nossa sociedade desde os primórdios da educação brasileira, como indica a trajetória histórica desenvolvida, enquanto que o livro didático pode ser entendido como um objeto de valor social, como concluiu uma das pesquisas citadas na revisão bibliográfica (SILVA, 2012).

O que podemos depreender desse pensamento bakhtiniano e que de certa forma está materializado em uma das cartas dirigidas ao professor (ver excerto

abaixo) é que o material didático que está sendo apresentado ao professor é responsável em grande parte pela melhoria da qualidade das escolas da rede estadual, na perspectiva da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. O valor social atribuído a esse material didático (e ao programa) é muito mais relevante do que a presença do professor no exercício de sua profissão nas redes. O trecho abaixo é parte da carta assinada pelo Sr. Herman Voorwald, Secretário da Educação do Estado de São Paulo no período de edição do material, endereçada ao professor e presente em todos os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas (GPOD) do Programa Ler e Escrever (PLE). Esta carta será retomada na próxima seção para outras ampliações.

Este **guia** é parte do **Programa Ler e Escrever**, que chega ao seu sétimo ano presente em todas as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual, bem como em muitas das redes municipais de São Paulo. Este programa vem, ao longo de sua implantação, retomando a mais básica das funções da escola: propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura e escrita em seu sentido mais amplo e efetivo. Vimos trabalhando na formação de crianças, jovens e adultos que leiam muito, leiam de tudo, compreendam o que leem; e escrevam com coerência e se comuniquem com clareza. Isso não teria sido possível se a Secretaria da Educação não tivesse desenvolvido uma política visando ao ensino de qualidade (SÃO PAULO, 2014a).

A abordagem dialógica da linguagem, ideologia, signo e valor social são conceitos que ajudam a compor os que estão destacados abaixo:

5.2.1. Dialogismo

A teoria dialógica foi desenvolvida por Bakhtin, Voloshinov e Medvedev – o Círculo de Bakhtin. Para ajudar no entendimento desse conceito, de acordo com Silva (2013), o Círculo traz a contribuição de Saussure no *Curso de Linguística Geral*, em que a língua é estudada como um sistema, que trata os interlocutores como parte desse, não considerando as marcas do momento social, ideológico ou histórico em que estão, ou seja, os pensadores do Círculo, além de considerarem a interação entre os interlocutores, ainda mencionam a relação desses interlocutores com a sociedade, o que não era considerado na teoria de Saussure. Para o Círculo de Bakhtin, o homem é marcado por sua posição social, história e ideológica.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1995, p.123).

Na perspectiva de Bakhtin (e do Círculo), fica distinto que o enunciado também pertence ao interlocutor, ao leitor, e não somente ao enunciador, ou seja, o tema da palavra envolvida se dará na interação específica, ou seja, não há uma via única de emissão de enunciado – do emissor para o interlocutor, mas ambos o constroem no momento da interação e, como pontua Silva (2013), esse domínio não é assegurado apenas a dois, mas a possíveis outros interlocutores que entrarão em interação com tal enunciado. Essa forma de entender um enunciado colabora no entendimento deste conceito de Bakhtin – o dialogismo:

se toda palavra se dirige a alguém e tem seu tema construído na interação, temos sempre o mínimo de dois interlocutores. No entanto, devemos também considerar que todos os enunciados de que participamos vêm de outros enunciados e provocam respostas (SILVA, 2013, p.53).

Ao discutir o conceito dialogismo segundo Bakhtin, Barros (2013), assim como Silva (2013), aponta que ele se dá a partir de duas noções – o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos ou entre outras vozes, que podem estar explícitas ou não.

Barros (2013, p. 29) destaca alguns aspectos da interação entre interlocutores a partir desta perspectiva: sobre o primeiro, entende ser a interação entre interlocutores o princípio fundador da linguagem; sobre o segundo, pelo fato de estar ligado ao sentido ou tema do texto e à significação das palavras, que, por sua vez, são construídos na produção e compreensão desses, pois é na interação entre os sujeitos que o texto se estabelece; o terceiro refere-se à intersubjetividade que é anterior à subjetividade, ou seja, na interação entre os interlocutores, além de se fundar a linguagem e o sentido do texto, eles mesmos, os produtores do texto – os interlocutores – foram e são constituídos por essa e outras interações.

Nas interações verbais, as relações dialógicas ocupam um lugar onde muitas outras vozes estão presentes, ou seja, as vozes trazidas pelos interlocutores, pelos locais onde estão social e historicamente, e ainda as outras vozes que surgem no

momento da relação dialógica, que é sempre mutável devido às condições de produção. Essa tensão entre vozes pode ser polifônica ou monofônica. Para Silva (2013, p. 57), polifonia é um tipo de dialogismo, ou seja, “é a complexa relação entre as vozes do autor e das personagens da obra de Dostoiévski. [...] é a orquestração dessas vozes, sem nenhum tipo de hierarquia ou predominância da voz do autor”. Assim, é possível dizer que o dialogismo pode ser monofônico (ou monofonia), quando apenas uma voz pode ser ouvida, percebida na relação dialógica, ficando as demais abafadas, encobertas e ainda, polifônico (polifonia), quando o dialogismo se mostra, se deixa ver através das muitas vozes presentes.

Barros (2013, p. 34) apresenta a distinção entre polifonia e dialogismo, da seguinte forma:

[...] o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso e empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem.

Por conseguinte, ainda de acordo com Barros (2013, p. 34), “monofonia e polifonia são [...] efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos”.

Para Bakhtin (1995), a palavra “diálogo” não deve ser entendida apenas no seu sentido mais comum, ou seja, na interação entre duas pessoas, presentes, se pode ouvir o que está sendo dito em voz alta, mas também deve ser compreendido como uma interação verbal de qualquer natureza, como um livro, por exemplo.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1995, p.123).

Esse aspecto trazido da teoria da Bakhtin tem importância especial para o entendimento que este trabalho está buscando e será retomado mais adiante. A seguir, o conceito de enunciado concreto e a clarificação de outros que foram apenas citados.

5.2.2. Enunciado concreto

Bakhtin (1995, p. 112) refere-se à enunciação como sendo:

o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada por laços mais ou menos estreitos.

O enunciado, unidade real da comunicação verbal, é a efetivação da fala, ou seja, “a fala só existe [...] na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 2000, p.293). Isso equivale a dizer que cada enunciado é único, mesmo com estruturas comuns e, independente da forma, do conteúdo, do tamanho, “é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 2000, p.283).

Há teorias que se envolvem também com o estudo da linguagem que diferenciam enunciação de enunciado, ou seja, tem para o primeiro o entendimento de que “é o ato de por em uso o sistema da língua (um processo) e o enunciado é o resultado desse ato (um produto)” (SILVA, 2013, p. 49). Para o Círculo de Bakhtin, essa separação não é considerada, pois, no entendimento deles, o enunciado concreto abrange a ambos, ou seja, “é um todo formado pela parte material (verbal e visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção” (SILVA, 2013, p.49).

Essa interação é marcada pelas fronteiras entre os enunciados. De acordo com Bakhtin (2000, p. 294),

todo enunciado [...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra para o outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro.

A alternância entre os sujeitos falantes, parafraseando Bakhtin (2000), pode ser bem diversa e de formas variadas, ficando mais evidente nos diálogos presenciais da vida real, em que as réplicas – a posição do outro – são marcadas e se mostram inter-relacionadas, numa relação de “pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc.” (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Há, em alguns gêneros secundários, como nos retóricos, alguns elementos que se colocam em oposição ao acima explicitado por Bakhtin (2000, p.294): “o locutor (ou escritor) formula perguntas, responde-as, opõe objeções que ele mesmo refuta, etc.”, procurando representar uma comunicação verbal de gênero primário, uma antecipação de réplica que poderia ocorrer se em uma interação presencial ou direta. Essa é uma das estratégias empregada pelos gêneros retóricos (jurídicos, políticos).

A título de exemplo de uma antecipação de réplica, trazemos um trecho da carta endereçada ao professor, assinada pelo Sr. Herman Voorwald, então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, que é continuação do trecho apresentado anteriormente:

[...] Ao longo dos últimos anos, foram muitas as ações que concretizam essa política, entre elas o programa Educação – Compromisso de São Paulo, que tem como principais objetivos fazer a rede estadual de ensino alcançar níveis de excelência e valorizar a carreira do professor. **Com ele** espera-se que o Estado de São Paulo conquiste importantes desafios, como a universalização do ensino fundamental, o combate à evasão, a grande ampliação da oferta do ensino médio, a implementação de um novo currículo (com os programas Ler e Escrever e São Paulo Faz Escola), o desenvolvimento de materiais de apoio a professores e alunos, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a implantação da progressão por mérito e do bônus por desempenho e a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) (SÃO PAULO, 2014a, grifo nosso).

Muitas ações desenvolvidas pelo estado, pelo professor nenhuma é mencionada. Na quarta linha, há um grifo nosso – *com ele* – que pode ser uma

referência catafórica a *professor* ou *ao programa Educação – Compromisso de São Paulo*. Pela proximidade, pode-se entender que se refira a professor, mas pela amplitude e pela frase seguinte a referência é ainda aludida ao programa, ou seja, à universalização do ensino fundamental, à permanência do aluno na escola, ao desenvolvimento de novos currículos e materiais para professores e alunos através dos programas Ler e Escrever e São Paulo faz escola, à criação de escolas para a formação de professores e à aplicação de avaliação em larga escala (SARESP).

A antecipação de réplica se dá ao dizer ao professor que, embora todos esses aspectos estejam sendo feitos pela Secretaria Estadual, ele, o professor, não precisa se preocupar pois receberá formação e os materiais. Tudo pronto. E, ainda, poderá haver a progressão por mérito e bônus por desempenho, caso a escola onde ele atue demonstre um bom desempenho, a partir dos indicativos da avaliação em larga escala.

A alternância entre os locutores se dá a partir da finalização de um enunciado e a espera pela réplica, pela resposta. Essa finalização é percebida pelo interlocutor a partir do que Bakhtin (2000) nomeia de acabamento do enunciado. Nesse, o locutor sinaliza que disse tudo o que queria dizer e aguarda uma ação responsiva que encadeará a outra réplica, e assim sucessivamente.

Bakhtin (2000, p. 319) considera o enunciado “além do objeto de seu teor sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou outra, a enunciados do outro anteriores”. Não há discurso adâmico. Segundo ele, mesmo quando estamos pensando, estamos interagindo com o pensamento do outro. O enunciado “é um elo na cadeia de comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 2000, p. 320).

Ao considerar o enunciado *um elo na cadeia de comunicação verbal* e, portanto, resposta a enunciados anteriores como colocado acima, é preciso considerar os outros que virão em seguida, que desempenham papel importante na cadeia de comunicação, visto serem considerados atuantes na comunicação verbal. Sobre este aspecto, Bakhtin (2000, p. 320) coloca:

O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. Diferentemente das unidades

da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor (e, correlativamente, uma expressão, do que já falamos) e destinatário. Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação verbal, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos [...] pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o outro não concretizado.

Ao enunciar algo, está-se enunciando para alguém, que em muitas situações pode ser para um interlocutor (leitor) próximo, porém há situações, como mencionado, em que o interlocutor não é delineado. Como, então, o locutor (ou o escritor) concebe o seu destinatário e, ainda, quanto isto afeta o enunciado. Segundo Bakhtin (2000, p. 321) “cada um dos gêneros do discurso em cada área de comunicação verbal tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero”. Portanto, conhecer ou presumir o destinatário, ouvinte ou leitor, está relacionado à produção do enunciado do locutor ou escritor, na medida em que ao conhecer, imaginar ou presumir o destinatário, o falante, escritor, seleciona o gênero e, durante a produção do seu enunciado, considera uma possível resposta.

O enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contexto, executo, anoto etc. é já-aqui, mas a sua resposta, sua compreensão ativa é por-vir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.) Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (do meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciados (BAKHTIN, 2000, p. 321).

Aproximando essa reflexão do contexto desta pesquisa, o livro didático tem como destinatários o aluno, o professor, pais, gestores, especialistas. O destinatário do Guia de POD é exclusivamente o professor, que não ocupa uma posição social de relevância na educação brasileira desde os seus primórdios, como lemos a partir de Aranha (2012), Libâneo (1989) e Saviani (2013), no histórico da educação brasileira. Independente da área de comunicação verbal, o outro, o destinatário do enunciado, participa da estruturação do gênero.

Silva (2013, p.49-50), a partir das considerações de Bakhtin, e para colaborar no entendimento de enunciado concreto, traz como exemplo uma charge de jornal: analisar o desenho, as palavras que compõem a charge, é uma possibilidade de se analisar o enunciado, entretanto, para Bakhtin e o Círculo, há outras questões a serem consideradas, tanto sobre o autor da charge (com quais assuntos ele - o autor, costuma se envolver, quais são os jornais, revistas em que são publicadas as suas charges) e, ainda, a que público se destina, em que seção do jornal ela se encontra, quais são as notícias do dia em que se encontra essa determinada charge, entre outras possibilidades. Todos esses elementos fazem parte do enunciado que está colocado naquela charge, fazem parte do todo que compõem o sentido ali criado, tanto de quem desenha quanto de quem irá ler. Todavia, como se deve entender o *sentido*?

No pensamento bakhtiniano sobre as relações dialógicas do enunciado, o *sentido* é formado por dois outros conceitos: significação – que é a forma constante compartilhada – e tema, que é sempre único, pois se refere ao todo do enunciado concreto, isto é, está presente nesse enunciado, um todo formado pelas condições específicas daquele momento da enunciação, que nunca houve antes e nunca mais ocorrerá. Como um exemplo de sentido, a partir do material envolvido nesta pesquisa, pode-se citar um vocativo colocado em uma das cartas dirigida ao professor em um livro didático: a significação de “caro” e “professor” é compartilhada pelos falantes da língua, porém o tema será sempre único – quem é esse autor, em qual livro essa carta está colocada, para quem presumidamente ela foi escrita, e o possível leitor, que resposta ele dará a esse enunciado concreto, qual será a ação responsiva ao ser tratado por “caro” e “professor” pelo Secretário Estadual de Educação. Essas indagações levam a momentos únicos, o que equivale a dizer que, a cada leitura, ele terá uma ação responsiva diferente, devido ao contexto, às experiências internas e externas vividas a partir desse material, ao momento histórico, político, social em que está inserida.

Segundo Bakhtin (2000, p. 321), “essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado”. O destinatário pode ser o mesmo *em pessoa*, como Bakhtin (2000, p.321, grifo do autor) se refere para quando esse destinatário é a mesma

pessoa – para a qual falo ou escrevo e de quem espero resposta, portanto coincidente. Nesse processo, há duas posições diferentes do mesmo protagonista: uma é quando ele fala, anseia pela resposta, e ainda, a outra, tenta presumi-la e essa presunção afeta o seu enunciado, na medida em que se preocupa com o outro, como pontua Bakhtin (2000, p. 321):

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual a minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado.

Para Bakhtin (2000, p. 396), outro aspecto importante nessa interação entre os sujeitos e a sociedade é a avaliação, “é o mundo dos tons pessoais e dos matizes que se exerce, porém não a respeito das coisas [...] e sim a respeito do mundo dos outros, do mundo da pessoa”. O autor ainda acrescenta que “o tom não é determinado pelo material do conteúdo do enunciado ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (a atitude para com sua posição social, para com sua importância, etc.)”.

5.2.3. Gêneros do discurso

De acordo com Silva (2013), no início da década de 1990, com a divulgação pelo Ministério da Educação de documentos que objetivavam orientar os estudos do ensino fundamental e médio para todos os componentes curriculares, o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa se apoiava na perspectiva de Bakhtin sobre a relação entre o autor, o texto e o leitor, o que despertou atenção para os gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2000, p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Mesmo considerando toda diversidade que possa haver nos ambientes, nos propósitos, a língua se realiza por meio de enunciados, que podem ser orais ou escritos e que

estão relacionados à especificidade de sua produção. Há sempre três elementos na composição de enunciados, que são tratados por Bakhtin como indissolúveis – “conteúdo temático, estilo e construção composicional”, e, ainda, por estarem ligados a eventos mais ou menos estáveis nas mais diversas formas de utilização da língua pelo homem, são empregados de forma também relativamente estáveis, o que Bakhtin denomina de gêneros do discurso.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Mesmo considerando essa imensa diversidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) aponta uma diferença essencial entre o gênero de discurso primário e o gênero de discurso secundário: o primário, simples, geralmente oral, mas não necessariamente, está ligado às atividades cotidianas, do falar espontâneo com o outro, como nas conversas familiares, bilhetes; o secundário está presente em comunicações mais complexas, predominantemente escrita e culturalmente mais elaborada. Além de se perceber esses dois grupos, necessário ainda é considerar que os gêneros primários, ao serem inseridos em gêneros secundários, perdem a sua característica de estarem ligados à realidade existente e passam a ser uma expressão literária, artística, mesmo que mantenham características de estilo, forma, do gênero primário.

Essa diferenciação – entre gêneros primários e secundários – tem grande relevância para se entender a natureza do enunciado, as particularidades de cada gênero. De acordo com Bakhtin (2000, p. 282),

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e acima de tudo, o difícil problema de correlação de língua, ideologias e visões de mundo).

Entretanto, ainda segundo Silva (2013), é necessário ter cautela e não entender que a combinação – tema, estilo e forma composicional – esgota a complexidade dos gêneros do discurso. Muito pelo contrário, há inúmeros outros conceitos que colaboram para a apropriação de cada parte. O entendimento

fragmentado pode levar a situações destoantes, como, por exemplo, que tema não é o significado, como coloca Silva (2013, p. 59), mas é o “que há de único e irrepetível em cada enunciado concreto”, como já discutido anteriormente.

O estilo, independente de outras características, oral ou escrito, é sempre individual, portanto poderia refletir a individualidade de quem o produz, todavia essa marca pode ser mais percebida nos gêneros literários. Há certa padronização em alguns gêneros, o que leva à questão da individualidade a não ser observada. Conforme Bakhtin (2000, p. 284):

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado.

Silva (2013) destaca que marcas deixadas pela posição sócio-histórica e ideológica e incontáveis outras vozes de todas as interações anteriores estão presentes na fala do homem; entretanto, as escolhas para os enunciados são individuais, únicas. Além desses fatores de estilo, há ainda os de ordem externa que devem ser considerados. Por exemplo, as orientações, as limitações, dependendo de onde os enunciados são proferidos, escritos, divulgados.

O terceiro elemento, de acordo com Silva (2013, p. 59), considerado indissociável que compõe o gênero do discurso na perspectiva bakhtiniana – a forma composicional – “não deve ser entendida apenas como um esquema sempre presente no gênero que estudamos. Ela está associada ao todo do enunciado, e dialoga com outros enunciados do mesmo gênero”.

Segundo Bakhtin (2000, p. 302),

Os gêneros do discurso organizam a nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

Isso equivale a dizer que, dependendo do gênero do discurso identificado pelo interlocutor ou leitor, ele fará escolhas sobre a sua ação responsiva, o que está relacionado ao acabamento do enunciado. Bakhtin (2000) relaciona essa percepção de finalização da fala do outro com a alternância entre os sujeitos em interação verbal. Essa alternância é percebida quando o locutor “disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o ‘dixi’ conclusivo do locutor” (BAKHTIN, 2000, p. 299).

Há critérios peculiares a esse acabamento, como a possibilidade de resposta, que pode ser a uma simples pergunta do cotidiano ou a uma palestra sobre determinado assunto, sendo que em ambas se pode concordar plenamente ou apenas em parte ou refutar totalmente, mas em qualquer uma das situações é necessário o acabamento para que uma reação de resposta possa suscitar. No acabamento, estão presentes três fatores: “1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero acabamento” (BAKHTIN, 2000, p.299). O intuito, que é subjetivo e o objeto de sentido, o tema, que é objetivo, levam o falante, escritor a buscar o gênero do discurso mais apropriado, e o ouvinte ou leitor consegue perceber o enunciado em andamento e seu possível acabamento, para então ter sua ação responsiva.

Trazendo para o contexto da pesquisa, um professor entra em contato com muitos gêneros do discurso em sua prática diária: diário de classe, plano de aula, material didático, caderno de aluno, textos de formação continuada, e, para cada um, ele terá uma ação responsiva diferente, devido aos três aspectos que compõem indissolivelmente os diversos gêneros do discurso. Para cada um, há um nível diferente de pressão durante a interação para a ação responsiva, por exemplo, sobre o diário de classe, espera-se que o professor faça a chamada todos os dias, independente de sua vontade ou não; lance notas para o fechamento do período letivo etc. São gêneros do discurso cujos enunciados concretos pedem uma ação responsiva pontual. Há outros em que essa ação responsiva pode ser apenas de contemplação, silenciamento, reflexão, apagamento.

Neste trabalho, estamos assumindo o livro didático como um gênero do discurso na perspectiva de Bakhtin, concordando com Bunzen (2005, p. 44-45)

sobre a construção argumentativa de entender ser o livro didático um gênero do discurso, pois

cada sociedade se organiza por práticas sociais que definem um conjunto de atividades a desempenhar e essa organização social [...] é diferente de lugar para lugar, de época histórica para época histórica, de cultura para cultura. É **na** e **para** a instituição escola, por exemplo, que o aluno vai entrar em contato com certas práticas sociais: responder a chamada, fazer provas, escrever redações, apresentar seminários etc. E também é **nesta** e **para** esta esfera que vão surgir gêneros do discurso diversos, sempre sujeitos a mudanças, como: carteira de estudante, boletins, relatórios, provas, agendas escolares, aulas, atlas, livros de caligrafia, cartilhas, tabuadas, **livros didáticos**, apostilas, seminários etc. [...] Estudar o Livro Didático [...] como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades.

Segundo Bunzen (2005, p.45), o autor do livro didático ajuda a explicar “a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla” pela forma com que o livro é escrito, ou seja, é composto por uma teia de textos, enunciados concretos, do próprio autor do livro, outras autorias, de diferentes gêneros, inclusive não verbais, que são trazidos para compor um outro gênero do discurso.

Como se pode inferir de conceitos discutidos acima, tomando como exemplo o livro didático, há ali uma série de diferentes gêneros do discurso, tanto primário como secundário, mas todos passam a ter um objetivo em comum, que é convencer de que é o melhor instrumento para ensinar. No caso dos GPOD do Programa Ler e Escrever, há uma intenção claramente marcada, ou seja, anunciada nas cartas de apresentação do programa aos professores, que é a melhoria da qualidade da educação do estado, que será identificada pela avaliação em larga escala do SARESP. Portanto, podemos entender o guia como um texto instrucional, que orienta, passo a passo, o que precisa ser feito para se alcançar o objetivo estabelecido.

Entender a natureza do enunciado e as características de gênero que marcam a diversidade do discurso é fundamental para qualquer estudo, pois é dos enunciados concretos que os estudiosos “extraem os fatos linguísticos de que necessitam” (BAKHTIN, 2000, p. 282).

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Nesta seção, apresentamos as análises que fizemos dos Guias de Planejamento e Orientação Didáticas (GPOD) do Programa Ler e Escrever (PLE) para o Professor, dos 1º, 2º e 3º anos.

O processo de análise deste estudo desenvolveu-se pela aproximação do material, a começar por: uma primeira apreciação dos aspectos visuais, a forma em que os cadernos estão constituídos, a organização interna das atividades, semelhanças entre os três cadernos, enunciados, formas composicionais, que pudessem resultar, a partir do esmiuçamento do material, em possíveis agrupamentos que levassem a categorias de análise. A partir desse movimento, emergiram dois eixos de análise: (1) À busca de vozes, que identificou as vozes presentes, abafadas ou não, no GPOD do PLE, dos múltiplos autores – esse eixo foi composto por cinco sub-eixos; e, (2) As relações dialógicas entre essas vozes e o professor.

Na sequência, discutiremos cada um dos eixos e seus sub-eixos, detalhadamente.

6.1. À BUSCA DE VOZES

Tendo o olhar informado pelos estudos realizados e, ainda, os discutidos por Bakhtin e pelo Círculo, alguns aspectos que colaboram nessa construção estão permeados ao longo deste trabalho e, com a proximidade em relação aos guias, vão surgindo as vozes que se encontram presentes e ecoam, a partir dos conceitos destacados do pensamento bakhtiniano sobre os quais recaem com a maior atenção neste trabalho: as relações dialógicas, que são sempre marcadas no tempo e espaço, os enunciados concretos, que se constroem no momento da interação, estabelecendo momentos de tensão entre os interlocutores e ações responsivas ativas ou de efeito retardado e, ainda, pelas especificidades do gênero do discurso – livro didático.

Assim, ao trazer alguns dados históricos e políticos da educação brasileira há a intenção de revelar, mesmo que de maneira breve, o contexto em que o Programa

Ler e Escrever, os professores e esta pesquisa se inserem. Ao eleger o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas como o material para análise, as particularidades dessa forma de interação social também se fazem presentes. Como ponto de partida, há de se considerar quem o escreve e com que intenção o faz. De acordo com Bakhtin (1995), o discurso escrito faz parte de uma grande discussão ideológica, portanto ele é apenas parte das enunciações anteriores dentro de uma certa esfera de atividade. E, ainda,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de 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 apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1995, p.113, grifo do autor).

Há então de se conhecer quem é locutor ou quem são os locutores, visto que buscamos conhecer como são as relações dialógicas entre eles, que são os autores do material didático do PLE e o professor. Uma vez identificados os enunciados dirigidos aos professores, poderemos ter a imagem presumida deles, pois, pelo entendimento de Bakhtin (2000, p. 356), temos sempre um destinatário: “com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência, de quem o autor da produção espera e presume uma compreensão responsiva”. Mas o autor do enunciado, com maior consciência, considera um terceiro, cuja ação responsiva será sempre correta, adequada àquele enunciado, porém em um espaço histórico distante. Esse destinatário mais distante, para Bakhtin (2000), representa a necessidade da palavra, que busca ser respondida sempre e, dessa forma, manter um contínuo infinito. Desse modo, pode-se inferir que o professor da sala de aula seria o segundo (o outro imediato) no momento da enunciação do locutor do material didático do PLE, portanto com uma imagem presumida, percebida pelo locutor. O terceiro, ainda no campo da inferência, poderia ser um professor ideal.¹⁷ Então, mostra-se interessante e

¹⁷ O terceiro destinatário não será discutido no presente trabalho. Esse conceito foi introduzido por

necessário olhar para o locutor, ou, melhor dizendo, como se trata de um material impresso, para o escritor. Quem é esse escritor ou quem são esses escritores? Para quem escrevem? De onde escrevem? Com qual intenção escrevem?

Uma entidade – a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, órgão que está diretamente ligado à Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, é a primeira informação que o material didático em questão apresenta sobre a sua autoria (ou responsabilidade). Essa informação está localizada na folha de rosto dos cadernos, portanto é deste lugar que emana a voz (e pode-se entender oficial) que orienta o trabalho, é de sua responsabilidade. Logo no verso dessa folha, há a ficha catalográfica, com indicação de outras autorias e responsabilidades, como veremos a seguir.

Nos GPOD do 1º, 2º e 3º, igualmente estão listados no verso da folha de rosto, em destaque, a partir do alto: Governador, Geraldo Alckmin; Vice-Governador, Guilherme Afif Domingues; Secretário de Educação (na época a edição), Herman Voorwald, Secretária Adjunta, Cleide Bauab Eid Bochixio; Chefe de Gabinete, Fernando Padula Novaes; Subsecretária de Articulação Regional, Raquel Volpato Serbino; Coordenadora de Gestão de Educação Básica, Maria Elizabete da Costa, Presidente do FDE, Barjas Negri e Diretora de Projetos Especiais do FDE, Claudia Rosenberg Aratanga. Dentre esses nomes citados, excluindo os dois primeiros, cujos cargos são da esfera política, dos sete pesquisados, quatro não têm disponibilizado seu currículo na Plataforma Lattes¹⁸. Foram pesquisados em outras fontes como www.educacao.sp.gov.br e no <https://www.linkedin.com/profile>, sendo este último devido ao seu caráter profissional. Como síntese, há no grupo: três doutores, um em Engenharia Mecânica, outro em Ciências e outro em Economia; um mestre em Educação e os outros três com pós-graduação *lato sensu*: um em Supervisão e Currículo, outro em Gestão Pública e a última, Diretora de Projetos Especiais da FDE, Cláudia Rosenberg Aratanga, conforme informação obtida no *site* LinkedIn¹⁹, tem graduação pela Universidade de São Paulo em Educação Física, de 1982 a 1985, especialização em Dança, pelo Laban Centre, de 1986 a 1987 e MBA

ser importante a ideia de continuidade de todo enunciado.

¹⁸ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 03 set. 2015

¹⁹ Disponível em: <<https://www.linkedin.com/profile/view>>. Acesso em: 03 set. 2015.

(*Master of Business Administration*) em Gestão Estratégica e Econômica de Projetos, pela Fundação Getúlio Vargas, de 2013 a 2015.

No caderno do 1º ano, logo ao lado da relação dos nomes que compõem o grupo responsável pela emissão do material, há um quadro intitulado Agradecimentos. Nele estão presentes sete menções: cinco são entidades jurídicas que colaboraram cedendo textos e ilustrações, um refere-se à pessoa física – um autor – Walde-Mar de Andrade e Silva, por ter cedidos textos e, ainda, à Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, que cedeu parte de seu material para ser empregado nesse guia.

Dois outros quadros completam o verso da folha de rosto do 1º ano: um com a informação sobre a responsabilidade da impressão do material (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), e o outro referente à catalogação na fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas, atribuindo a autoria à: Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge (e outros); concepção e elaboração, Cláudia Rosenberg Aratangy (e outros).

Na última folha do Guia do 1º ano, estão listados quarenta e cinco profissionais que participam da autoria desse material e são distribuídos da seguinte forma: coordenação, elaboração e revisão dos materiais, de responsabilidade do CEFAL, cuja direção é de Sonia de Gouveia Jorge e outros dez profissionais; apoio pedagógico: Flávia Emanuela de Lucca Sobrano; Grupo de Referência, formado por dezessete profissionais; supervisora pedagógica do Programa Ler e Escrever, Telma Weisz; consultora pedagógica do PLE, Kátia Lomba Bräkling; três formadoras do PLE – Cristiane Pelissari, Marly de Souza Barbosa, Renata Barroso de Siqueira Frauendorf; consultora pedagógica (Introdução) – versão original, Silvia Pereira de Carvalho; concepção e elaboração, Claudia Rosemberg Aratangy, Milou Sequerra, Marisa Garcia, Elenita Neli Beber e Neide Nogueira. Desses profissionais, metade tem o seu currículo publicado na Plataforma Lattes, que serão comentados adiante. Há ainda a indicação da diagramação – Marly Santos de Jesus; da revisão ortográfica e do tratamento da imagem envolvendo outras seis pessoas.

Os GPOD do 2º e 3º anos apresentam organização idêntica no verso da folha de rosto. No centro da página, no alto, a mesma relação de nomes citada acima e

encontrada no livro do 1º ano. Outros três quadros completam a página: um indicando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela responsabilidade da impressão do material, outro trazendo um agradecimento à Prefeitura da Cidade de São Paulo por ter cedido o material e permitido adaptações e o último quadro com a catalogação, que, além de indicar a Secretaria da Educação e a FDE pela autoria do material, há os seguintes registros: coordenação, elaboração e revisão dos materiais: Sonia de Gouveia Jorge... (e outros); adaptação do material original – Cláudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula de Almeida.

Na última folha do caderno do 2º ano, há a relação dos nomes que compõem a equipe liderada por Sonia de Gouveia Jorge e, ainda: Apoio Pedagógico – Flávia Emanuela de Lucca Sobrano; Grupo de Referência, formado por 16 pessoas; adaptação do material original: Cláudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula de Almeida; colaboração: Equipe do Programa Ler e Escrever, Equipe da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; fotografia: Maria Donizeti Domingos; diagramação: Ricardo Ferreira; revisão ortográfica: Dante Pascoal Corradini e Heleusa Angélica Teixeira; tratamento de imagem: Ailton Giopatto e Leandro A. Branco; impressão e acabamento: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Logo abaixo, estão registrados os créditos da publicação original do ano de 2006, quando esse material, que era composto por dois volumes (um para o primeiro semestre e outro para o segundo), foi concebido para ser utilizado na rede da Prefeitura Municipal de São Paulo, pelo então prefeito Sr. Gilberto Kassab, que havia substituído o Sr. José Serra, conforme explicitado na seção 3.

Há 10 nomes relacionados logo após a identificação do então Secretário Municipal de Educação, Alexandre Alves Schneider e da Secretária Adjunta, Iara Glória Areias Prado, organizados em: concepção e elaboração do volume 1 – Aloma Fernandes, Cláudia Rosenberg Aratangy, Eliane Mingues, Maria de Lourdes Mello Martins, Marta Durante, Regina Célia dos Santos Câmara, Roberta Leite Pânico, Rosane Maria Mazzini Correa, Tânia Nardi de Pádua; ilustração: Ana Rita da Costa. Há ainda agradecimentos a duas pessoas jurídicas tanto no volume 1 como no 2:

MGA – projetos educacionais e trilha produções educacionais, que não estão considerados nesta atual edição.

No volume 2, participam da concepção e elaboração do núcleo do Círculo de Leitura e Escrita: Cláudia Rosenberg Aratangy, Eliane Mingues, Marta Durante, Milou Sequerra, Rosane Maria Mazzini Correa, Suzete de Souza Borelli e Tânia Nardi de Pádua. Dentre esses, tanto no volume 1 como no 2, o nome de Cláudia Rosenberg Aratangy é o único que permanece desde a primeira (2006) até a presente edição em análise.

No GPOD do 3º ano, na última folha do caderno, há menção de créditos para dois grupos, reportando-se à publicação original de fevereiro de 2007: a diretoria de orientação técnica e a elaboração e implantação do Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal, tanto do volume 1 como no 2, ficam a cargo, respectivamente de, Regina Célia Lico Suzuki e Iara Glória Areias Prado.

A concepção e elaboração do volume 1 envolve um grupo de 13 pessoas, dentre as quais Cláudia Rosenberg Aratangy e ainda quatro pessoas que também participaram da Concepção e Elaboração do volume 1 para o 2º ano da versão original de 2006. A consultoria pedagógica está atribuída a Maria Virgínia Ferrara de Carvalho e Milou Sequerra, essa última também relacionada entre as participantes da concepção e elaboração do núcleo do Círculo de Leitura e Escrita, do volume 2, do 2º ano.

Para o volume 2, do 3º ano, no tópico Concepção e Elaboração, dos 12 nomes listados, apenas 3 não estão também naqueles indicados para o volume 1. Na consultoria pedagógica, além das duas citadas no volume 1 (Maria Virgínia Ferrara de Carvalho e Milou Sequerra), ainda há Cláudia Rosenberg Aratangy.

A coordenação editorial e gráfica do volume 1 está a cargo de Mare Magnun Artes Gráficas. Para o volume 2, há créditos para editoração – para Fátima Consales –, Ilustração – para Didiu Rio Branco, Fernando Nicoletta, Willian Ferreira dos Santos – e para a assessoria, MGA – Projetos Educacionais, como também mencionado no GPOD do 2º ano.

O outro quadro com as autorias refere-se à 7ª edição do GPOD (objeto de análise dessa pesquisa), que foi compilada, revisada e atualizada dos volumes 1 e 2, da 6ª edição. Em destaque, coordenação, elaboração e revisão dos materiais, que

está distribuída em dois subgrupos: um sob o título de Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais – CEFAI, que tem na direção Sonia de Gouveia Jorge e outros dezenove participantes. Desses, doze têm sua vida acadêmica e profissional compartilhada no Currículo Lattes – cinco são graduados, quatro são especialistas e três são mestres em Educação, um pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, um pela Universidade de São Paulo e o outro pela Universidade Cidade de São Paulo. Não foi possível obter informações dos outros e nem da direção.

O outro subgrupo – Grupo de Referência – é formado por quatorze profissionais. Desses, dez não têm currículo Lattes. Quanto aos que têm, um é especialista, dois com mestrado – um em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –, outro na área de Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, e o quarto está fazendo doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Há ainda créditos para: adaptação do material original – Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos e Ivânia Paula Almeida, como já mencionado no livro do 2º ano; colaboração: equipe do Ler e Aprender e equipe da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; fotografia, diagramação, revisão ortográfica, tratamento de imagem e impressão e acabamento.

Completando as informações dessa página, há agradecimentos a duas escolas estaduais pela colaboração, uma pelas fotos e a outra pelas produções de alunos.

A investigação sobre a autoria desse material nos trouxe um contexto muito amplo e sem contornos, uma vez que mais da metade deles não apresenta a trajetória acadêmica e profissional organizada publicamente através da Plataforma Lattes. No entanto, pode-se inferir, a partir de algumas informações colhidas neste e em outros ambientes, que se trata de profissionais das mais diversas áreas, ligadas à: educação, tecnologia, economia, gestão pública e, em boa parte, de professores formadores, supervisores de ensino, que atuam nas delegacias e na rede estadual de educação, ou seja, profissionais mais ligados à prática educacional vinculados à secretaria de educação. Portanto, ainda no campo da inferência, o material em análise conta com a participação de professores, supervisores, coordenadores e se

destina a professores que atuam na mesma rede de ensino que muitos dos enunciadores. Ou seja, o locutor escreve um enunciado concreto para um professor presumido, percebido proximamente.

Dois aspectos ainda merecem registro: um é o fato de ser este um material produzido pela e para a educação e, em contrapartida, ter uma boa parcela das pessoas envolvidas em sua elaboração vindas de outras áreas do conhecimento. O segundo aspecto, que se mostra intrigante para este trabalho, que está buscando entender como se dão as relações dialógicas entre os enunciadores dos GPOD e o professor, é perceber que, levando em consideração a quantidade de pessoas envolvidas na versão original de 2007, como mostram os créditos registrados, apenas uma pessoa permaneceu no programa, ou seja, a grande maioria dos nomeados deu lugar a outros entre a primeira e essa última versão em análise, no âmbito pedagógico, porém o programa se mantém com alterações mínimas, o que pode sugerir uma voz determinante entre essas que permanecem.

Esses são os autores, que se revelam ser apenas os enunciadores do enunciado concreto que compõe o GPOD, porque há o órgão disparador de todo o processo, que é o governo do Estado de São Paulo.

Em um dos estudos da revisão bibliográfica que discute políticas públicas educacionais, Chaguri (2010), ao analisar o processo de elaboração de documentos que organizam o ensino de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental do estado do Paraná, menciona haver uma aparente construção coletiva, com a participação de professores na elaboração de documentos oficiais, todavia, muito embora muitas vozes estejam presentes, é da voz oficial da secretaria estadual de educação que ecoa nas orientações, tanto da produção do material bem como da organização dos cursos de atualização para os professores, sem que haja a possibilidade de se ouvir outras vozes.

6.1.1. A primeira voz – a voz oficial

Após a capa e a folha de rosto, há uma carta do Sr. Herman Voorwald, Secretário da Educação do Estado de São Paulo na data da edição do material, endereçada ao professor.

O primeiro enunciado: o vocativo “Prezado Professor”, o que sugere um tratamento mais formal, respeitoso e distante, a mesma forma empregada em correspondências comerciais, empresariais. O primeiro parágrafo da carta informa que o Programa Ler e Escrever (PLE) para os 1º, 2º e 3º anos está presente nos anos iniciais por sete anos, em todas as escolas estaduais e, ainda, em muitas das redes municipais.

A continuidade dessa afirmação é a seguinte:

Este programa vem, ao longo de sua implementação, retomando a mais básica das funções da escola: propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura e escrita em seu sentido mais amplo e efetivo (SÃO PAULO, 2014a, p. 3).

Ao usar o verbo *retomar*, tomar de novo, seria concordar que ele, o professor, antes da chegada do programa, não ensinava a leitura e a escrita e, na melhor das hipóteses, pelo menos não de modo efetivo e, ainda, na sequência desse enunciado,

Vimos trabalhando na formação de crianças, jovens e adultos que leiam muito, leiam de tudo, compreendam o que leem; e que escrevam com coerência e se comuniquem com clareza. **Isso não teria sido possível se a Secretaria Estadual de Educação (SEE) não tivesse desenvolvido uma política visando ao ensino de qualidade** (SÃO PAULO, 2014a p. 3, grifo nosso).

“Vimos trabalhando na formação de crianças....”. Têm-se a impressão de que nós – professores – também estamos incluídos nessa tarefa, porém, logo em seguida, essa interpretação é abandonada, pois o professor não está considerado, ou seja, o *nós* refere-se à Secretaria da Educação que desenvolvemos um programa para a educação de qualidade. Podemos inferir que o autor dessa carta não inclui a escola e o professor como potencialidades para tais mudanças. Entende-se que foi a implementação dessa política de estado que tem favorecido ao ensino de qualidade, e ainda parece responder a uma possível réplica do professor-leitor dessa carta, ao explicar o que se considera *por efetivação do aprendizado*, ou seja, que os alunos leiam e compreendam tudo que leem, e que igualmente escrevam e se comuniquem com clareza e coerência.

Nesse trecho, ao ler esse enunciado, a “ação responsiva” do professor deve ser de silenciamento, visto que parece ser bem razoável o número de alunos da rede pública que tem dificuldade em compreender os textos lidos e ainda de se comunicar eficazmente. Pode ainda suscitar um sentimento de culpa ou de incompetência, pois, nesse enunciado concreto, não está dito, mas está presumido, a partir do contexto educacional paulista de avaliações em larga escala, uma percepção em ambos, locutor e interlocutor, que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos está aquém do que se espera.

Tudo isso, de acordo com o enunciado seguinte que ainda é do Estado, parece ser a direção a seguir: “O norte está estabelecido, os caminhos foram abertos, os instrumentos foram colocados à disposição. Agora é o momento de firmar os alicerces para tudo que foi conquistado permaneça” (SÃO PAULO, 2014a, p. 3). Podemos inferir que o pensamento anterior ao momento da fala fosse: a Educação, antes desse movimento, estava sem objetivos claros, sem qualidade, mas agora temos uma direção a seguir e queremos chegar ao objetivo, portanto, professor, precisamos de você para construir tudo isso. Vamos começar pelo alicerce: os caminhos desse novo plano já estão desenhados, as primeiras etapas do alicerce, as camadas mais profundas estão prontas. Agora, professor, é com você. Precisamos que você, professor, não desperdice esse trabalho desenvolvido até então, o que equivale a dizer: ao se depararem com problemas, não desistam. Sintetizando, cuidem para a não exclusão dos alunos – nem por abandono da sala de aula (evasão), nem por abandono dentro da sala de aula (não aprendizagem). A carta termina sem o elemento “despedida”, com tão somente a indicação de quem assina a carta: Herman Voorwald – Secretário de Educação do Estado de São Paulo na data da edição dos cadernos.

Uma das particularidades do gênero do discurso – livro didático – é de que ele é escrito com a intenção de ensinar algo a alguém, conforme Bunzen (2005), e essa carta de apresentação não deixa dúvida sobre o que é para ser ensinado e ainda de que forma isto deve ser feito. Esse é o norte, a direção a seguir, siga o alicerce, o que sugere uma imagem de professor presumido sem voz, sem autonomia, sem liberdade para escolher os próprios caminhos, um professor executor e de execução

duvidosa, pelo último comentário, a respeito da evasão e da não aprendizagem de alguns.

Conforme apresentado na revisão bibliográfica, Fernandes (2009), em seu trabalho, identifica que o manual do professor de livro didático de língua inglesa não favorece o desenvolvimento da autonomia do professor, pelo contrário, confirma a sua subsunção ao mundo editorial. Há a adaptação do professor ao material trazido para a sua prática, sem que alterações significativas sejam percebidas, confirmando a presença do professor como um executor do planejado e editado, o que pode ajudar a explicar a relevância que o livro didático tem recebido recentemente, reconhecido como um objeto de valor social, como concluiu uma das pesquisas citadas na revisão bibliográfica (SILVA, 2012).

Outro trabalho que dá destaque a essa importância que o livro didático vem recebendo no processo educacional está representado no trabalho de Menezes Filho, Nunez e Ribeiro (2009), que apresentam dados, conforme detalhado na seção 2, demonstrando estreita relação entre os resultados da Prova Brasil de 2007, os índices de melhor desempenho das escolas e o uso de livro didático.

Bunzen (2005, p. 131) caracteriza o livro didático como sendo “a forma de apreensão didática do discurso de outrem”, que tem em sua forma composicional vários outros gêneros, que adquirem aqui uma nova função.

Estão envolvidas nesse processo de construção do saber escolar via LDP²⁰: as pesquisas produzidas na esfera acadêmica, que são selecionadas conforme as opções teórico-ideológicas dos autores com base, muitas vezes, em sua formação acadêmica e, por vezes, dos editores; as mudanças curriculares e programáticas (PCNEM, PCN +, LDB, etc.) provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar; as avaliações (ENEM, SAEB, concursos vestibulares) ocorridas no final deste nível de ensino que provocam um forte efeito retroativo, etc.

Todas essas vozes presentes na construção do livro didático, conforme explicitadas acima, são abafadas, silenciadas pela voz oficial.

E de onde vem essa voz? Da tensão política presente em nossa sociedade. O governo central está nas mãos da presidente, Sra. Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Sr. Michel Temer, vice-presidente, do Partido do

²⁰ Livro didático de português.

Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e o governo estadual sob a liderança do Sr. Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Esses partidos lutam pelo poder político do Brasil já há algumas décadas. O Sr. Geraldo Alckmin se candidatou à presidência do Brasil no pleito de 2006 e foi vencido pelo Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, que é do PT. Em 2010, o Sr. José Serra, do PSDB, que promulgou a lei de implantação do Programa Ler e Escrever, foi derrotado nas eleições para o governo federal pela Sra. Dilma Roussef e já havia sido derrotado nas eleições de 2002 para o mesmo cargo. Na última eleição para a presidência do Brasil, mais uma vez o PT e o PSDB se confrontaram, dessa vez com o candidato Sr. Aécio Neves e a Sra. Dilma Roussef, e, mais uma vez, o PT saiu vitorioso, com o apoio do PMDB.

Como a educação tem sempre destaque nas campanhas eleitorais, ter um programa de educação que pretende colaborar para a sua melhoria, avaliações em larga escala como um instrumento de aferição, e ainda pesquisas já citadas, que apontam que as escolas com maior desempenho no SARESP usam livro didático, certamente é um interessante apoio político tanto para o PSDB como também para o Sr. Geraldo Alckmin. A voz que emana desses materiais é enunciada dos palanques eleitorais, campos de tensão política, alternados entre disputas municipais, estaduais e federais, portanto a cada dois anos (ora municipal, ora estadual e federal). Para períodos tão breves não parece ser possível fazer formação de professores através desses materiais, mas um guia, um texto instrucional que oriente o professor a fazer o que precisa ser feito e rápido.

A voz oficial se vê presente também nos temas tratados nos livros didáticos, como por exemplo, a Lei nº 11.645²¹, de 08 de março de 2008, sobre as diretrizes e bases da educação nacional, que estabelece a obrigatoriedade de a temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” ser incluída na rede de ensino oficial do país. Sobre essa questão, é importante observar que, no GPOD do 1º ano, por exemplo, são dedicadas 68 páginas sobre a cultura indígena, entre músicas, brincadeiras, vocabulário indígena, lendas e outras curiosidades desses povos sob o

²¹Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/cursos/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

título: “Projeto didático – um olhar sobre a cultura dos povos Indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças” (SÃO PAULO, 2014a, p. 138).

Nos outros guias que estão em análise, não há outro grande destaque a demais etnias, mas percebe-se a preocupação em registrar a presença delas nas fotografias trazidas para o GPOD (Figura 1), com as atividades de alunos, como se pode observar em outras imagens inseridas ainda nessa seção.

Figura 1 – Atividade 4B – Comparação entre duas receitas.²²



Fonte: São Paulo (2014b, p.185).

A voz oficial procura dar um ar de novidade ao apresentar o programa, transmitir um tom de confiança, de parceria, que agora tudo vai dar certo... afinal, é o professor que vai para a sala de aula, portanto a voz oficial precisa do professor

²² As figuras 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 recebem o título da atividade onde foram inseridas, visto não estarem legendadas.

para que o programa seja desenvolvido a contento. Entretanto, no encerramento de cada enunciado não há o “dixi”, como nomeia Bakhtin (2000), o momento em que o interlocutor percebe que o locutor já disse tudo o que queria dizer e o locutor fica à espera da ação responsiva ativa ou retardada.

6.1.2. A voz das imagens

A primeira sensação ao manusear os guias é de estarmos diante de algo do universo infantil e escolar, com apresentação bastante simples, sem muitos detalhes, monocromático, ou seja, para cada ano é atribuída uma cor (vermelha para o 1º ano, laranja para o 2º ano e azul para o 3º), e o título se mantém sempre na cor branca. As Figuras 2, 3 e 4 apresentam as capas de cada um dos GPOD em cada ano pesquisado.

Figura 2 – Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 1º ano



Fonte: SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. 2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2015.

Figura 3 – Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 2º ano



Fonte: SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. 2010.
Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2015.

Figura 4 – Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 3º ano



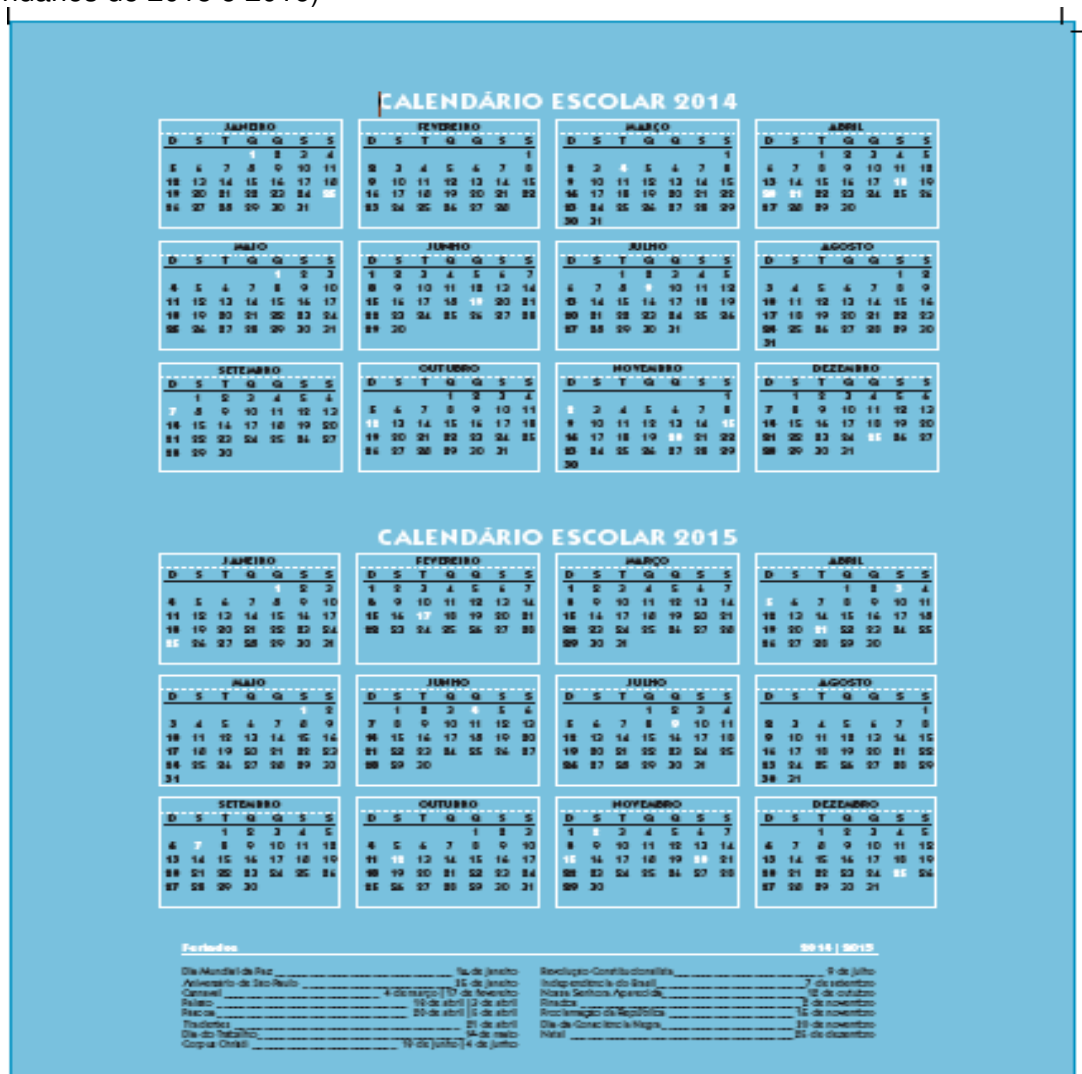
Fonte: SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. 2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2015.

Na folha de rosto, além de todas as imagens apresentadas na capa, são incluídos: um brasão na parte superior da folha, tendo abaixo os seguintes registros: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, o que reafirma a informação de ser um programa de estado. Abaixo, outras informações, como o ano a que se destina o GPOD, edição, volume, espaço para identificação do professor, da respectiva turma e o local e ano de publicação.

Na medida em que se folheiam os cadernos, a variação de tons da cor específica de cada ano permanece, estando presente em todas as molduras de quadros, destaque a títulos, pequenos trechos, orientações. Imagens – quase inexistentes – apenas as imprescindíveis para as atividades dos alunos que são sugeridas no Guia e no material para o professor, como no exemplo abaixo (Figura 5), e ainda algumas mostrando alunos em atividade escolar e outras das produções

realizadas por eles. Essa organização surpreende em tempos atuais de livros interativos, coloridos, com diversas estratégias para provocar e manter a atenção do leitor, embora a questão econômica possa ser uma possibilidade.

Figura 5 – Calendário GPOD do 1º ano (na versão impressa estão disponibilizados os calendários de 2015 e 2016)



Fonte: São Paulo (2014a, p. 6).

O calendário reforça a ideia de texto instrucional, como um elemento de organização temporal, muito importante, em um ano letivo com tantos objetivos.

No GPOD do 1º ano, não há nenhuma imagem de professor e/ou aluno em contexto de sala de aula, como nos outros guias. As imagens disponíveis são todas do projeto didático, “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”. São 22 fotografias mostrando diversas atividades de povos

indígenas, de diferentes etnias. Em uma atividade do aluno, há a apresentação de fotografias de frutas. Há alguns registros de alunos que colaboram com a orientação que está sendo proposta, como veremos em algumas mostradas abaixo (Figura 6), em atividade do 1º ano:

Figura 6 – O que os alunos aprendem nas aulas de leitura por si mesmos, antes que leiam convencionalmente.

Um exemplo nos ajudará a compreender melhor o que se aprende numa situação como a que foi descrita acima.

Vamos acompanhar Maria lendo o título de sua história predileta.

Maria, uma menina de 5 anos, não sabe ler. No entanto, ela adora ouvir histórias. Seu professor costuma ler muitos livros, mas Maria tem um que é seu preferido:



De tanto observar as pessoas lendo e manuseando o livro, a menina já sabe várias informações sobre o texto, por exemplo, sabe o que está escrito na capa.



Maria sabe exatamente o que está escrito no título, mas não conseguiria chegar sozinha a essa conclusão. Precisou contar com a ajuda de leitores que, todas as vezes que ela perguntou “o que está escrito aqui?”, informaram-lhe sempre da mesma forma: A BELA ADORMECIDA. [...] (SÃO PAULO, 2014a, p. 85).

Na atividade apresentada, os autores têm a intenção de mostrar algumas situações ao professor, como ele mesmo explicita no primeiro enunciado dessa

atividade, ou seja, que o exemplo deve colaborar para a compreensão do que foi lido anteriormente. Ainda diz ao professor que ele precisa ser atento às indagações dos alunos e à forma que irá responder a essas indagações, pois elas podem colaborar no processo em questão.

A seguir, com a Figura 7, tem-se um exemplo para o professor não ficar com dúvidas sobre o como fazer, inclusive salientando o que não está de acordo com o esperado, conforme trecho de atividade do GPOD do 1º ano:

Figura 7 – Atividade 4F – Revisão das legendas produzidas para compor o mural.

[...] Para potencializar o olhar dos alunos ao aspecto selecionado por você, compare uma legenda feita por eles com outra do material. Faça algumas perguntas para que percebam o que falta na legenda. No caso do exemplo, na legenda da criança, faltam informações: o nome do povo, o lugar onde estão. Por exemplo:



Fonte: São Paulo (2014a, p. 200).

O excerto a seguir, na Figura 7, é parte do texto complementar 4 – “Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos” –, escrito por Telma Weisz, supervisora do Programa Ler e Escrever da SEE-SP, conforme informação disponível no rodapé da página. A autora busca explicar como e porque mudou a forma de se alfabetizar, que não se trata mais de pura memorização de letras, que só tinha início na idade escolar, com

a ajuda da professora, mas que, nessa outra concepção de alfabetização, entende-se que as crianças chegam à escola com um repertório muito rico de experiências vividas com a linguagem e que participam do processo de alfabetização na medida em que desenvolvem hipóteses sobre a escrita. Procura apontar o caráter científico desse modelo e discorre sobre o assunto para um leitor não informado, indicando, de forma bem breve, as concepções de escrita e suas características, a importância dessa nova concepção para a melhoria da qualidade na educação. As figuras presentes no GPOD buscam aprimorar o entendimento do professor. A Figura 8 é mais um exemplo:

Figura 8 – Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: possibilidades da escola de nove anos.

[...] Essas escritas foram produzidas sob ditado, em diferentes datas, numa atividade em que a professora tinha o objetivo de documentar o percurso de cada aluno da classe. A professora pediu que cada aluno lesse o que escreveu a cada palavra ditada. Essa leitura está indicada embaixo de cada escrita, os traços indicam o que o aluno apontou à medida que lia.



Fonte: São Paulo (2014a, p. 238-241).

Esses exemplos apresentados indicam um autor que têm o objetivo de ajudar o seu interlocutor, o professor, a entender o que está sendo trazido para a sua ação. Refletem uma imagem presumida de professor que pode ter tido uma formação insuficiente, que não teve acesso às pesquisas desenvolvidas a partir dos estudos

de Emilia Ferreiro e Teberosky,²³ e ainda, com dificuldade de interpretação de textos da área da Educação.

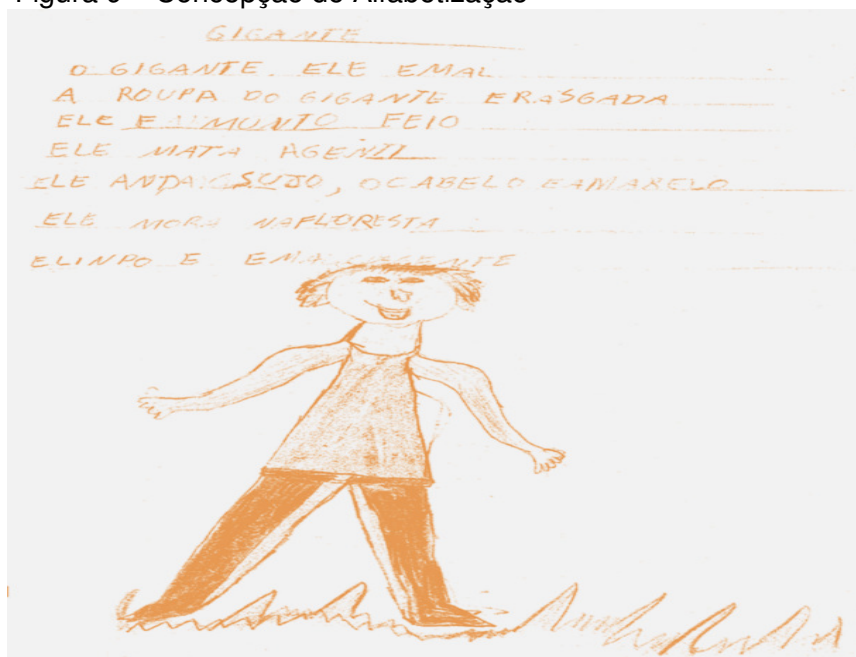
No caderno do 2º ano, na Introdução, após o texto sobre concepção de alfabetização, que também está no caderno do 1º ano, foi inserido um último parágrafo:

[...] Isso explica o fato de as crianças com menos acesso a essa cultura serem aquelas que mais fracassam no início da escolaridade e, diga-se, são as que mais necessitam de uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita.

“Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto Emilia Ferreiro, *Passado e presente dos verbos ler e escrever* (São Paulo: Cortez, 2002)” (SÃO PAULO, 2014b, p.19).

Logo abaixo à frase da Emilia Ferreiro, há esta imagem:

Figura 9 – Concepção de Alfabetização



Fonte: SÃO PAULO (2014b, p. 19).

Na página ao lado desse caderno, logo após a introdução de texto, cujo título é “As práticas sociais de leitura e de escrita na escola”, a autora Telma Weisz explica e amplia a mensagem da Emilia Ferreiro colocada acima, dando ênfase à

²³ Para ampliar os estudos sobre o assunto: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

leitura como um exercício de produzir significações e não apenas decifrar as letras. Logo abaixo, na sequência, é colocada a seguinte imagem:

Figura 10 – As práticas sociais da leitura e de escrita na escola.



Fonte: SÃO PAULO (2014b, p. 20).

Abaixo da imagem, está inserido o seguinte texto:

[...] Isso não é tarefa simples: implica redefinir os conteúdos de leitura e de escrita. Trata-se não mais de ensinar a língua, suas regras e suas partes isoladamente, mas de incorporar as ações que se fazem com a utilização de textos no cotidiano (SÃO PAULO, 2014b, p.20)

Com tão poucas imagens no GPOD para o professor no caderno do 2º ano, pode-se inferir que as disponibilizadas devem ser consideradas com muita atenção. A intenção dos autores é clara, embora não esteja dita de forma explícita, mas pode-se ler nos primeiros enunciados que já está sendo avisado que será difícil e que deverá se começar de novo. Ao buscar a palavra *redefinir* se está dizendo definir de novo, ou seja, as velhas práticas devem ser abandonadas para que possamos ter alunos que sejam capazes de criar poemas, escrevê-los e aventurar-se na cultura

escrita com propriedade, com significação, ou, sinteticamente, com qualidade de leitura e de produção.

O caderno do 2º ano é o que mais apresenta imagens de alunos em atividades – são 15 ao todo –, lendo, escrevendo, selecionando livros, trabalhando com outros materiais (letras móveis), e há três imagens com o professor presente na atividade, como apresentado abaixo.

Figura 11 – O trabalho com parlendas – Algumas dicas.



Fonte: São Paulo (2014b, p. 122).

Mas, são essas imagens necessárias para compor o sentido do texto? Qual é o querer-dizer do enunciador ao selecionar estas imagens para dispô-las no material? A partir das imagens presentes no material pode-se pensar que o querer-dizer está ligado a redefinir o lugar do professor na sala de aula, das múltiplas posições: do tradicional (à frente da sala de aula) para o moderno (atrás dos alunos), em uma situação de mediador do processo ensino-aprendizagem.

Além das imagens que colaboram para o entendimento do texto, como apontado na Figura 6, por exemplo, das que buscam redefinir o lugar do professor na sala de aula, como na Figura 11, há ainda imagens que devem ter sido colocadas

para tornar o texto menos árdua, longo. Essa possibilidade se liga tanto ao fato de o enunciador, como já apontado, ter uma imagem presumida de professor que não gosta de ler textos longos e, para tornar este texto, o GPOD mais agradável, acrescenta imagens que apresentam o programa sendo desenvolvido em escolas, que é o que se espera dele, que ele utilize o material com os seus alunos. Outro comentário q se acrescentar é que as imagens são inseridas sem título, o que dificulta entender a relação que o enunciador está fazendo entre imagem e texto. Os títulos colocados em cada figura são os mesmos das atividades em que elas (as imagens) foram inseridas.

Figura 12 – Imagem de sala de aula de 3º ano em situações que a rotina deve contemplar.



Fonte: São Paulo (2014c, p. 32).

Na Figura 13, abaixo, que está inserida na Atividade 4B do livro do 3º ano – “Avaliação do percurso” –, há um querer dizer explícito, ou seja, de autoavaliação, de reflexão sobre o processo. Na atividade, a orientação ao professor é que ele deve avisar os alunos sobre a atividade e deixar que eles falem, ou seja, estimulá-los a

realizarem a avaliação sobre o projeto que estão encerrando (animais do mar), sobre o que aprenderam, o que julgaram mais interessante, mais complicado.

Figura 13 – Atividade 4B - Avaliação do Percurso

[...] Na conversa com eles, valorize o trabalho feito nas duplas, priorizando a qualidade dos textos escritos.



Fonte: São Paulo (2014c, p. 295).

Na revisão bibliográfica apresentada na seção 2, no tema formação de professor, Pessoa (2009) discute, entre outras abordagens, dois desdobramentos, que impactam a sala de aula, decorrentes da relação entre o livro didático, a formação do professor e a linguagem como prática social. Esse mesmo trabalho será também considerado mais adiante, quando a perspectiva de análise esteja sobre o livro didático.

No GPOD do 2º ano, entre as atividades do projeto pedagógico “Cantigas populares”, na atividade 1A – “Apresentação do projeto” –, há uma sugestão de atividade, que não está representada coerentemente na imagem colocada na sequência. O sugerido ao professor é que dialogue com a turma sobre o projeto de elaboração de cantigas. Para tanto, ele deve apresentar alguns exemplos de livros: um é indicado como sugestão, para que se discuta, coletivamente, a organização

que se pode dar a esse livro e, em seguida, há o seguinte encaminhamento, seguido pela imagem, apresentada na Figura 14:

Figura 14 – Atividade 1ª – Apresentação do Projeto.

[...] Faça uma votação com os alunos para decidir coletivamente o destinatário do livro de cantigas, 1º ou 3º anos.



Fonte: São Paulo (2014b, p.147)

Como será a ação responsiva do professor ao ler essa atividade e observar a imagem inserida? Sobre o leitor, Bakhtin (2000) acrescenta que ele, ao receber e compreender o enunciado, apresenta uma compreensão responsiva ativa, de ação retardada, pois está distante do escritor, mas se prepara para dar uma resposta, seja ela em concordância ou não, em ação ou não, total ou parcial, pois essa atitude do leitor ou ouvinte está em processo desde que esse começou a ler ou ouvir o enunciado. À medida que o professor está lendo a atividade, planejando-a, ele está criando uma imagem sobre a sua ação em sala de aula, a busca pelos exemplos que apresentará, como envolverá os alunos etc., e, no fechamento da atividade, uma imagem que não coaduna com a ação responsiva que estava sendo criada.

A imagem acima sugere um professor dando apoio, colaborando com a aluna, que deve estar produzindo algo, a exemplo da que está em destaque. A interação sugerida, que é a de votação, exigiria uma outra cena.

Sintetizando o que foi adiantado acima sobre as vozes que podem ser ouvidas das imagens: há imagens distintas, de efeitos distintos, de intenções distintas, que estão relacionadas aos efeitos de sentido que elas carregam em relação ao que o GPOD quer ensinar, ou seja, o professor também percebe o que deve ser feito com as imagens, ou seja, elas colaboram para a confirmação dos enunciados concretos que a voz oficial enunciou desde a primeira carta do então secretário: “este programa vem [...] retomando a mais básica das funções da escola: propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura e escrita no seu sentido mais amplo” (SÃO PAULO, 2014b, p. 4).

Como mencionado, há imagens que não estão diretamente correlacionadas ao texto em que estão inseridas, onde não se consegue perceber um vínculo de significação entre o texto e a sua inserção, o que pode sugerir outras interpretações: que elas podem ter sido distribuídas ao longo do GPOD como uma forma de torná-lo menos árido para a leitura, e/ou que estão cumprindo uma prescrição do gênero material didático e/ou ainda, que são imagens de atividades do projeto Ler e Escrever sendo desenvolvido em escolas, que buscam legitimar o programa e a participação das escolas.

6.1.3. As vozes dos enunciadores

A equipe do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais – CEFAl, cuja responsável pela Direção é Sonia de Gouveia Jorge, assina a segunda carta colocada em todos os GPOD, logo no início dos cadernos. O trecho mostrado abaixo é o primeiro enunciado concreto desse enunciador para o professor do 1º ano:

Caro professor

De acordo com a Lei nº11.274/2006, o ensino fundamental passou a ter nove anos, incluindo-se assim as crianças de 6 anos nesse segmento. Na rede pública de São Paulo, a deliberação CEE nº73/2008 regulamentou a implantação do ensino fundamental de nove anos. Em 2009, a implantação ocorreu em alguns municípios; em 2010, toda a rede recebeu alunos no 1º ano do ensino fundamental. No ano de 2011, com a publicação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, os professores e alunos de 1º ano

passaram a fazer parte do Programa Ler e Escrever. Em 2014, apresentamos este guia revisado com a participação de professores e supervisores de ensino da rede estadual. Entendemos que todo o processo de mudança requer um esforço adicional da equipe escolar na adaptação de tempos e espaços para melhor atender as crianças. Isso requer um compromisso da rede pública e seus gestores para oferecer acesso a maior número de crianças à escolaridade e para a construção de uma educação de qualidade a todos os cidadãos. Ao incluir o 1º ano no Programa Ler e Escrever demos um importante passo na melhoria do processo de alfabetização. Sabemos que, para as crianças pequenas, participar das práticas sociais de leitura e escrita, conviver com livros, histórias, revistas, informações, num ambiente estimulante e convidativo, não “apressa” a aprendizagem da leitura e da escrita e, sim, torna-a mais fácil e natural (SÃO PAULO, 2014a, p. 4).

A carta ao “Caro Professor” do 1º ano se inicia indicando a Lei Federal nº 11.274/2006 como aquela que altera o ensino fundamental para 9 anos e a deliberação CEE nº 73/2008, que regulamenta a implantação desta lei na rede pública paulista. Segundo ainda o mencionado no 1º Parágrafo, em 2010 todas as crianças do 1º ano do ensino fundamental passaram a fazer parte da rede e, em 2011, todos, professores e alunos, passaram a fazer parte do Programa Ler e Escrever, que chega às escolas já em 2014, revisado por professores e por supervisores da rede estadual de ensino, portanto já com o aval de outros professores, que pode ser uma antecipação de réplica para uma possível ação responsiva de ser um livro criado distante da sala de aula.

Ao optar por mencionar a lei logo na introdução, podemos pensar em duas possibilidades: que os autores, por uma questão de estilo, apoiaram-se no fato gerador dessas alterações para iniciar a sua construção ou que a mencionada lei está acima da vontade de qualquer um, portanto, uma vez a lei promulgada, vamos fazer as devidas acomodações, pois não há outra possibilidade.

Essa última inferência fica um pouco mais delineada com o 2º parágrafo, em que os autores parecem fazer uma antecipação de réplica logo na abertura do parágrafo: “Entendemos que todo o processo de mudança requer um esforço adicional da equipe escolar na adaptação de tempos e espaços para atender as crianças” (SÃO PAULO, 2014a, p. 4). E ainda completa o parágrafo dizendo que essa alteração requer compromisso de todos – rede pública e gestores – para receber o maior número possível de crianças e oferecer educação de qualidade a todos (corroborando com o já mencionado na primeira carta).

O próximo parágrafo, com a mesma estrutura do anterior, apresenta uma informação nova e já faz, em seguida, a sua defesa, como se estivesse antecipando uma possível crítica do professor: informa que, ao incluir as crianças dos 1^{os} anos no Programa Ler e Escrever, se está melhorando o processo de alfabetização ao proporcionar materiais variados e incentivando as práticas sociais de leitura e escrita e, logo em seguida, acrescenta que toda essa exposição a materiais e atividades diversificadas “não ‘apressa’ a aprendizagem da leitura e da escrita e, sim, torna-a mais fácil e natural”.

Para esse primeiro contato com o professor, o que o enunciador da carta, através desses enunciados, quis dizer de fato ao professor: que não adianta questionar mais sobre a validade ou não da inclusão de crianças na rede estadual de ensino, pois agora é lei e o governo vai ajudar entregando material didático que já foi usado e revisado pelos seus pares, portanto adequado e, ainda, que é necessário prestar atenção para a nova forma de alfabetizar que o material em questão está propondo. A imagem presumida de professor pelos autores que pode ser inferida é: um professor que precisa de orientação para alfabetizar nesse novo conceito e um professor resistente a mudanças.

Ainda na carta da equipe do CEFAL na abertura do GPOD do 2º ano e do 3ºano, no sétimo parágrafo temos o seguinte excerto:

Nenhum material, por melhor que seja, substitui as ações pontuais do professor, entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos (SÃO PAULO, 2014b, p. 6).

Ao enunciar esse pensamento, os enunciadores estão dizendo que o professor não deve fazer mais nada além do planejado, conforme o material, em sala de aula, com o risco de causar distrações ou distanciamentos tanto no professor como no aluno. A construção da frase se inicia por uma aparente valorização da prática do professor ao negar, ao material didático, a mesma importância das ações do professor, porém, logo em seguida, há uma ideia contrária que sugere ser necessário, para se alcançar a aprendizagem dos alunos, um desenvolvimento planejado dos recursos didáticos disponíveis e ainda com acompanhamento, como fica evidenciado nas orientações e atividades propostas.

No caderno do 2º ano, sob o título de “As práticas sociais de leitura e de escrita na escola”, há um texto dirigido ao professor, no qual são explicitados alguns conceitos e orientações. Na primeira parte, trata da diferença entre o ato de ler, designando um som para cada letra e a leitura como uma prática social e que isso envolve uma série de mudanças nos conteúdos e na forma de se trabalhar com o conceito de alfabetizar. Na sequência, o texto se subdivide em: “Ler e falar aquilo que leu e compreendeu”; “Construir estratégias de leitura, mesmo quando ainda não sabem ler”; “Por que é fundamental que o professor leia textos literários todos os dias?”; “Por que é fundamental que o professor seja um modelo de leitor?”; “Algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem de leitura”; “Linguagem escrita”; “Sistema de Escrita”; “Aprender a ler e a escrever”; “Intervenções que favorecem avanços”; Atividades que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita”; “Alunos alfabéticos, outros nem tanto”; “Por que propor atividades nas quais os alunos ditam o texto e o professor escreve?”; “Planejar, escrever e revisar – as etapas do processo de produção de um texto”; “Algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita”; e, finalmente, “Escrita coletiva”.

Todos esses textos são dirigidos ao professor, visto que o locutor se dirige ao professor usando *você e o professor*. Percebe-se uma intenção de informar, dar todos os elementos possíveis sobre como se espera que o aluno seja alfabetizado. Há três tópicos que são encaminhados através de perguntas, que podem sugerir a intenção de colaborar na formação do professor, com reflexões e novo conhecimento. Todavia, nesse exemplo, a pergunta em forma de título parece ser apenas retórica, pois não encaminha para reflexões na medida em que oferece a resposta na primeira linha após o questionamento, como podemos ver no trecho abaixo:

Por que é fundamental que o professor leia textos literários todos os dias?
Porque, lendo todos os dias, você garante que a leitura se torne parte integrante da rotina da escola. É esse contato frequente, diário e constante que permite que os alunos construam uma crescente autonomia para ler, familiarizem-se com a linguagem escrita, sintam prazer com a leitura, conheçam uma diversidade de histórias e autores, entre outros ganhos (SÃO PAULO, 2014b, p. 23).

Outros enunciados concretos se seguem, conforme os listados acima, envolvendo vários aspectos que a equipe do CEFAl selecionou como necessários para informação do professor. Muitos deles usam o verbo no imperativo ou no infinitivo, próprio dos textos instrucionais, com marcas de impessoalidade, trazendo orientações rudimentares, que sugerem um professor de formação inicial insuficiente, como no excerto abaixo, também do livro do 2º ano:

Ao formar as duplas de trabalho, é importante que você considere o que cada um de seus alunos já sabe sobre a escrita, utilizando para tanto a sondagem feita. Depois disso, observe o modo como os alunos trabalham juntos para decidir se a dupla é de fato produtiva (se os dois são inquietos, ou ambos muito tímidos, talvez não sejam bons parceiros). Nas próximas atividades, você pode repetir duplas que se mostraram produtivas e mudar parcerias que não funcionaram bem. Uma parceria produtiva se caracteriza por: • troca mútua de informações, isto é, ambos têm contribuições a oferecer (isso não acontece quando um sabe muito e o outro se limita a copiar); • atitude conjunta de colaboração, buscando realizar as atividades propostas da melhor maneira possível; • aceitação das ideias do colega quando parecem mais acertadas (SÃO PAULO, 2014b, p. 28).

Na revisão bibliográfica, Constâncio (2012, p. 5), em seu trabalho sobre o material didático do Programa Ler e Escrever, ao analisar o acompanhamento do trabalho do professor através do registro da utilização do material em sua prática na sala de aula, evidencia “o controle e a manipulação do trabalho docente, dificultando ou impedindo a atuação reflexiva e crítica do professor a fim de preservar a reprodução de uma educação voltada principalmente para a adaptação da sociedade vigente”.

Como identificamos no início desta seção, os enunciadores são, na sua grande maioria, pessoas diretamente ligadas à prática pedagógica escolar. São professores formadores, coordenadores, supervisores de ensino, portanto, ao elaborar o pensamento para escreverem os enunciados concretos para compor esse GPOD, têm como leitor presumido, percebido, aqueles professores que fazem parte de sua prática, ou seja, inferindo que há alguns, entre o seu grupo próximo, que precisam de orientações tão minuciosas, tão detalhadas para a compreensão e o desenvolvimento da atividade esperada. Ou, ainda, que essa imagem presumida de professor seja da voz oficial que reverbera até o autor da atividade, uma vez que, conforme apontamos acima, grande parte dos enunciadores foram substituídos

desde a versão original e a forma composicional continua a mesma, portanto pode ser uma mesma voz que vem enunciando desde a versão original.

6.1.4. Vozes que repetem o discurso de alguém

O enunciado concreto, conforme Bakhtin (2000), precisa de dois para se efetivar, ou seja, o texto acontecerá na interação entre o locutor e o interlocutor. Essa interação é evidenciada pelos limites entre os enunciados. De acordo com Bakhtin (2000, p. 294), “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra para o outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro”, mas é necessário que o outro se reconheça como o destinatário do enunciado. Há dois enunciados concretos abaixo, ambos dirigidos ao professor pela organização do GPOD, mas com interlocutores diferentes. Vejamos o primeiro excerto;

[...] Encaminhamento

Nessa atividade **você** conversará com a turma sobre o que será realizado no projeto, que textos serão lidos, qual será o produto final e a quem se destinará. Além disso, também é interessante explicar o que os alunos poderão aprender nas diferentes etapas do projeto.

Inicie a conversa com a retomada de projetos realizados em outros anos ou mesmo no 3º ano. Quais os projetos que fizeram? O que aprenderam? O que foi produzido no final?

Em seguida, informe que eles já conhecem vários contos, pois você e os professores anteriores leram para os alunos. É interessante relembrar alguns desses contos com a classe e listá-los (SÃO PAULO, 2014c, p.123-125, grifo nosso).

No excerto acima, pode-se perceber a presença do locutor e do interlocutor, o professor, recebendo as orientações de como encaminhar o projeto. Trata-se de um texto instrucional, dirigido ao professor. A ação responsiva esperada pelo locutor é de concordância e ação.

Logo na sequência, a etapa 2 do projeto, como colocado no excerto abaixo, a orientação é para um alguém, em que se fala o que o professor deve fazer, mas não para ele. Não há indício de enunciado concreto, mas “discurso indireto analisador de conteúdo [...] que apreende a enunciação de outrem no *plano meramente temático e permanece* surda e indiferente a tudo que não tenha significação temática” (BAKHTIN, 1995, p. 161, grifo do próprio autor). Embora Bakhtin (1995) esteja usando como exemplo o gênero do discurso – romance –, pode-se empregar em

outros contextos, como os epistemológicos e retóricos, como ele mesmo afirma. O professor recebe uma ordem de alguém, que determina o que deve ser feito, que é importante. Não se consideram os dois aspectos do enunciado concreto, pois não há um locutor presente, mas o discurso reportado de outro, que não se deixou conhecer, como se observa no segundo excerto:

Nessa etapa, os alunos terão oportunidade de ter contato com as diversas modalidades de leitura.

- Leitura feita pelo professor.
- Leitura compartilhada entre alunos e professor.
- Leitura realizada pelos próprios alunos em duplas.

IMPORTANTE:

A leitura feita pelo professor, para análise dos recursos linguísticos, deve estar desvinculada da leitura em voz alta realizada no início da aula.

Diferente da leitura feita pelo professor, que ocorre diariamente, a proposta para essa etapa do projeto é analisar os recursos linguísticos utilizados pelo autor, para tornar cada uma das histórias mais envolvente. É importante lembrar que, para que as crianças sejam capazes de realizar a análise, primeiro precisam conhecer as histórias, por isso, o professor deverá sempre realizar a primeira leitura para a classe. Depois, o professor, gradativamente, como um modelo aos alunos, irá garantir mais autonomia para realizar a análise em duplas.

Para o desenvolvimento dessa etapa, sugerimos que o professor tenha contato com antecedência sobre os textos indicados para serem trabalhados nesse projeto. São textos selecionados com o propósito de análise:

- Os três cabritinhos, que enfocara os recursos utilizados pelo autor para caracterizar os personagens e cenários;
- O rei que queria alcançar a lua enfocará expressões utilizadas pelo autor, para evitar repetições excessivas de palavras, ou, ainda, para detalhar características de lugares e personagens;
- A princesa e o grão de ervilha;
- A boa sopa.

É importante que os textos sejam lidos diretamente do portador (SÃO PAULO, 2014c, p. 124-125).

Essa alternância de locutor, presente e ausente (ou mais distante, de fala reportada), lembrando que os enunciadores desse material do PLE são também professores na sua grande maioria e, portanto, falando para os seus pares presumidos, pode sugerir ao professor que o locutor (autor) esteja fazendo uma repetição de outros discursos indiretos já incorporados por ele anteriormente, há a presença do outro no seu discurso: ora enuncia as orientações a partir de múltiplas vozes, mas com a decisão do falante (locutor, autor do material) para as escolhas de sua enunciação, ora há o reporte do discurso ainda na forma indireta, o que produz no leitor, o professor, o não reconhecimento do seu locutor ou de não reconhecê-lo

como seu par, mas como autoridade, o que pode levar o leitor a refutar o discurso citado.

Que imagem presumida de professor está presente no momento de criação desses enunciados concretos pelos autores? A de um professor executor, que está a serviço do pensamento dominante, na mesma condição que estavam os primeiros professores do início da educação brasileira, que buscavam catequizar os seus alunos, não só para as questões da religião, como da língua e das necessidades da nova colônia e, mais recentemente, como descrito por Saviani (2013), em tempos de Educação de qualidade, o professor continua a ser considerado um prestador de serviço para a sociedade, na medida em que colabora para a produção de um produto – o aluno – adequado a essa sociedade e que, para tanto, precisa se manter em constante formação, atendendo aos procedimentos e buscando qualidade em tudo o que faz. Não é necessária a reflexão; basta executar. Alguém já pensou e está dizendo o que fazer, reportando o discurso.

6.1.5. As vozes da avaliação em larga escala

Como já mencionado, a criação do Programa Ler e Escrever tornou-se oficial através da Resolução SE nº 86 de 19/12/2007 (SÃO PAULO, 2007b) e, entre os objetivos de sua criação, está a melhoria da qualidade na educação, cujo desempenho insatisfatório foi apontado pelo resultado do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2005. Esse aspecto fica evidenciado nas atividades que são propostas para alunos. Há três excertos abaixo que sugerem relação estreita entre as avaliações externas e o material didático.

O primeiro excerto foi trazido do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁴. Trata-se de uma das habilidades relacionadas nas Matrizes de Referência, que balizam a avaliação em larga escala – Provinha Brasil –, aplicada duas vezes por ano para acompanhar o desenvolvimento das crianças do 2º ano do ensino fundamental:


²⁴ INEP. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2015.

D7: Reconhecer assunto de um texto. Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto (INEP, 2011).

O segundo traz na Figura 15 um exemplo de questão da avaliação em larga escala – Provinha Brasil 2015.²⁵

Figura 15 – Exercício da Avaliação Provinha Brasil 2015, a partir do Guia de Aplicação que acompanha as provas e é utilizado pelo professor aplicador.


Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Deixe que os alunos leiam o texto individualmente e, quando todos terminarem, leia o enunciado do item.

 **Leia o texto silenciosamente.**

RECEITA DE BRIGADEIRO

INGREDIENTES
 1 LATA DE LEITE CONDENSADO
 5 COLHERES DE SOPA DE CHOCOLATE EM PÓ
 1 COLHER DE CHÁ DE MANTEIGA OU MARGARINA
 1 PACOTE DE CHOCOLATE GRANULADO

MODO DE FAZER
 MISTURE TODOS OS INGREDIENTES NA PANELA. LEVE AO FOGO BAIXO ATÉ ENGROSSAR. DEIXE ESFRIAR. MODELE AS BOLINHAS E DEPOIS ENFEITE COM O CHOCOLATE GRANULADO.

 **Para que serve o texto que você leu? Marque um X no quadradinho da resposta que você achar correta.**

(A) ENSINAR COMO FAZER BRIGADEIRO.
 (B) ENSINAR COMO MONTAR UM JOGO.
 (C) CONVIDAR PARA UM ANIVERSÁRIO.
 (D) LISTAR AS COMPRAS.

Fonte: Provinha Brasil 2015. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/Guia_Aplicacao_MT_1-2015.pdf>. Acesso em: 16 nov.2015.

O excerto dois traz uma questão aplicada na Provinha Brasil de 2015, em que a habilidade D7, da matriz de referência, está tendo a sua aprendizagem verificada. Embora o aluno precisasse ainda reconhecer algumas palavras para poder escolher entre as alternativas, a característica gráfica do gênero “receita” também deveria ser considerada para a decisão da melhor alternativa.

²⁵ A Provinha Brasil está sendo citada por ser a avaliação em larga escala aplicada para os alunos que utilizam os cadernos didáticos do Programa Ler e Escrever, referentes a esta etapa da escolarização, ou seja, 1º e 2º ano.

O terceiro excerto, abaixo, apresenta uma das atividades propostas para alunos do 2º ano, contida no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, que busca desenvolver a mesma habilidade, a D7.

Atividade do aluno

NOME _____ DATA _____
/_____/_____

RECEITAS DE DAR ÁGUA NA BOCA!!!

ARROZ-DOCE I*

Tempo de preparo: 1 hora

Rendimento: 10 porções

Ingredientes:

1 LITRO DE ÁGUA

1 COLHER DE CHÁ DE SAL

CASCA RALADA DE 1/2 LIMÃO

1 COLHER DE SOPA DE MANTEIGA

1 E 1/2 XÍCARA DE CHÁ DE ARROZ LAVADO E ESCORRIDO

1 LITRO DE LEITE

6 GEMAS

1 E 1/2 XÍCARA DE CHÁ DE AÇÚCAR

CANELA EM PÓ PARA POLVILHAR

Modo de preparo:

Numa panela média, ponha a água, o sal, a casca ralada de limão e a manteiga. Leve ao fogo alto até ferver. Junte o arroz e deixe cozinhar até secar a água. Enquanto isso, ferva o leite em outra panela. Quando toda a água do arroz tiver evaporado, vá juntando o leite quente, mexendo de vez em quando com uma colher de pau. Deixe cozinhar até secar o leite. Enquanto isso, numa tigela, bata as gemas até ficarem claras e fofas. Junte o açúcar e continue a bater até obter uma gemada bem fofa. Quando o arroz tiver absorvido o leite, tire a panela do fogo e vá juntando a gemada, em fio, batendo sempre com uma colher de pau. Leve ao fogo novamente e cozinhe, mexendo mais um pouco, até engrossar. Passe para uma travessa ou potinhos e polvilhe com canela em pó. *Extraída do site www.pratofeito.com.br. (SÃO PAULO, 2014b, p. 186).

Entende-se que receita é um gênero do discurso muito frequente nas práticas sociais que envolvem as famílias e os alunos, mas não se pode afirmar que a apresentação do gênero no 2º ano não esteja também alinhada com a matriz de referência da avaliação em larga escala específica para esse ano escolar. Vale destacar que esse mesmo gênero já foi discutido e apresentado para os alunos no 1º ano, no projeto sobre a cultura indígena.

Os três excertos se relacionam claramente: no excerto um, a habilidade D7 – que espera que o aluno reconheça, antecipe o assunto de um texto através do reconhecimento do suporte ou em características gráficas do gênero. Embora se possa considerar que há outros gêneros que possibilitam essa antecipação: poesia,


horóscopo, receitas, bulas de remédio, calendário, no excerto dois há a questão da Provinha Brasil elaborada para verificar a aprendizagem dos alunos nessa habilidade através de uma receita, e no terceiro, a atividade trabalhada em sala de aula, procurando desenvolver a mesma habilidade D7 com os alunos, também com receita, o que sugere uma relação do material desenvolvido com as avaliações em larga escala.

Vejamos outros exemplos (Figura 16 e 17) em que a atividade proposta no material didático do PLE mantém forte semelhança com questões apresentadas nas avaliações em larga escala:

Figura 16 – Questão 7 da Avaliação Provinha Brasil 2015

PROVINHA BRASIL 2015 LEITURA
CADERNO DO ALUNO
2015 - TESTE 1

Questão 7



AS MENINAS BRINCAM DE ESCONDE-ESCONDE.

AS CRIANÇAS BRINCAM DE PEGA-PEGA.

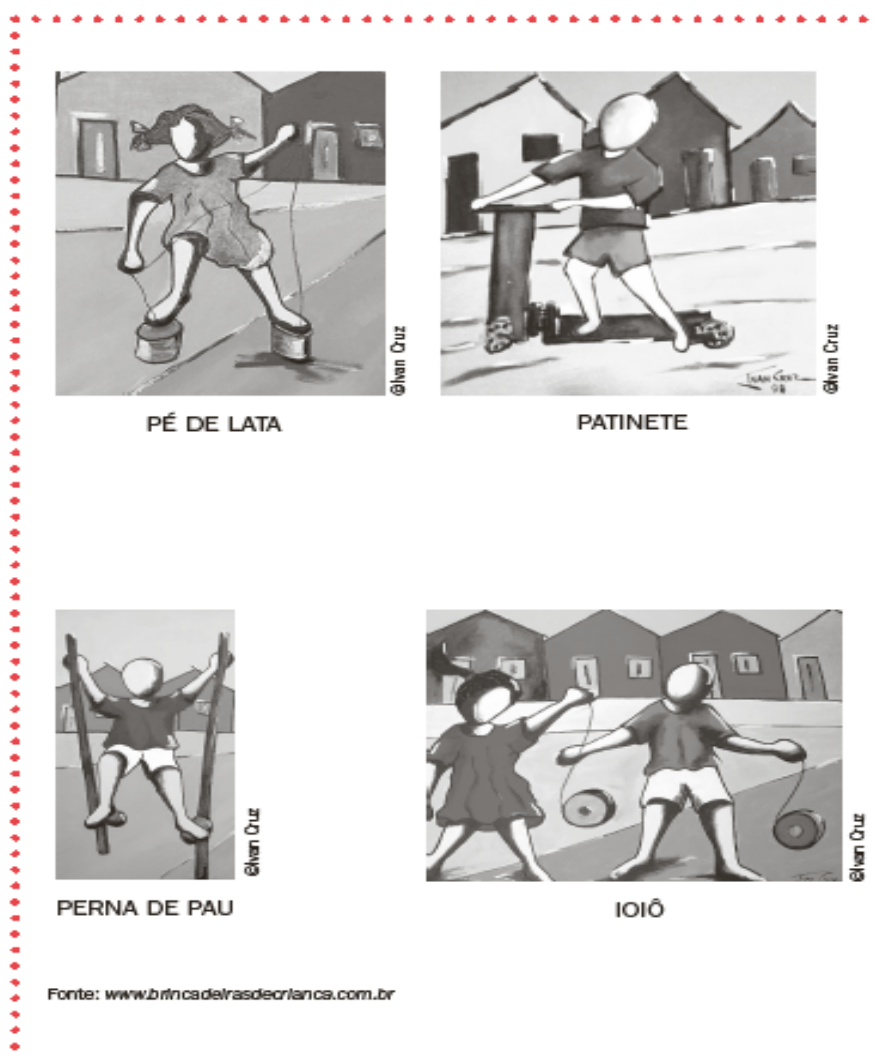
AS CRIANÇAS BRINCAM DE CORDA.

AS MENINAS BRINCAM DE BOLA.

Fonte: Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/Caderno_Aluno_LP_1-2015.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Figura 17 – Atividade a ser desenvolvida por alunos do 1º ano, sob o título: “Imagens de brincadeiras”



Fonte: SÃO PAULO, 2014a, p. 343.

Pode-se perceber, inclusive, a preocupação em trabalhar as imagens dentro do mesmo conceito, apresentado na avaliação, ou seja, a partir de desenhos, que sugerem o mundo infantil.

Ao longo dos cadernos, pode-se perceber, principalmente no do 2º ano, a preocupação com o acompanhamento do desenvolvimento da escrita, com o mapeamento das hipóteses de escrita, das diversas etapas, com listas de palavras que devem ser ditadas, retomadas. Um exemplo teórico foi apresentado na Figura 8 (p.109).

A busca dessas múltiplas vozes, que foram sendo apontadas ao longo dessa seção, leva a um só enunciador, como se pode presumir. São todas enunciadas a partir de um único local – do gabinete do governador do Estado de Paulo – a voz oficial.

Na concepção de educação presente nesses GPOD, embora haja um direcionamento para novos entendimentos sobre a aquisição da escrita ligada às práticas sociais e indiretamente tenha a perspectiva de Bakhtin para a linguagem e os gêneros do discurso, que estão considerados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental²⁶, há ainda um caráter tecnicista do aprender a fazer que remetem a um outro modelo teórico, como nas palavras de Saviani (2013, p. 383), ao discorrer sobre esse período da educação no Brasil, “cabe à educação (tecnicista) proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”.

Para tanto, ainda nesse modelo, era necessário criar tantas instruções quantas fossem necessárias para que todos os envolvidos no fazer pedagógico cumprissem todas as pequenas etapas que haviam sido fragmentadas para se alcançar o todo esperado. Já Libâneo (1989, p. 28-30), para o mesmo período aponta que o papel da escola é o de cuidar da organização do processo de “aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”. Os conteúdos a serem trabalhados devem estar organizados em material sistematizado e são principalmente aqueles que o conhecimento pode ser “observável e mensurável”. Segundo esse autor, há três componentes básicos em qualquer sistema instrucional: “objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação”. Cabe ao professor administrar “as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultado de aprendizagem”.

O material que está sendo analisado é apenas parte do Programa Ler e Escrever, portanto há de ter o cuidado da não generalização, todavia, pelo que se pode observar nestes GPOD, embora sejam apontadas as concepções de educação

²⁶Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

que estão presentes nas discussões da academia, ao se referir a alguns teóricos e ainda em fazer uso da nomenclatura empregada nessas concepções, pode se perceber uma outra concepção latente, como, por exemplo, no tratamento que se dá à verificação das hipóteses de escrita, ao apresentar uma lista a ser aplicada a todas as crianças, indistintamente, e o resultado dela a ser registrado em mapas de sondagens, sem se preocupar em entender como as crianças estão pensando, que é um dos propósitos das autoras Ferreiro e Teberosky, já mencionadas neste trabalho. Indica que se mantém em seu cerne a visão que educação é treinamento. Ao orientar um professor, de qualquer escola, a desenvolver o programa exatamente como o proposto, não se está deixando espaços para qualquer outra reflexão, como, por exemplo, da realidade de cada local, nem tampouco para as questões globais, que pelo processo de globalização aproximaram culturas tão distintas e distantes da local, e que conceitos como flexibilização, adaptação, sustentabilidade precisam ser entendidos tanto local, como também globalmente.

Nesse aspecto, Pessoa (2009), apresentado na revisão bibliográfica sob o tema formação de professor e material didático, analisa também a questão de se ter um livro didático como centro de um processo educacional, uma vez que este material não é desenhado para apenas o local onde o grupo em formação está inserido, nem considera as relações resultantes entre os seus usuários. Segundo essa autora, somente um professor, com formação docente adequada, pode perceber todos os pormenores que ocorrem na sala aula e, a partir deles, transformá-los em prática reflexiva, o que pode possibilitar o desenvolvimento do aluno autônomo que se espera ao final do processo educacional.

Ainda pautando-nos pela revisão bibliográfica ao discutir alguns trabalhos do tema Políticas Públicas Educacionais, a ênfase dada às avaliações em larga escala, como o SARESP, que está diretamente ligado do PLE, Fini (2009) apresenta currículo e avaliação como aspectos que podem colaborar para a melhoria da qualidade da educação. Segundo ela, essas questões devem estar claramente definidas, ou seja, o que se espera que os alunos aprendam em cada componente curricular, em cada série e em cada ciclo, articulado com o mundo do trabalho e ainda todas as outras ações decorrentes desses propósitos, como o acompanhamento da gestão escolar, formação dos docentes, recomendação de

material didático para professores e alunos. E, ao pensar em avaliação, que se tenham referenciais que possam calibrar a avaliação de desempenho em toda a rede estadual do estado de São Paulo, para viabilizar o acompanhamento do desempenho ao longo do tempo, de cada unidade escolar. Há aproximações entre a concepção tecnicista da educação e o que está sendo chamado de educação de qualidade, que é o objetivo do Programa Ler e Escrever. Como vimos acima, há presente em currículo e avaliação, defendidos por Fini (2009), os componentes indicados como característicos da educação tecnicista também já mencionada, ou seja, uma intenção instrucional organizada de forma a ser observada e mensurada, a ação instrucional e a avaliação.

As contribuições de Saviani (2013) e Libâneo (1989) colaboram ainda para inferirmos que os enunciados concretos se mantêm em um *contínuo infinito*, como Bakhtin (2000) discute sobre os destinatários que se têm em mente: um presumido, percebido com maior ou menor consciência, de quem se espera a ação responsiva e um outro, um terceiro, conforme mencionado acima, que terá ação responsiva correta, adequada àquele enunciado, porém em um espaço histórico distante, um professor ideal, de jesuíta ao professor que está hoje em sala de aula, presente desde os primeiros momentos da educação brasileira, que se molda a toda concepção proposta a partir de um discurso monofônico. As outras vozes presentes, as dos interlocutores presumidos, são inaudíveis pelo abafamento do poder, através dos múltiplos recursos: vestibulares das universidades públicas, programa do livro didático, avaliações em larga escala, e para as escolas da rede pública, os diversos programas de educação, como este que está em análise. Sintetizando, não há outras vozes, apenas uma.

6.2. AS RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE AS INÚMERAS VOZES

À medida que as inúmeras vozes que repetem a voz do oficial foram sendo identificadas, as formas com que essas estabelecem relações dialógicas com o professor também foram sendo examinadas através do enunciado concreto entre o autor e o professor, com uma entonação afetiva algumas vezes mais explícita, mas sempre de comando, instrucional, caráter esse percebido pelos tempos verbais

empregados – imperativo e infinitivo, com sua marca de impessoalidade e no discurso reportado, com marca de autoridade. A seguir, uma síntese.

Os três GPOD, como parte de uma coleção, apresentam a mesma organização, como já apresentado. Há um texto introdutório que explica, justifica, embasa as ações que serão propostas para que o professor desenvolva com os alunos. Todas as atividades propostas são escritas empregando formas de impessoalização, como o uso do modo imperativo ou do infinitivo do verbo, que, segundo Abreu (2005, p. 71), “têm por objetivo fornecer instruções, normas de procedimento. O agente impessoalizado fica, nesse caso, sendo, implicitamente, o próprio leitor do texto, que deve executar suas instruções”. Esse tratamento impessoal empregado pelos autores revela a intenção em escrever para muitos, muitos professores da rede estadual, que apresentam perfis bem diversos, portanto emprega uma forma de tratamento mais distanciada para poder envolver a todos.

No GPOD do 2º ano, no Bloco 2 – Rotina Pedagógica – A organização de uma rotina de leitura e escrita, temos alguns exemplos da diversidade de imagem presumida de professor ou de uma só imagem – a do professor que precisa de todas as informações: desde o quadro semanal, com a distribuição das diversas atividades e de orientações de como desenvolvê-las, como, por exemplo, sobre a leitura pelo professor, que, além de elencar a frequência e os diversos gêneros que o professor deve considerar, ainda explicita:

MAS, ATENÇÃO...

Sempre que possível, leve o suporte no qual o texto que você selecionou foi impresso. Se for uma notícia, procure levar todo o jornal para que os alunos tenham contato com esse portador. Se for um verbete de enciclopédia, leve o volume do qual ele foi extraído. Um conto? O livro. A regra de um jogo? O folheto de instruções ou até mesmo a tampa da caixa do jogo (SÃO PAULO, 2014b, p. 56).

Um exemplo ainda de imagem de professor presumida difusa, ampla, que procura envolver a todos, inclusive aquele que não conhece tabelas e gráficos e, ainda, que não se desafia a conhecer, como o excerto trazido da mesma orientação apontada acima do GPOD 2º ano, no Bloco 2 – Rotina Pedagógica, em relação à leitura:

[...] Na proposta de leitura do jornal, os alunos encontrarão tabelas e gráficos. **Não evite esse tipo de texto.** Afinal, hoje em dia não dá para ser um leitor competente sem a leitura de toda a variedade textual. Se eles são desconhecidos para você, aventure-se a compreendê-los com seus alunos (SÃO PAULO, 2014b, p. 61, grifo nosso).

Para os autores do GPOD, a impessoalidade os leva a não ter um leitor presumido, mas uma massa disforme de leitores percebidos, que os impele a explicar, justificar, orientar todos os processos, assumindo que um ou muitos precisam de orientações precisas, de comandos para a execução.

Destacamos dois exemplos: o primeiro deles, do GPOD do 3º ano, da Sequência Didática – Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu, Atividade 3A – Estudo em Grupo I, o enunciador se preocupava em deixar registrado o tipo de material que deve ser empregado: “Durante a socialização dos grupos, faça o registro das informações em **papel pardo**, em seguida, leia para os alunos para saber se estão de acordo [...]” (SÃO PAULO, 2014c, p. 230, grifo nosso). O segundo, retirado do GPOD do 2º ano, da Atividade 2C – Circular a palavra ditada:

[...] Encaminhamento

Apresente a cantiga escrita previamente por você e leia para os alunos, destacando os versos e a estrofe, alertando os alunos toda vez que mudar de estrofe.

Depois cante com os alunos.

Com os alunos organizados em duplas, nas carteiras, entregue a folha com a letra da cantiga e diga que vocês farão a leitura e, em seguida, você irá ditar algumas palavras e eles deverão encontrar e circular. [...] (SÃO PAULO, 2014b, p. 154).

Para o leitor professor, o fato de as atividades serem escritas considerando um professor com formação incipiente pode afetar a ação responsiva de muitos, à medida que ele pode não se reconhecer como o interlocutor daquele enunciado concreto, por não se perceber tão incapaz e tender a rejeitar orientações tão minuciosas ou, ainda, por se sentir desqualificado em sua capacidade de escolhas.

Outro aspecto identificado é que, embora se perceba o emprego de entonação afetiva pelos vocativos empregados no tratamento do professor e outras expressões, como no exemplo abaixo, o conteúdo é instrucional, é de comando:

Como você sabe, os alunos com escritas pré-silábicas têm saberes diferenciados em relação ao sistema de escrita e à linguagem escrita. Para organizar boas situações didáticas, é importante observar, por exemplo, se os alunos estão atentos aos critérios de variedade e quantidade ou se produzem escritas indiferenciadas; se, ao lerem e escreverem, estabelecem a relação entre o todo e as partes; ou se, ao escreverem, compreendem que a cada letra acrescentada corresponde um acréscimo na pauta sonora, etc. Para acompanhar esse processo, seria interessante você organizar uma planilha de observação com o objetivo de planejar as atividades mais adequadas e as intervenções mais eficientes para esse grupo de alunos. Apresentamos a seguir algumas orientações gerais, que serão úteis no encaminhamento de qualquer atividade, com o intuito de criar condições para atender ao maior número possível de alunos com dificuldades (SÃO PAULO, 2014b, p. 49, grifo nosso).

Esse excerto faz parte do Bloco 2 – Expectativas de Aprendizagem e avaliação, que está colocado após os textos do Bloco 1, Introdução, como: “Concepções de alfabetização”, “As práticas sociais de leitura e de escrita na escola” e, ainda, “Alunos alfabéticos, outros nem tanto”. Portanto, quando os autores empregam: [...] Como você sabe [...], embora possa soar como um tom afetivo, que considera os saberes prévios dos professores, de fato, ele está enunciando que, de fato, ele espera que o professor agora saiba, pois o material acabou de lhe ensinar sobre isso.

Em algumas atividades, dentro do tópico “Encaminhamentos”, pode haver ainda uma sugestão de “Variações de atividades”. Entre as apresentadas nesses três cadernos, há uma alternância entre verbos na forma infinitiva e no modo imperativo, com grande predominância deste último. E ainda, de forma alternada, ora os enunciados se iniciam com marcadores temporais, de organização, levando o verbo na forma imperativa para o meio da frase, ora pelo verbo no modo imperativo, como no trecho da Atividade 14 – Leitura pelo professor, do GPOD do 2º ano:

Encaminhamento

- **Selecione** uma notícia antes da aula. Você pode procurar em suplementos infantis de jornais, nos quais as matérias e a linguagem são mais adequadas às crianças.
- Antes da aula, **prepare** a leitura e, se for o caso, esclareça suas próprias dúvidas sobre o conteúdo e o vocabulário do texto.
- Antes da leitura, **explique** aos alunos que você lerá uma notícia. **Mostre** o jornal, bem como a primeira página do caderno ou suplemento em que foi publicada.
- **Dê** algumas informações sobre o tema da notícia – por exemplo, pode ser que se trate de um novo espaço a ser inaugurado na cidade, um passeio que você considera interessante para seus alunos, como um aquário ou a visita a uma nova atração no zoológico.

- Para aproximar os alunos do assunto, **procure** contar-lhes curiosidades e mostrar fotos que acompanham a notícia.
- *Antes da leitura, **converse** com as crianças e peça-lhes que comentem o que já sabem sobre o assunto.*
- *Ao iniciar a leitura, **avise** que poderão interromper, se quiserem fazer alguma pergunta ou um comentário relacionado à notícia.*
- *Quando terminar, **converse** a respeito do que foi lido e sobre o que mais lhes chamou a atenção. Nessa conversa é importante que os alunos:*
 - Expliquem o que entenderam.
 - Falem sobre o que já sabiam ou não sobre o assunto.
 - Troquem opiniões sobre o conteúdo abordado – por exemplo, se for a notícia da inauguração de uma nova atração cultural da cidade, pergunte-lhes se ficaram interessados em visitar o local e, se for o caso, por qual motivo.
 - Façam perguntas para obter mais informações – por exemplo, no caso da inauguração de uma nova atração cultural, indagar sobre horários de funcionamento, endereço, etc.
- Para estimular todos a dizer o que pensam, **faça** perguntas mais diretas, incentivando a manifestação de vários alunos (SÃO PAULO, 2014b, p. 109-110, grifos nossos).

Esse pode ser mais um indício de relação dialógica com tom afetivo ao atenuar a presença do verbo no imperativo ao longo de toda a organização da atividade, mas, mais uma vez, é uma preocupação com a forma, visto estar comandando ações que sugerem um professor apático, que se não for mandado a avisar os alunos que podem interromper durante a leitura caso queiram acrescentar algo, como destacado em *itálico* acima, isso pode não ocorrer.

Antes de finalizarmos esta seção, um breve comentário sobre o livro didático como gênero do discurso, como já adiantado. Segundo Bunzen (2005, p. 131),

do ponto de vista sócio-histórico e cultural, é um enunciado num gênero do discurso que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo.

Embora a construção histórica do livro didático não esteja em estudo, alguns aspectos sobre ele foram mencionados ao longo dessa dissertação. Sabe-se, até pela definição acima, que o livro didático foi se alterando e se adaptando ao processo educacional dependendo dos conteúdos, das formas composicionais adequadas a cada época e ao estilo do autor. Como, por exemplo, foi por volta dos anos 1960 que os livros didáticos passaram a ser organizados em unidades didáticas:

[...]

i) unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino; ii) unidades de tempo baseadas no calendário escolar; iii) instrumentos de normalização das atividades (observar, ler, responder questionários, etc.) (BUNZEN, 2005, p. 40).

E, ainda, a opção do autor por um determinado gênero do discurso, de acordo com Bakhtin (2000, p. 301), significa que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo”, portanto o autor, ao optar por esse gênero, o faz pensando nos objetos de ensino que pretende envolver, em um interlocutor mais específico – professores e alunos, num primeiro momento (também editores, avaliações externas, sociedade, avaliadores do Plano Nacional do Livro Didático²⁷), na forma composicional adequada para atingir o seu objetivo, que é o de ensinar algo a alguém, com textos instrucionais, verbos mobilizando o leitor para a ação, reflexão, portanto com uma grande margem de formas imperativas, impessoais, assim como com linguagem não verbal e, atualmente, com atividades interativas e com grande apelo visual. Essa é a forma composicional que está presente neste momento histórico, porém, no livro didático em análise, no GPOD, as instruções estão meramente pautadas no modo de fazer, sem apelo reflexivo, sem indícios de que se reconhece que o enunciado em questão será lido por profissionais que já estão atuando, que têm a sua experiência e que podem enunciar a sua réplica, pois certamente tem o que dizer. São textos que pouco formam, apenas informam como fazer.

Para finalizar, os enunciadores do GPOD do 1º, 2º e 3º anos estabelecem relações dialógicas com o professor a partir de muitas vozes, mas todas orquestradas pela voz oficial e a forma como o fazem confirma o tom instrucional que o material se propõe, numa visão tecnicista de educação, buscando a melhoria da qualidade da educação, que pode ser medida através das avaliações em larga escala, que envolve material didático, formação de professores (treinamento) e avaliação, o tripé sobre o qual está estruturada a educação da rede pública do estado de São Paulo.

²⁷ Para outras Informações, acesse: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4889-edital-pnld-2016>>.

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sou professora. Não pensei ser professora. Não brinquei de ser professora. Não virei professora. Escolhi ser professora. Estudei para me formar professora. Antes fui secretária executiva. Quando era questionada sobre a profissão ao preencher qualquer cadastro e a pessoa ouvia em resposta “secretária executiva”, sempre havia um novo olhar para mim de admiração, de curiosidade. Hoje, ao responder a mesma pergunta, poucos voltam a me olhar, e às vezes pode-se ouvir comentários de solidariedade. O que mudou em mim? Nada. Apenas o valor social que esse grupo social a qual pertenço atribui à profissão docente.

Ao iniciarmos esta pesquisa, havia inúmeros questionamentos; agora há somente um: como acreditar que se possa melhorar a qualidade da educação com um programa que tem a imagem presumida de professor como de um profissional que precisa ter tudo muito bem explicado, com linguagem não verbal inclusive, para que ele possa entender e executar exatamente o que está sendo proposto?

Ao finalizarmos este trabalho, continuamos com perguntas, mas que estão sendo encaminhadas a partir de algumas respostas.

A partir de estudos inspirados em conceitos desenvolvidos por Bakhtin e pelo círculo, como dialogismo, enunciado concreto e gêneros do discurso, buscamos identificar como são as relações dialógicas entre os autores do material didático do PLE e o professor. A resposta que foi sendo revelada a essa questão de pesquisa ao longo do trabalho, a partir dos indícios que podem ser percebidos, é que são enunciados monofônicos, em que apenas uma voz pode ser ouvida entre tantas, a que é enunciada pelo poder. As relações dialógicas são no formato ordem-execução, de acordo com Bakhtin (2000), e a alternância entre os falantes nos limites dos enunciados pode ser bem diversa, dependendo das formas que envolvem a produção dessa unidade de comunicação verbal.

Nos gêneros secundários, como um livro didático, a ação responsiva não é imediata como nos gêneros primários; é de ação retardada, muda, e, ainda, a partir da compreensão que o leitor alcançou dessa última enunciação. Essa relação estabelecida entre as réplicas do discurso pressupõe um outro, do ponto de vista do locutor, do escritor. Desse modo, os autores, os enunciadores, identificados na

seção 6, falam do lugar da prática educacional e, ao iniciarem um enunciado dirigido ao professor, com uma imagem presumida, percebida proximamente, entendem que precisa enunciar o conteúdo a ser trabalhado na forma de comandos, de ação direta, sem considerar ou sem ficar na dependência da compreensão do professor, pois esta é duvidosa, portanto a opção ao enunciar é de ordenar que se faça conforme modelo apresentado. É necessário para este professor presumido um manual de instrução.

Os textos complementares colocados no GPOD do 1º ano e os outros, que são apresentados introduzindo cada bloco em todos os cadernos, buscam dar um caráter de formação, mas não são tratados didaticamente para atingir esse objetivo. Podem estar ali colocados também para dar ao material um tom científico, ou de consideração ao professor ao explicar o porquê das atividades que virão a seguir.

Há também certa preocupação em suavizar os comandos, mas apenas na forma. As orientações são absolutamente detalhadas, minuciosas, planejadas. Não há necessidade de pensar, apenas agir.

Entretanto, não há final para as relações dialógicas... elas se sucedem em um *continuum* entre falantes, escritores, interlocutores, leitores, e, mesmo quando se está só, apenas em pensamento, as múltiplas vozes que ocupam o pensar se mantêm... em algum tempo escapam e se fazem ouvir por outras.... numa sucessão sem fim. Este trabalho é o conjunto das múltiplas vozes, que foram lidas, ouvidas, e escolhidas para o querer-dizer desta pesquisadora. Não há final. Para cada possível interlocutor, leitor, haverá diferentes ações responsivas ativas ou retardadas, mas sempre uma ação responsiva, que se manterá em outras relações dialógicas. Para marcar o encerramento desse enunciado e dar voz a outros, algumas considerações:

- a) O Estado de São Paulo, pela sua importância educacional, cultural, econômica, tem plenas condições para reestruturar um programa de ensino que busque desenvolver todos os objetivos propostos pelo Programa Ler e Escrever, mas que busque outros caminhos para desenvolvê-lo, ou seja, que a formação inicial e continuada de professores tenha uma atenção especial, voltada para a construção de um saber que leve a uma atuação autônoma, reflexiva e não para subsunção ao material recebido, em um

exercício de execução apenas. Como se pode aceitar em pensar em Educação a Distância para Professores se a interação, a intervenção do professor é o processo fundamental para a aprendizagem! Para tanto, esse programa precisa ter um caráter longitudinal, sem ser afetado pelas pressões externas, sejam elas políticas, econômicas, mas de real desenvolvimento de um programa de formação de professores que lhes possibilite sua atuação política, reflexiva. Pode-se entender que, para administrar uma rede escolar imensa como a do estado de São Paulo, um guia pode ser razoável, mas que conclame o professor para debaterem-no, ampliá-lo, transformá-lo a partir da sua percepção do local onde está inserido, pois sem estas ressalvas no material, corre-se o risco de se ter um processo homogeneizado, sem atenção e respeito ao progresso individual de cada educando. Fica-se com a impressão de que há apenas uma resposta certa, que deve ser igual à esperada nas avaliações em larga escala, o que definitivamente não leva a uma melhoria na qualidade da educação. Sem estas reflexões postas, estaremos fadados a manter o caráter imediatista, a serviço do poder dominante que a educação tem sido marcada desde os jesuítas e todas as mazelas dela resultante;

- b) Embora pareça lugar-comum, valorizar o professor é valorizar a educação e suas práticas. Valorizar não no sentido de dar bônus, prêmios quando um bom índice é alcançado, mas cuidando para que a sala de aula seja um lugar de diálogo, alterando, por exemplo, o número de alunos por sala, investindo estudos, debates, acompanhamento dos cursos de formação inicial e continuada do professor, remunerando a carga horária de forma suficiente para atingir ganhos que permitam ao professor acesso a cursos, atividades culturais, viagens, que favoreçam o seu desenvolvimento cultural. E, ainda, manter relações dialógicas de forma estável e constante, entre os órgãos estaduais e os professores, para que as necessidades, percepções dos professores sejam ouvidas e prestigiadas;
- c) Fator importante a considerar é a imagem presumida de professor que a sociedade e os órgãos ligados à educação têm dele. Enquanto a imagem percebida de professor for de um profissional refratário a mudanças,

superficial, de formação profissional incipiente, que busca o mais fácil, teremos materiais didáticos, como o GPOD analisado, um guia instrucional de ordem-execução;

- d) Uma réplica interessante a essa dissertação será a de buscar ouvir a voz do professor, ao ler os enunciados concretos presentes nesses GPOD;
- e) Outros estudos devem ser realizados sobre o livro didático e as possibilidades didáticas de se desenvolver alunos reflexivos, autônomos, cientes do local em que ocupam na sociedade.

Ao finalizar esta dissertação, uma esperança: há muito professores que certamente estão trabalhando para que essa imagem presumida que colegas têm sobre nós mesmos seja alterada. Há muitos trabalhos interessantes sendo desenvolvidos, com rigor metodológico, sobre temas importantes, que devem se envolver em novos enunciados, e assim em relações dialógicas infindáveis, em direção a um processo educacional justo, que promova a inclusão e rico em experiências, que respeitem a magia da infância, que promovam a cidadania e a justiça social para todas as nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. *Curso de redação*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2005.

AMAZONAS, M. C. L. A.; LIMA, A. O., SIQUEIRA, D. F. C. C.; ARRUDA, G. F. Representação de família e material didático. *Interamerican Journal of psychology*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902008000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 jan. 2015.

ANDRADE, L. S. *Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação*. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4427>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

ARANHA, M. L. de A. *História da Educação e da Pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

AZEVEDO, F. [e outros]. *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Rio de Janeiro. 1932. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin Dialogismo e Construção de Sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto, 1984.

BORGES, G. L. *Formação de professores de Biologia, material didático e conhecimento escolar*. 2000. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9394/96. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRAIT, B. *Bakhtin Dialogismo e Construção de Sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BUZEN, C. S. Jr. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000361369>>. Acesso em: 13 out. 2015.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v23n1.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

CHAGURI, J. P. As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica no Estado do Paraná. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-236, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11219>>. Acesso em: 16 set. 2014.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CONSTÂNCIO, A. R. *A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever*. São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14101>. Acesso em: 28 set. 2014.

DALBOSCO, C. Natureza da pesquisa em educação. In: HENNING, L. M. P. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional*. Londrina: UEL, 2010, v. I.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Educacional, 2009.

FERNANDES, C. M. Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente. *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 97-114, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000151186>>. Acesso em: 28 set. 2014.

FINI, M. I. Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. *Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, M. C. M. A. A. *Duas abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6401?>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C.; *Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. In: SEMANA PEDAGÓGICA – 1.º SEMESTRE 2014 – GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba, 03 a 06 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. n. 113. p. 65-81. Julho/ 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GREGOLIN, M. do R. V. *Análise do Discurso: conceitos e aplicações*. Alfa, São Paulo, 39: 13-21,1995.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, J. O. *Professor de química, livros didáticos e os cadernos do Estado de São Paulo: relações complexas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociência e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-12072013-165411/pt-br.php>>. Acesso em 29 jan. 2015.

MENEZES FILHO, N.; NUNEZ, D. F.; RIBEIRO, F. P. Comparando as Escolas Paulistas com melhor e pior desempenho no Saesp e na Prova Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 115-134, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_09.pdf>. Acesso em 29 jan. 2015.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de Pesquisa Iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

PAULA, M. S. C. M. *A interferência da formação do professor em aulas de leitura em língua estrangeira*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000102742>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.48, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 jan. 2015.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, dez. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago. 2013.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o linguístico e seu entorno. *D.E.L.T.A*, n. 22, v. 1, p. 29-52, 2006.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D C.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. I, jul. 2009.

SANTOS, T. C. *Índio, Música e Brincadeira: Pontos e Contrapontos do Material Didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. *Resolução SE 22*, de 29-03-2007. 2007a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. *Resolução 86*, de 19-12-2007. 2007b.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. *Apresentação*. 2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas, professor alfabetizador – 1.º ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge et. al; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy et. al. 4.ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: guia de planejamento e orientações didáticas, professor alfabetizador – 2.º ano. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais. São Paulo: FDE, 2014b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: Guia de planejamento e orientações didáticas, professor alfabetizador – 3.º ano. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais. São Paulo: FDE, 2014c.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Orgs.). *Estudos do Discurso – Perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, R. C. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na linguística sistêmico-funcional*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20597/20597_1.PDF>. Acesso em 29 jan. 2015.

SILVA, S. B. M. *Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa*. São Paulo: 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/pt-br.php>>. Acesso em: 16. jan. 2015.