

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

VANESSA ALVES DO PRADO

**AÇÕES DO PROGRAMA PAULISTA *LER E ESCREVER* SOB OS SENTIDOS
BAKHTINIANOS DE FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS**

**Marília – SP
2017**

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

VANESSA ALVES DO PRADO

**AÇÕES DO PROGRAMA PAULISTA *LER E ESCREVER* SOB OS SENTIDOS
BAKHTINIANOS DE FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dagoberto Buim Arena

**Marília – SP
2017**

Prado, Vanessa Alves do.

P896a Ações do programa paulista *Ler e Escrever* sob os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas / Vanessa Alves do Prado. – Marília, 2017.
278 f. ; 30 cm.

Orientador: Dagoberto Buim Arena.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 246-254

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Programa Ler e Escrever – Manuais, guias, etc. 4. Bakhtin, M. M., (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975 I. Título.

CDD 370.71

VANESSA ALVES DO PRADO

**AÇÕES DO PROGRAMA PAULISTA *LER E ESCREVER* SOB OS SENTIDOS
BAKHTINIANOS DE FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dagoberto Buim Arena

Membros componentes da banca de defesa

Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP – Marília - SP)

Dra. Stela Miller (UNESP – Marília - SP)

Dra. Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto (UNESP – Marília - SP)

Dr. Valdemir Miotello (UFSCar – São Carlos - SP)

Dra. Camila Caracelli Scherma (UFFS – Chapecó - SC)

Suplentes:

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto (UNESP - Marília – SP)

Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza (UNIUBE – Uberaba – MG)

Dra. Fabiana Giovani (UNIPAMPA – Bagé – RS)

Aprovação: Marília_____de_____de_____.

*A meu filho amado Antonio Pereira da Costa Neto, fruto da minha
relação mais poderosa com a linguagem: o amor.*

A todas as pessoas, espero que ler e escrever sejam atos libertários.

Agradecimentos

Com forças divinas, finalizo este trabalho, apesar das forças humanas imprevisíveis, próprias da vida do sujeito vivo, terem me tirado do eixo todos os dias. Eu agradeço:

A meu orientador, Dagoberto Buim Arena, por me aceitar como orientanda desde o TCC, pela confiança depositada, pelos ensinamentos, pelo encorajamento em vários momentos do doutorado e da escrita da tese, por permitir-me crescimento profissional e a realização de sonhos. Com palavras tranquilas, você é exemplo de profissional e de ser humano. Obrigada por tornar-me melhor.

A Miotello, que me recebe desde 2013 em São Carlos, com tapas nas costas, abraço apertado e palavras firmes de como é possível pensar Bakhtin na vida. De coração, agradeço seu acolhimento, sua amorosidade e suas palavras, que provocaram uma revolução na minha mente.

Às professoras Stela Miller e Cyntia Giroto, pelas preciosas contribuições que sempre deram desde o trabalho científico da graduação. Obrigada pela participação nesses momentos tão importantes e decisivos da minha vida.

À professora e amiga gegeliana das rodas bakhtinianas Camila Caracelli Scherma, pela aceitação e pelo deslocamento para participar da banca de defesa.

Às professoras Cláudia Ometto, Claudia Mosca, Ana Bortolanza e Fabiana Giovani, pela predisposição em ler este texto.

A meu orientador durante o Doutorado Sanduiche na École Normale Supérieure, em Lyon, França, Eric Dayre, por me acolher em sua instituição e em suas aulas, e com sua aceitação, me proporcionar momentos únicos de relações culturais estabelecidas por linguagens diversas. E à Martine Marzloff, que intermediou o meu contato com Dayre e tornou o intercâmbio possível.

A todos os gegelianos, integrantes do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGê), que me ensinaram o valor de uma boa roda de conversa, regada à bebida e à comida, para juntos pensarmos pensares bakhtinianos.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação), especialmente, às amigas Sônia de Oliveira e Érika Kohle, e ao amigo João Paulo, pela parceria travada na e fora da universidade e pelos saberes compartilhados.

Às professoras e às professoras coordenadoras, da escola e da diretoria de ensino, pela participação na pesquisa e pela assinatura responsável com que disseram tudo o que tinham a dizer. Sem vocês, a escrita desta tese não seria possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por me conceder a bolsa de estudos para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil e no exterior.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por me conceder o afastamento durante o curso do doutorado.

Às diretoras da Escola Estadual José Augusto Bartholo, por anuírem o meu pedido de afastamento. E à Sônia, secretária, pela demonstração de carinho ao manter contato para resolver comigo questões relacionadas a minha função na escola.

A todos os funcionários da seção de pós-graduação da UNESP de Marília, em especial a Denise Gomes e a Luciana Gomes, pela disposição e pela atenção com que sempre responderam as minhas solicitações e dúvidas.

À Maria Elisa Pickle, bibliotecária da UNESP de Marília, pela gentileza em me ajudar com as normalizações deste texto científico e acadêmico.

A meu marido Antonio Pereira da Costa Filho, pelo apoio durante todos os anos de nossa união, antes e durante o doutorado, por ter me dado força nessa caminhada alegre e dolorosa ao mesmo tempo, pela paciência e compreensão nos dias difíceis e por se comprometer a seguir comigo realizando sonhos.

A meus sogros Laura e Antonio, que mesmo com limitações físicas impostas por lesões no fêmur e pela doença de Parkinson, não mediram esforços para me ajudar, cuidando do meu filho nas horas de estudo e de escrita desta tese. Sem vocês, eu não teria conseguido.

A minha mãe, por estar sempre por perto e sempre disponível a se aventurar além mar e nas brincadeiras com seu neto. Obrigada pelo tempo dedicado a mim e ao Neto.

A minha irmã Kelly Beatriz, por partilhar comigo os desafios da vida de doutoranda e de mãe, e a minha cunhada Alexandra, de coração gigante, por ter encontrado tempo no seu pequeno tempo para me ajudar nos desafios da vida cotidiana.

A meu irmão Ricardo Prado, nosso querido “Ri”, pelo cuidado na tradução para o inglês do resumo da tese.

As minhas amigas Viviani Hojas e Renata Oliveira, pelo tempo concedido ao Neto nas horas de participação em congressos e reuniões escolares.

À Camila Martins, amiga acolhedora de São Carlos, que sonhou comigo um sonho possível. Bakhtin nos aproximou e, com ele, sei que sua presença única no mundo jamais me será indiferente.

À Rubia Carla, por me acolher em Bauru nas noites que antecederam o GEGê e pela parceria travada nesses últimos 13 anos. Obrigada por sua amizade.

À Viviani Hojas, Renata Andrade, Rubia Carla, Leila Inoue, Camila Martins, Sônia de Oliveira, Érika Kohle, Camila Rodrigues e Bárbara Cibelli, obrigada por fazerem parte da minha vida e constituírem vozes diversas dentro de mim. Com vocês, eu sou melhor!

Às amigas mais diferentes que conheci, Cai Qionghua, Tatiana Amelchenko e Lauren Terrier, por tornarem os dias em Lyon mais doces e prazerosos. “Une pause pour boire un café” deve ser um princípio para o estudo!

À professora e colega de estudos bakhtinianos Sandra Eli Sartoretto, pelas caronas e boas conversas que diminuíram a distância entre Marília/Bauru e São Carlos.

À baianinha mais esperta do Brasil, Naldiva, Vó Branca, Vó, Bisa, Dona Branca, que na inocência de seus 77 anos, nunca desacreditou dos meus sonhos. Vó, eu vivi os meus sonhos!

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente, porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p. 135, grifo do autor).

RESUMO

Esta tese apresenta resultados da pesquisa que teve como objetivo compreender, pelos sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas, os discursos que permeiam a ação de formação de professores e a ação dos guias didáticos do programa paulista *Ler e Escrever*. As forças constituem os discursos dos formadores e dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, ciclo I, e explicam o movimento de adesão e de resistência desses sujeitos à imposição da implantação do *Ler e Escrever* como uma política educacional. A pesquisa de natureza etnográfica ancorou-se nos princípios da filosofia da linguagem, pensada por Bakhtin e Volochínov, e discutida por Medviédev e por autores contemporâneos estudiosos das obras do Círculo (de Bakhtin), e teve como participantes dez professores do ensino fundamental, ciclo I, de uma escola estadual do interior paulista, e três formadoras de uma diretoria de ensino. Algumas reuniões de formação na escola pesquisada, em momentos de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, foram observadas e gravadas em áudio e vídeo. Foram feitas também entrevistas com todas as professoras da escola que aceitaram a participar da pesquisa, com a professora coordenadora e com as professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico da diretoria de ensino. Além das observações e das entrevistas, constituíram a pesquisa: a) pautas das reuniões de formações na escola observada e b) guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*. Considerando o princípio da relação dialógica, a partir da premissa da alteridade, os enunciados foram compreendidos à luz da filosofia da linguagem. Foi possível compreender, a partir da resposta de professores e de formadores na implantação das ações em destaque do programa, que a força centrípeta, que quer dominar, e a força centrífuga, libertária, de sentidos contraditórios, dialogizam o próprio programa. Apesar da formação continuada de professores pelo programa e os guias didáticos *Ler e Escrever* demonstrarem ser uma ação anti-dialógica pela represália ao plurilinguismo e pela imposição e controle de uma linguagem única que desconsidera o professor como sujeito falante responsavelmente participante no mundo, o professor luta pela inalienabilidade da palavra, arrisca, rompe e se indigna, pela voz, pelo corpo e pelas atitudes, contra a força opressora e autoritária que quer apagar sua voz e paralisar seu ato.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores pelo programa *Ler e Escrever*. Guias didáticos *Ler e Escrever*. Forças centrípetas e centrífugas. Relação dialógica.

ABSTRACT

This thesis presents results of the research that aimed to understand, through Bakhtinian senses of centripetal and centrifugal forces, the discourses that permeate teacher's formation and the action of teaching guides of São Paulo's state program *Ler e Escrever* (Read and Write). The forces constitute the discourses of trainers and teachers acting in the first years of elementary school, cycle I, and explain the movement of adhesion and resistance of these subjects to the implementation's imposition of *Ler e Escrever* as an educational policy. The ethnographic nature research was anchored in the principles of language's philosophy, thought by Bakhtin and Volochínov, and discussed by Medvedev and contemporaneous authors scholars of the Circle's works (Bakhtin), having as participants ten elementary school teachers, cycle I, from a state school located in São Paulo's countryside, and three trainers from an educational board of directors. Some formation meetings at the researched school, during Collective Pedagogical Work Classes, were observed and recorded in audio and video. Interviews were also conducted with all the teachers of the school who agreed to participate in the research, with the coordinator teacher and coordinators teachers of the Pedagogical Center of the educational board of directors. In addition to the observations and interviews, the research consisted of: a) guidelines of the training meetings in the observed school and b) planning guides and *Ler e Escrever* didactic guidelines. Considering the principle of the dialogical relationship, from the premise of otherness, the statements were understood by the light of language's philosophy. Through the answer of teachers and trainers during the implementation of the actions highlighted in the program, it was possible to understand that the centripetal force, which wants to dominate, and the centrifugal force, libertarian, of contradictory directions, dialogue in the own program. In spite of the continued formation of teachers by the program and the *Ler e Escrever* didactic guides demonstrate to be an anti-dialogic action by the reprisal to the multilingualism and by the imposition and control of a unique language that disregards the teacher as a speaking subject responsibly participant in the world, the teacher fights for the inalienability of the word, risks, bursts out and outrages, through voice, body and by attitudes, against the oppressive and authoritarian force that wants to erase his voice and paralyze his act.

Keywords: Education. Teacher formation through *Ler e Escrever* program. *Ler e Escrever* didact guides. Centripetal and centrifugal forces. Dialogical relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	159
Figura 2 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	160
Figura 3 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	161
Figura 4 - Cópia da página do guia do professor do 3º ano.....	167
Figura 5 - Cópia da página do guia do professor do 3º ano.....	168
Figura 6 - Cópia da página do guia do professor do 3º ano.....	169
Figura 7 - Cópia da página do guia do professor do 3º ano.....	172
Figura 8 - Cópia da página do guia do professor do 3º ano.....	173
Figura 9 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	185
Figura 10 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	186
Figura 11 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	189
Figura 12 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	190
Figura 13 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	191
Figura 14 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	195
Figura 15 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	196
Figura 16 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	197
Figura 17 - Cópia da página do guia do professor do 1º ano.....	198

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	18
1 O PROGRAMA PAULISTA <i>LER E ESCREVER</i>: DUAS AÇÕES PARA ESTUDO..	32
2 PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: PERCURSOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	43
2.1 A metodologia da filosofia da linguagem no estudo do homem falante.....	43
2.2 A cultura do outro como princípio alteritário da pesquisa do tipo etnográfico.....	53
2.3 O texto como objeto de estudo das ciências humanas.....	56
2.4 A entrada no campo: escolhas, fracassos e novas ações.....	60
2.5 Geração de dados: a observação, a entrevista e os guias <i>Ler e Escrever</i>	65
2.6 Sujeitos falantes: o objeto de estudo das ciências humanas.....	74
2.7 Criação discursiva: cotejar e indiciar para compreender textos.....	77
3 AS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA <i>LER E ESCREVER</i>.....	84
3.1 Orientação Técnica nas diferentes instâncias: o currículo oficial em destaque.....	84
3.2 A formação na escola: as ATPCs.....	103
3.3 O acompanhamento da formadora de polo macrorregional e das PCNPs na escola como eixo formativo.....	119
3.4 O tempo e o espaço do trabalho docente na perspectiva do SARESP: questões de responsabilidade.....	136
4 AS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS GUIAS DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS <i>LER E ESCREVER</i>.....	149
4.1 O currículo oficial do Estado.....	149
4.2 O ensino da linguagem na escola: novos projetos, livros didáticos e velhas práticas.....	199
4.3 Os guias e o tempo na escola.....	211

4.4 O humanismo da alteridade na conjuntura dos guias.....	223
CONCLUSÃO.....	240
REFERÊNCIAS.....	246
APÊNDICE A - Ofício encaminhado ao Secretário da Educação do Estado de São Paulo..	255
APÊNDICE B - Ofício encaminhado à Diretora do CEFAl.....	256
APÊNDICE C - Ofício encaminhado à Dirigente Regional de Ensino.....	257
APÊNDICE D - Modelo de autorização da Dirigente Regional de Ensino.....	258
APÊNDICE E - Ofício encaminhado ao Diretor de escola.....	259
APÊNDICE F - Modelo da autorização do Diretor de escola.....	260
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor Coordenado..	261
APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor da Educação Básica I.....	262
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, do ciclo I, da Diretoria Regional de Ensino.....	263
APÊNDICE J – Questões para a entrevista com as professoras do ciclo I.....	264
APÊNDICE K – Questões para a entrevista com a professora coordenadora do ciclo I.....	266
APÊNDICE L – Questões para a entrevista com as professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico, responsáveis pelo ciclo I.....	269
ANEXO A - Autorização do Secretário Adjunto de Educação.....	272
ANEXO B - Autorização da Equipe Técnica e da Diretora do CEFAl.....	273
ANEXO C - Parecer do Comitê de Ética.....	276
ANEXO D – Normas para transcrição.....	278

APRESENTAÇÃO

O interesse pelas questões que cercam a linguagem se fez presente na minha vida, como estudo, a partir das compreensões que fazia de textos literários nas aulas da Dona Elzinha (*in memoriam*), no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) de Jales. Nos anos finais de CEFAM, a professora Jarcinete assumiu a disciplina de Língua Portuguesa e destacava, em suas aulas, o valor da linguística. Certa vez, num passeio em grupo, Jarcinete, que em nada se assemelhava à Dona Elzinha, tomou liberdade para dar orientações vocacionais às meninas da minha turma. Lembro-me como se fosse hoje, saindo da boca de Jarcinete as palavras direcionadas a mim: “Você pode fazer linguística!”. Com sua sensibilidade, a doce professora, de estrutura míuda, cabelos finos e compridos, notou o meu interesse pelo estudo da linguagem e suas palavras ficaram marcadas na minha memória. Até então, eu nem sabia que Linguística era uma ciência e que eu poderia cursá-la como graduação. Eu conhecia apenas Letras e imaginava que a linguística pudesse ser apenas uma disciplina desse campo do conhecimento. Letras ficou sendo a minha primeira opção entre as licenciaturas. Minha irmã havia cursado Letras numa faculdade particular da cidade. A amiga da minha irmã cursava Letras na Unesp de São José do Rio Preto. Elas me inspiraram. Queria ser como Marcela, a menina das Letras da Unesp, que falava em fazer mestrado. Entrar na Unesp se tornou um sonho. Marcela era inteligente, morava com amigos em república, se tornou independente e estudava numa estadual. Um máximo! Eu queria ser como ela! Assim, dizia aos quatros cantos que faria uma universidade pública e faria mestrado (eu nem sabia o que isso significava, mas Marcela demonstrava com sua voz mansa que era algo muito bom).

O turbulento ano de 2003, com a separação dos meus pais, me pressionou a conduzir, de modo certo, a minha vida. A divisão dos bens trouxe problemas financeiros, ou eu entrava em uma universidade pública e me virava para trabalhar e me manter, seja lá onde fosse, ou eu ficaria sem estudar e sem certeza do futuro. No segundo semestre de 2003, me matriculei em um cursinho alternativo (o mais barato da cidade) e com parte do dinheiro que ganhava no CEFAM, eu paguei o semestre. Foi forte a minha determinação em estudar, mesmo sob as condições difíceis que eu, minha mãe e meus irmãos passamos naquele ano. Cursava o CEFAM o dia todo, à noite estudava no cursinho e aos finais de semana fazia planos de estudos em casa. Após estudar os cursos pelo caderno dos vestibulandos da Unesp,

e com medo da nota de corte do curso de Letras em Rio Preto, optei seguramente pelo curso de Pedagogia em Marília (minha mãe fazia Pedagogia na mesma faculdade particular de minha irmã). Para além da nota de corte, a minha opção por este curso foi motivada pelo meu interesse pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A possibilidade de fazer a habilitação em Deficiência Auditiva foi um convite para vir a Marília. E eu vim! Eu e minha família não sabíamos como eu viria e com qual dinheiro, mas vim! O êxito de Rubia no vestibular facilitou muito coisa. Viemos juntas! Começaríamos uma nova vida. Renovação.

Em 2004, ingressei no curso de Pedagogia na Unesp de Marília e me deslumbrei com tantas oportunidades. No primeiro ano, a professora Clélia (*in memoriam*), de filosofia e estudiosa de Habermas, sacou, com a minha participação nas aulas, o quanto falar de linguagem era saboroso para mim. Ela me convidou a participar do seu grupo de pesquisa e se propôs a me ajudar a conseguir uma bolsa de iniciação científica para com ela trabalhar, mas eu já tinha entrado em contato com o professor Dagoberto e com a professora Sandra Eli para pedir permissão a participar do grupo de estudos de linguagem, leitura e surdez. A língua de sinais me cativava. Foi neste grupo que li e discuti por quase dois anos alguns dos capítulos do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, atribuído à Bakhtin. A aprovação e a entrada em 2005 em um processo seletivo para professora do ensino fundamental, ciclo I, em Garça, me distanciou do grupo, mas nunca da temática. Com as disciplinas da graduação, meu interesse passou da temática da linguagem e surdez para a temática da linguagem e leitura, e mesmo assim a habilitação em Deficiência Auditiva faz parte do meu histórico.

Em 2006, aprovada em concurso público sob o requisito de ter finalizado o magistério, comecei a atuar como Professora da Educação Básica 1 (PEB 1) pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Isso me proporcionou outros olhares sobre a educação. De estudante em escola pública e de pensadora da educação na universidade, eu me tornei professora em uma escola estadual paulista. A partir disso, eu deixei de falar sobre a educação na escola para vivê-la.

No ano final do curso de pedagogia, em 2007, escolhi o professor Dagoberto para ser orientador de TCC, ele me aceitou como sua orientanda e, depois da primeira aceitação, outras vieram. Com ingenuidade e ousadia ao mesmo tempo, me debrucei, para a realização desse trabalho, sobre os conceitos bakhtinianos discutidos em dissertações e teses apresentadas em 2005 e 2006 na Unesp de Marília. Eu queria entender como os pesquisadores

do programa de pós-graduação compreendiam os conceitos de Bakhtin e suas relações com os objetos de pesquisa, em sua maioria, fundados sobre a leitura e a escrita de textos.

De 2009 a 2011, ao mesmo tempo em que cursava o Mestrado em Educação, sob a orientação do professor Dagoberto, vivia na escola pública paulista, como professora, a implantação do programa paulista *Ler e Escrever*. No início de 2011, finalizei a pesquisa cujo objetivo foi o de compreender as propostas de atividades de leitura do gênero de divulgação científica realizadas por professoras a seus alunos de 3º e 5º anos.

Com a entrada no curso de Doutorado em Educação, no ano de 2013, sob a orientação do mesmo orientador do mestrado, afastada do meu cargo de Professora da Educação Básica 1 (PEB 1) e com o provento da Capes, eu tive a oportunidade de viver com alegria os anos do doutorado, ter tempo para as pessoas e para as conversas na universidade. Cursei muitas disciplinas (para além dos créditos obrigatórios), como aluna regular e ouvinte, participei de dois grandes grupos de estudo e pesquisa, o GEGê (UFSCar-São Carlos) e o PROLEAO (Unesp-Marília), participei de vários eventos científicos, escrevi e apresentei trabalhos, produzi artigo e capítulos de livro (impresso e online) e realizei doutorado sanduíche na França, na École Normale Supérieure de Lyon, sob a co-orientação do professor Éric Dayré. Com esse intercâmbio, pude, de maneira única e irrepetível, ver o estranhamento tornar-se familiar, viver e falar em um país que não fala a mesma língua que a minha e observar e conviver com pessoas que pensam e vivem no mundo de forma muito diferente da minha e das pessoas com as quais sempre estive junto. A vivência em uma cidade francesa e o contato com certa produção científica sobre a linguagem, me ajudaram a compreender o problema europeu que envolve o multiculturalismo e o plurilinguismo, a partir de discussões travadas sobre a imigração no contexto francês, principalmente, de africanos e refugiados árabes.

Tendo em vista essa trajetória ainda curta, meu objetivo com esse doutoramento é apresentar uma tese que seja capaz de oferecer contribuições para se pensar a linguagem na escola e, especificamente, a linguagem que constitui a formação de professores e o ensino da leitura e da escrita por meio de manuais didáticos.

A tese apresentada é escrita, do começo ao fim, em primeira pessoa do singular porque, entendo, com Bakhtin (2003), que o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva e é, portanto, formado por diferentes vozes participantes das trocas verbais, no entanto, compreendo também que cada falante assina do seu lugar singular e irrepetível o seu ato único (BAKHTIN, 2010a). Desse modo, compartilho discussões realizadas por Bakhtin

(2010a, 2003) e opto pela produção de uma escrita mais axiológica, cujas palavras de ordem emotivo-volitiva ocupam espaço no discurso de um *eu* que fala para um *tu* e vivencia eventos singulares.

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa deste trabalho teve sua origem na vivência como professora de uma escola estadual paulista e nos estudos realizados em nível de Mestrado¹, concluído em 2011, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília, acerca da atividade de leitura do gênero de divulgação científica em classes de 3º e 5º anos do ensino fundamental de duas escolas estaduais da Diretoria de Ensino da Região (DER) de Marília-SP, selecionadas a partir do resultado do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Com a pesquisa de Mestrado, foi possível chegar a algumas conclusões:

1. A prática da decodificação das letras em sons continua a substituir a leitura como ato de compreensão do texto verbal escrito.
2. Os manuais e os livros didáticos substituem a reflexão e a criatividade do professor, dominam as suas ações e juntamente com as avaliações externas definem os conhecimentos que devem ser apropriados pelas crianças.
3. Os textos e seus portadores deixam de ser utilizados pelas crianças na escola.
4. É possível propor situações de ensino da leitura de textos que coloquem as crianças em atividade, no sentido leontieviano (LEONTIEV, 2006).

Diante desses resultados, foi possível compreender, por meio dos dados gerados no estudo de mestrado (PRADO, 2011), que há uma multiplicidade de professores com mentalidades distintas, mas lutam por um mesmo fim: um ensino da língua primeira bem sucedido. Há aqueles que atuam com os alunos em sala de aula como transmissores do currículo oficial pronto, materializado pelos guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*, e pouco sabem acerca da discussão teórica e metodológica apresentada no manual didático; há os que, embora acolham certas proposições do currículo oficial, utilizam conhecimentos teóricos, adquiridos fora da escola em que atuam como docente, para embasar suas práticas; e há os que compreendem certas discussões teóricas a respeito da linguagem, mas que as mantêm apenas no plano do discurso teórico.

¹ Esses estudos resultaram da dissertação intitulada *O gênero de divulgação científica: leitura, ensino e avaliação em classes de terceiro e quinto anos do ensino fundamental* (PRADO, 2011) e teve o apoio financeiro da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) por meio do Programa Bolsa Mestrado.

Assim, há uma relação tensa entre o que o professor pensa e pratica, no ensino da língua portuguesa na escola, e as proposições orientadoras do manual didático do professor e dos representantes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em formações de professores. Essa tensão sugere a existência de forças contraditórias que disputam poder, tempo e espaços na escola, por palavras orais e escritas emitidas por sujeitos que dirigem as formações de professores e fazem o acompanhamento institucional, e pelos próprios professores. Todavia, todos estão submetidos às forças que sistematizam o programa paulista *Ler e Escrever*, em destaque nesta tese.

De acordo com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE),

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. (SÃO PAULO, c2010).

O programa paulista *Ler e Escrever* desenvolve as seguintes ações:

[...] 1- encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos; 2- recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo-PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos); 3- um “aluno pesquisador” nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização); 4- elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano; 5- distribuição de materiais complementares tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc. e 6- acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho. (SÃO PAULO, c2010).

Das seis ações do programa, tive como foco para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada apenas duas ações e de modo parcial, a ação de formação sistemática para os professores atuantes no ensino fundamental, ciclo I, e a ação de elaboração e distribuição de materiais didáticos para os professores.

Tendo em vista a origem da pesquisa e a concepção bakhtiniana de linguagem, a investigação que resulta nesta tese teve o objetivo de compreender, pelos sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas, os discursos que permeiam a formação de professores e os guias didáticos do programa paulista *Ler e Escrever*. As forças constituem os discursos dos formadores e dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino

fundamental, ciclo I, e explicam o movimento de adesão e de resistência desses sujeitos à imposição da implantação do *Ler e Escrever* como uma política educacional. Com o objetivo, busquei responder as minhas perguntas como professora do ensino fundamental, ciclo I, que já ocupou posição de formadora de professores, e como pesquisadora fora da escola que quer entender as forças que rondam a implementação de ações do programa. Da mesma maneira, a produção deste texto científico se dirige aos professores e formadores com os quais já compartilhei um mesmo horizonte social e aos pesquisadores da área: àqueles que participaram da pesquisa, aos que optaram por não participar, àqueles que proibiram a minha participação nas reuniões de formação, àqueles que me impulsionaram a participar das reuniões de formação e aos pares acadêmicos que estudam, em educação, formação de professores, manuais didáticos, programas políticos educacionais, linguagem, discurso na escola, e têm Bakhtin, Volochínov², Medviédév e estudiosos contemporâneos que se debruçam sobre esse grupo como referenciais teóricos.

De acordo com Bakhtin (2010b), as forças centrípetas são caracterizadas por uma linguagem única, tida como verdadeira, que centraliza o *pensamento verbal-ideológico* e assegura certa compreensão mútua acerca dos eventos da vida, ao garantir uma unificação sólida da linguagem oficialmente reconhecida. E, “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.” (BAKHTIN, 2010b, p. 82). Esse processo de descentralização e desunificação, das forças centrífugas da língua, é também chamado por Bakhtin (2010b, p. 73), com vistas ao romance, de “[...] fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal.” Com o sentido de plurilinguismo, que personifica as forças centrífugas, Bakhtin (2010b) quis entender a diversidade social de linguagens que forma o romance, sob o viés de uma visão filosófica e sociológica da linguagem. Ao compreender que diferentes línguas e vozes sociais organizam o discurso romanesco, o autor afirma (2010b, p. 74): “[...] é graças a este plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos seus temas, todo seu mundo objetal, semântico, figurativo e expressivo.”

² O nome deste autor, que compõe o chamado Círculo de Bakhtin, é grafado diferentemente nas traduções aqui apresentadas. Nas traduções brasileiras publicadas pelas editoras Hucitec e Pedro & João, o nome do autor aparece como “Volochínov”, na tradução recente (2017) de *Marxismo e Filosofia da linguagem*, o autor é apresentado com o nome de “Volóchinov”, na tradução francesa feita por Todorov (1981), o tradutor opta por “Voloshinov” e, na tradução francesa realizada por Patrick Sériot (2010), o nome do autor do Círculo aparece grafado sem o “h” (Vološinov).

Bakhtin (2010b), ao dizer sobre a palavra no romance, também diz da palavra na vida esboçada por línguas e vozes diferentes. Dada particular atenção à compreensão do processo de centralização de línguas europeias, apesar dos problemas sociais e históricos que germinavam uma multiplicidade de línguas, ele olha o gênero literário para compreender a vida das línguas e suas formas de estudo.

Nesse sentido, Bakhtin (2010b) afirma que a força centrípeta do discurso constitui apenas uma língua em meio a uma pluralidade de línguas e vozes sociais. As forças centrípetas da vida linguística são autoritárias, dogmáticas e conservadoras, e se fecham às influências do *signo ideológico vivo e dinâmico*, representado pelos atos em discursos alheios, apreciações e acentuações, pelo plurilinguismo. Assim, o autor concebe o romance como expressão do plurilinguismo, que se realiza pela vida discursiva baixa e descentralizadora de diferentes grupos sociais. Esse dialogismo linguístico proporcionado pelo plurilinguismo, põe línguas diversas em interação e, por isso, rebaixa o gênero a níveis inferiores do centro verbal, das línguas oficiais, consideradas pelas “[...] tendências centralizadoras da vida ideológica verbal europeia, a filosofia da linguagem, a linguística e a estilística [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 84), como línguas estáveis, resistentes e menos ambíguas.

Ao estudar a obra de Rabelais, Bakhtin (2010c) compreende a linguagem nas formas grotescas e cômicas de manifestação popular na Idade Média que se opunham ao tom oficial e dogmático das formas de manifestação conduzidas pelo Estado e pela Igreja. Essas formas carnavalescas da linguagem exerciam forças centrífugas combatentes do tom sério e oficial do sistema feudal e canônico centrípeto e instauravam outras formas de linguagem, baseadas na liberdade, na criação de vocabulários e gestos que aboliam as fronteiras das desigualdades e rompiam as ordens hierárquicas.

O sentido bakhtiniano de forças centrífugas, que servem para explicar o plurilinguismo no discurso romanesco (BAKHTIN, 2010b) e as formas e manifestações da cultura popular na Idade Média e no Renascimento (BAKHTIN, 2010c), é utilizado neste texto, ao lado do de força centrípeta, para compreender os discursos de professores e formadores sobre as duas ações do programa paulista *Ler e Escrever*. Como no gênero romanesco, neste trabalho, o objeto de estudo (e de pesquisa) é “[...] o homem que fala e sua palavra” (BAKHTIN, 2010b, p. 135), um homem social que vive, fala e age a partir de uma visão particular do mundo ideológico. Por isso, na tentativa de compreender a concepção de mundo que forma a

consciência do sujeito, é preciso pôr-se à escuta de seus enunciados. Segundo Bakhtin (2010b, p. 137),

Não é possível representar adequadamente o mundo ideológico de outrem, sem lhe dar sua própria ressonância, sem descobrir suas palavras. Já que só estas palavras podem realmente ser adequadas à representação de seu mundo ideológico original, ainda que estejam confundidas com as palavras do autor.

Desse modo, o discurso é uma resposta, uma compreensão ativa a outros discursos, e é, portanto, o meio pelo qual o outro pode ter acesso à forma como o sujeito pensa e age no mundo. Por isso, na luta de forças e poderes, o discurso oficial resistente tende a defender-se, a dar respostas às pressões e às mudanças almejadas pelas diferentes vozes, pelo plurilinguismo, e assim, acaba por superá-lo, porque a linguagem múltipla não é capaz de sobreviver numa terra estéril, onde as forças centrípetas estancam o movimento de caráter dialógico, impõem verdades, controlam os discursos e tornam a heterogeneidade discursiva em signo monovalente (ainda que por um momento abstrato), ao deterem o diálogo e portarem a última palavra (FARACO, 2009). É nesse jogo tenso de perturbação do discurso do outro, de julgamentos e entonações, que os discursos são formados. Como afirma Bakhtin (2010b), é no jogo do claro e escuro, das contradições, dos contrapontos, das vozes diferentes que é possível enxergar uma imagem. Daí, a necessidade, que busco neste trabalho, de compreender, nas ações do programa, o embate de forças e a orquestra de vozes, e como as forças centrífugas da vida linguística lutam contra o discurso resistente centrípeto e, no movimento da vida e nas interações verbais, abrem e revelam o caráter infinito e a inconclusibilidade do diálogo, tornando o terreno de ação menos árido e mais propício à germinação da palavra viva. A palavra é, portanto, o material necessário para compreender as interações sociais, verbais, culturais e históricas, porque, ao mesmo tempo em que é neutra, em relação à função ideológica que pode preenchê-la, não é neutra porque é sempre preenchida por uma visão ideológica do mundo. Assim, a palavra nunca será uma representação fiel da sua materialidade significativa, mas uma refração da realidade, isto é, uma compreensão de um dado material real, seja ele oral ou escrito.

De acordo com Tylkowski (2012, p. 75, tradução minha), o signo ideológico, como um *produto cultural*, é também um fenômeno sociológico e, por isso, pode ser compreendido porque:

1. O signo é um fenômeno material criado pelo homem;
2. ele existe objetivamente e, por consequência, pode ser apreendido por análise científica;
3. ele emerge no curso da interação interindividual;
4. como produto social, ele é interiorizado e constitui o conteúdo da consciência individual, que a torna, desse modo, acessível ao estudo objetivo;
5. ele provoca reações, ações e engendra novos signos, o que faz dele meio e base da troca social;
6. ele está estreitamente ligado à vida social e representa fenômenos atuais: faz parte do “horizonte social”;
7. ele tem um “tema”, o objeto, a propriedade ou a reação que ele designa, dizendo de outro modo, o elemento da realidade adquire uma importância social;
8. seu “tema” (conteúdo, sentido) e sua “forma” estão estreitamente ligados;
9. sua “significação” é uma relação ideal entre sua forma e seu “tema”.

A palavra como signo ideológico por excelência, como afirmam Bakhtin e Volochínov (2012), é objeto de estudo das ciências da ideologia. Todo signo ideológico só é assim considerado porque adquire uma dimensão axiológica, ou seja, nas interações sociais o signo adquire índices de valor devido à significação atribuída interindividualmente. Desse modo, os valores de uma mesma comunidade linguística podem ser contraditórios, porque as palavras atuam em esferas distintas e expressam os interesses sociais de determinado grupo social que utiliza de uma mesma língua para diferentes fins. No entanto, é o conflito de valores que mantém o signo vivo, em movimento.

A linguagem manifesta-se em forma de enunciados orais e escritos nas mais diversas esferas da atividade humana e esses enunciados refletem e refratam as condições e as finalidades de cada campo, ou seja, expressam o posicionamento social e valorativo de cada campo. O ato responsivo é na linguagem uma forma de compreensão ativa, o que gera uma contrapalavra, um ato, uma réplica, formados com vistas à dimensão axiológica, à posição avaliativa do sujeito. Dessa maneira, é possível afirmar que não há enunciados neutros porque todos os enunciados são produzidos em determinado contexto e são contrapalavras (tomada de decisão carregada de valoração) ao que foi dito, feito ou escrito. O discurso heteroglóstico (FARACO, 2009), povoado por vozes sociais, participa de uma cadeia de responsividade: os enunciados respondem ao já dito e provocam respostas-futuras como um diálogo inconcluso.

Ao tomar em consideração as vozes sociais que representam a estratificação da língua, Bakhtin (2010b) trata as forças centrípetas e centrífugas como âncoras para compreender a linguagem nas interações verbais dialógicas que delineiam a contradição enunciativa. A partir

das contradições e da estratificação em linguagem, será possível saber pelas escolhas semânticas, expressivas, significativas e axiológicas, o discurso centrípeto e o centrífugo dos sujeitos envolvidos no programa *Ler e Escrever*, porque os discursos são constituídos de conteúdo e forma, daquilo que o sujeito diz e como diz, e por isso, selecionam as palavras que pretendem atingir a determinado grupo social e divulgar certa intenção (BAKHTIN, 2010b). De acordo com Bakhtin (2010b), as contradições e a estratificação em linguagens geram a dinâmica centrífuga que se desenvolve na vida verbal *ideologicamente saturada* e corrói as intenções de centralização e de controle discursivo para combater o discurso unilateral, que luta por criar uma *estabilidade monológica*. Ao que parece, nada é capaz de resistir ao ato responsivo, ao dialogismo que faz ressoar vozes contraditórias, nem mesmo as forças controladoras (FARACO, 2009).

Como será possível perceber, o guia didático *Ler e Escrever*, como uma ação do programa, torna oficiais atitudes do professor diante do ensino dos atos de leitura e escrita, o orienta passo a passo, e determina suas falas, seu comportamento e o tempo adequado para o desenvolvimento de cada proposta de atividade. Esse documento oficial almeja controlar as ações dos professores diante dos alunos e definir os conteúdos que devem ser ensinados a eles nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto, as forças oficiais não encontram um terreno seguro no documento de papel porque cada professor tem uma visão de mundo, de ensino, de aprendizagem e de linguagem que influencia suas decisões e atitudes. As orientações técnicas, o acompanhamento institucional e as reuniões de formações se constituíram, na origem do programa, como a primeira frente de ação para resolver o problema do ensino dos atos de ler e escrever dos professores e demandam outras fontes de controle. Essa frente de ação apoiada sobre o discurso oficial oral é um meio para formar e despertar a consciência do professor para determinado fim. Eis que a consciência individual se forma e é objetivada por meio de signos criados na interação verbal. Ela é um mundo interior povoado por vozes sociais formadas por palavras autoritárias, resistentes ao dialogismo, e por palavras subversivas, que rompem com a ordem estabelecida e com a palavra unilateral.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 53), “[...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciados individuais alheios [...]”, como palavra reportada pela palavra própria, que a reporta. A palavra do outro entra no diálogo do sujeito, convive mutuamente com a palavra própria e ajuda a constituir a enunciação própria-alheia, numa mistura de

vozes, escutadas e ditas como contrapalavras; vozes próprias e vozes dos outros, reportadas. Segundo Ponzio (2011a, p. 120),

Produzir e compreender signos significa participar de processos comunicativos que se realizam em condições sociais continuamente diferentes, em relações de hierarquia diferentes, em registros diferentes, segundo diferentes ideologias, segundo perspectivas individuais, de ambiente, grupos ou classes diferentes.

Nesse sentido, entendo que as palavras vivem em uma determinada comunidade semiótica e brigam com outras palavras embebidas por outros valores, de outros grupos sociais, porque tentam encontrar um terreno para a estabilidade, no entanto, a dialogicidade produz o signo instável, afetado por outras alteridades, e a palavra se reveste com uma nova capa e carrega consigo os valores dos caminhos pelos quais trilhou.

Toda essa problemática, objeto de exposição feita até o momento, constituiu a base sobre a qual foram levantadas as questões que nortearam a investigação para que o objetivo fosse alcançado: quais vozes sociais formam os enunciados dos formadores e dos professores entrevistados? Na ação de formação do programa em questão, por quem, como e em qual situação as palavras adquirem o sentido de força centrípeta, que controla o discurso do outro e dita apenas uma verdade, ou de força centrífuga, que instaura um discurso diversificado? Como as forças centrípetas e centrífugas aparecem nos guias *Ler e Escrever* e na relação do professor com os guias? E, quais elementos semânticos, axiológicos, significativos e expressivos representam as forças no discurso do falante?

Se tudo na vida é contradição, como diz Bakhtin (2015), é presumível a existência das forças centrípetas e centrífugas nas ações em estudo do *Ler e Escrever*, já que o movimento de implantação e implementação do programa são realizados por distintos sujeitos que falam e agem de forma também distinta. Com o discurso de Bakhtin (2003, p. 183) de que em uma obra criada “[...] há dois poderes e duas ordens criadas por esses poderes, as quais se condicionam mutuamente [...]”, suponho que os discursos das professoras e das formadoras compreendidos neste trabalho nos revelam formas poderosas de manifestações da linguagem pela disputa de espaço e tempo, capazes de provocar microrevoluções.

Se os discursos nascem das relações dialógicas e, de acordo com Bakhtin (2015), essas relações são extralinguísticas, a linguagem só pode ser estudada no processo de comunicação discursiva real entre sujeitos que pensam o mundo. Daí, a preocupação de Bakhtin (2015) em

estudar o discurso sob um ponto de vista metodológico que ele nomeou de *metalinguística* – *translinguística*³ - ou *filosofia da linguagem*. Com essa proposição metodológica, Bakhtin (2003, 2015) tem como objetos de estudo as relações dialógicas manifestadas pelo enunciado.

Segundo Petrilli (2013), a dialogicidade é constitutiva de qualquer ato ou palavra porque a palavra é sempre uma resposta à palavra do outro e à palavra outra e, por isso, não pertence a uma única voz ou consciência. Assim, cada falante ao se encontrar com o outro, encontra-se também com uma palavra já acentuada. E, desse encontro de palavras, o sujeito falante tem condições de deixar a sua marca, a sua acentuação na palavra circulante. Sobre isso, Bakhtin (2015, p.232) afirma:

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. Por isso, a orientação da palavra entre palavras, as diferentes sensações da palavra do outro e os diversos meios de reagir diante dela são provavelmente os problemas mais candentes do estudo metalinguístico de toda palavra [...]

Entendo, com Bakhtin (2015), que a palavra é ativa porque sua vida está na passagem de uma consciência a outra, de um contexto a outro e de um grupo social a outro. As alteridades que formam a palavra instauram no discurso a dialogicidade, conectando diferentes textos, línguas e gêneros discursivos. Nesse sentido, a metalinguística – translinguística ou extralinguística -, segundo Petrilli (2013, p. 42), “[...] estuda a palavra na esfera da relação dialógica, ou seja, na esfera da verdadeira vida da palavra e não no sistema da língua esvaziada da multiplicidade das vozes, onde a palavra é descolada da relação dialógica com o enunciado vivo, com o texto.” De índole dialógica, Bakhtin (2003) propõe a translinguística como uma investigação filosófica, capaz de estabelecer relações de sentidos entre diferentes enunciados a partir da reflexão sobre a palavra e sobre a linguagem. Ele afirma (2016, p. 71, grifo do autor):

³ Em 1970, Julia Kristeva traduz por *translinguística* o termo *metalinguística*, escolhido por ela como o termo que melhor representa a ciência da linguagem pensada por Bakhtin (1970). Em 1981, Todorov também opta pelo termo *translinguística*, que para ele corresponde com maior fidelidade à proposta sociológica e ideológica do estudo do enunciado.

Cabe denominar *filosófica* a nossa análise antes de tudo por considerações de índole negativa: não é uma análise linguística, nem filológica, nem de investigação literária ou qualquer outra análise (investigação) especial. As considerações positivas são estas: nossa pesquisa transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junções.

Petrilli (2013) explica, com base em seus estudos, a opção por Bakhtin pelo termo *filosofia da linguagem*, mencionado no título do texto de Bakhtin e Volochínov (2012) e Vološinov (2010). De acordo com Petrilli (2013, p. 123),

Na expressão “filosofia da linguagem”, é possível entender “da linguagem” não como indicação do objeto da filosofia, da filosofia que se ocupa da linguagem, mas como “a filosofia” da própria linguagem, como a sua “atitude do filosofar”, se a filosofia é diálogo, abertura ao outro, colocação em crise do monolinguismo, do monologismo, invenção, inovação, criatividade que nenhuma ordem do discurso, nenhuma delimitação dos lugares-comuns do argumentar, pode controlar ou impedir. É no sentido da “filosofia da linguagem” que Bakhtin ocupa-se de semiótica, de linguística e das outras ciências das linguagens e dos signos. A sua perspectiva pode ser caracterizada como “crítica”, como pesquisa das condições de possibilidade e dos fundamentos. Ele, de fato, supera os limites dos estudos tradicionais sobre a linguagem, centrados nas forças centrípetas do tecido sógnico verbal e não verbal, direcionados à unidade monológica e fixa, e orienta a filosofia da linguagem de acordo com os valores vivos da alteridade, da dialogicidade, da exotopia como fim e fundamento dos processos do significar, como também da ciência que se ocupa dele.

Consequentemente, ao contrário das tendências que reduzem a filosofia da linguagem a problemas de linguagem indiferentes aos vivos contextos sociais da comunicação, entendida como compreensão, que é, em certa medida, sempre “compreensão dialógica”, como escuta e observância ao outro, propõe-se uma filosofia da linguagem ou “metalinguista”, que é teoria do conhecimento, da praxe e da ideologia desenvolvida à luz de uma teoria da linguagem ao mesmo tempo crítica e dialógica.

Diante das palavras de Petrilli (2013), é possível afirmar que a filosofia da linguagem compreende, na perspectiva bakhtiniana, a arte da escuta no encontro de palavras e a dimensão ética de abertura para a alteridade; e é, portanto, considerada, pela autora, uma *filosofia do diálogo*.

É relevante mencionar, antes da apresentação das seções que organizam a tese, as escolhas das formas de referir-me ao referencial teórico que fundamenta o trabalho. Compreendo com Faraco (2009), Brait (2012), Grillo (2012) e Geraldi (2013), o problema da autoria que cerca algumas obras dos autores do chamado Círculo de Bakhtin, entre os quais estão Bakhtin, Volochínov e Medviédev. A polêmica sobre a autoria revela posicionamentos

de autores e pesquisadores contemporâneos em relação às publicações e traduções dos textos de Bakhtin ou de textos atribuídas a ele, no Brasil e no exterior. O próprio Bakhtin, em uma carta endereçada a Kojinov, datada de 10 de janeiro de 1961, reconhece a autoria de Medviédev e de Volochínov nos livros *O método formal em crítica literária* e *O marxismo e a filosofia da linguagem*, respectivamente (DEPRETTO, 1997), e assume que na época na qual foram escritos esses livros, os três trabalharam em contato estreito.

Penso que a controvérsia da autoria de algumas obras do Círculo ainda não está bem resolvida no Brasil, visto que traduções brasileiras ainda se referem à Bakhtin como autor dos livros atribuídos à Volochínov. Na perspectiva de não ignorar o debate da autoria que ronda, principalmente, esses dois autores, opto por determinado modo de referenciar com base em versões estrangeiras reeditadas. Se *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (2012), de Pável Nikoláievith Medviédev, traduzido para o português diretamente do russo por Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Grillo não deixa mais dúvida acerca da autoria, *O Freudismo: um esboço crítico* (2014), traduzido do russo por Paulo Bezerra ainda registra Bakhtin como autor, e *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2012), traduzido do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, apresenta Bakhtin como autor principal, tendo o nome de Volochínov como uma espécie de codinome. Em abril de 2017, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi publicado pela Editora 34, sob a tradução do russo para o português por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova, apenas com o nome de Valetin Volóchinov, apesar de trazer na capa e com letras minúsculas a referência ao Círculo de Bakhtin. Ainda não é possível prever o impacto que essa mudança de autoria pode causar nas produções intelectuais e científicas dos pesquisadores estudiosos e leitores de Bakhtin no país, tendo em vista a dimensão do público leitor desse autor pela edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), publicado pela editora Hucitec, que já ultrapassou a décima sexta.

Opto, diante da discussão da autoria, obedecer às edições brasileiras, com exceção do MFL publicado pela editora Hucitec, no qual me refiro a uma produção em colaboração de Bakhtin e Volochínov, marcada pela separação dos nomes por ponto e vírgula, como forma de não desprezar as questões levantadas sobre a autoria e respeitar, ainda que minimamente, a opção do tradutor e do editor do livro. Para sanar os limites impostos pela tradução brasileira de MFL a partir da versão francesa, tanto de autoria, quanto das particularidades do pensamento do autor modificadas pelos tradutores franceses na época, tendo em vista o

contexto francês de produção permeado pelo estruturalismo, opto, em alguns momentos deste trabalho, especificamente, em citações diretas, referir-me à Vološinov, em *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage* (2010), segundo a tradução do russo para o francês realizada por Patrick Sériot e InnaTylkowski-Ageeva. A recente publicação de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017) foi utilizada apenas para pensar as formas do discurso direto, indireto e indireto livre (juntamente com o texto “Discurso indireto, discurso direto e suas variantes”, de Volochínov (2011)) visto que sua publicação deu-se no último mês de escrita desta tese.

Outras opções bibliográficas foram realizadas. Apoiei-me em duas traduções brasileiras diferentes para compreender o texto “A forma espacial do herói”, de Bakhtin, que compõe o livro intitulado *Estética da criação verbal*, do ano de 1997, traduzido por Maria Emsantina Galvão e “A forma espacial da personagem”, de 2003, traduzido por Paulo Bezerra. Ainda, nova tradução realizada por Paulo Bezerra do texto *Os gêneros do Discurso* (2015), publicada pela Editora 34, foi incorporada neste trabalho para agregar sentidos renovados. A fim de criar novos sentidos a partir de traduções diferentes em línguas diferentes de um texto de Volochínov, escrito em 1930, recorro à tradução brasileira, com base em edições em língua espanhola, realizada por João Wanderley Geraldi, com a supervisão de Valdemir Miotello, intitulada “A construção da enunciação”, que compõe o livro *A construção da enunciação e outros ensaios* (2013), de Volochínov, e a tradução francesa, diretamente do russo, feita por Tzvetan Todorov, intitulada “La structure de l'énoncé” (em português, “A estrutura do enunciado”), de Voloshinov, que compõe o livro do mesmo autor cujo título é *Mikhail Bakhtine: le prince dialogique. Suivi de Écrits du cercle de Bakhtine* (1981).

Trago, a seguir, a organização das seções:

Na primeira seção, apresento *O programa paulista Ler e Escrever*, sua gênese e sua forma de organização nas escolas estaduais paulistas; como a formação de professores vinha sendo preparada e distribuída para todo o Estado até 2015 e como os materiais didáticos são instituídos no programa.

Na segunda seção, trato de pensar a pesquisa nas ciências humanas, os percursos e as escolhas metodológicas para a concretização da pesquisa aqui apresentada. No primeiro tópico desta seção, abordo *A metodologia da filosofia da linguagem no estudo do homem*

falante como forma de pensar uma nova perspectiva de pesquisa em ciências humanas. Com o tópico *A cultura do outro como princípio alteritário da pesquisa do tipo etnográfico*, explico a opção metodológica pela pesquisa do tipo etnográfico no início da investigação pelos fundamentos que ajudaram na preparação da entrada em campo e na realização das entrevistas que corroboram a noção de sujeito falante cultural, histórico e social da perspectiva da filosofia da linguagem. No terceiro tópico desta seção, *O texto como objeto de estudo das ciências humanas*, exploro o sentido de texto para as perspectivas metodológicas selecionadas e o papel fundante do texto como objeto de estudo para a pesquisa desenvolvida. No tópico *A entrada no campo: escolhas, fracassos e novas ações*, traço o percurso percorrido para a geração dos dados e, em *Geração de dados: a observação, a entrevista e os guias Ler e Escrever*, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa. Ainda nesta seção, os sujeitos participantes são apresentados no tópico *Sujeitos falantes: o objeto de estudo das ciências humanas*, e a forma de compreensão dos dados em *Criação discursiva: cotejar e indiciar para compreender textos*.

A terceira seção intitulada *As forças centrípetas e centrífugas na formação de professores no programa Ler e Escrever* é dedicada à compreensão dos discursos centrípetos e centrífugos que cercam a formação de professores. O primeiro tópico *Orientação Técnica nas diferentes instâncias: o currículo oficial em destaque*, coloco em destaque os discursos de formadores e professores sobre a relação estabelecida entre o currículo oficial e as formações de professores em orientações técnicas. Em *O acompanhamento da formadora de polo macrorregional e das PCNPs na escola como eixo formativo*, discuto, com os dados gerados em entrevista, as formas de discursos que rondam a escola pelo acompanhamento institucional. No tópico *A formação na escola: as ATPCs*, as forças que constituem as formações em reuniões escolares são compreendidas por meio dos discursos capturados pelas entrevistas, gravadas em áudio, e pelas observações em campo, gravados em áudio e vídeo. No último tópico desta seção, intitulado *O tempo e o espaço do trabalho docente na perspectiva do SARESP: questões de responsabilidades*, enunciados são compreendidos sob uma pressão linguística baseada no SARESP.

A quarta e última seção intitulada *As forças centrípetas e centrífugas na implementação dos guias de planejamento e orientações didáticas Ler e Escrever do professor*, também é dedicada à compreensão dos dados, pelo viés do material didático oficial. *O currículo oficial do Estado*, como primeiro tópico, apresenta uma longa discussão

sobre a implementação dos guias didáticos *Ler e Escrever* na escola. Neste tópico, é possível conhecer, com base em cópias reproduzidas ao longo do texto, a concepção de linguagem que fundamenta o material e as vozes sociais que dele falam. Com o tópico *O ensino da linguagem na escola: novos projetos, livros didáticos e velhas práticas*, busco compreender concepções de ensino que atuam como forças descentralizadoras do pensamento único imposto pelo material didático fornecido pelo Estado. Em *Os guias e o tempo na escola*, travo uma discussão, a partir dos discursos das professoras, acerca do tempo-duração e do tempo de escuta na conjuntura dos guias. E, no último tópico, que fecha as seções de interpretações, intitulado *O humanismo da alteridade na conjuntura dos guias*, me apoio na noção de alteridade, emancipação e autonomia para pensar a consciência e as atitudes do professor na relação com o guia e com o *outro*.

Com a conclusão, tenho a oportunidade de apresentar os resultados da pesquisa, fundamentados no referencial teórico selecionado e na compreensão dos dados, acreditando que o diálogo travado ao longo do texto não merece, jamais, palavras finais.

O PROGRAMA PAULISTA *LER E ESCREVER*: DUAS AÇÕES PARA ESTUDO

Apresento nesta primeira seção a trajetória de implantação do programa paulista *Ler e Escrever* e sua forma de organização nas escolas estaduais paulistas, principalmente, no que se refere às ações de formações de professores e aos guias didáticos.

O programa paulista *Ler e Escrever* teve origem em 2006 nas escolas municipais da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2005) com o *Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* e em 2007, foi adotado e adaptado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) (SÃO PAULO, 2010a, ficha catalográfica), como forma de implementar uma série de ações para melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental na rede pública de ensino e com a perspectiva de atender a duas das 10 metas propostas para 2010 pelo governo estadual em 2007, são elas: “1 – Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados [...] 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).” (MURRIE, 2008, p. 30).

As ações do programa *Ler e Escrever* tiveram início no ano de 2007 apenas em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino da Capital Paulista. Em 2008, a iniciativa se estendeu para a Região Metropolitana de São Paulo e, no final de 2009, para o interior e litoral do Estado (SÃO PAULO, 2007).

Como dito na introdução desta tese, o programa paulista está fundamentado em ações, com os objetivos de:

- 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 [3º ano] 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, c2010).

Em 2007, o programa compreendia a formação mensal do trio gestor: Supervisores, antigo Assistente Técnico Pedagógico (ATP), atualmente Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico⁴ (PCNP) e Diretores de Escola, e a formação pedagógica quinzenal com os PCNPs e os Professores Coordenadores⁵ (PCs). No ano de 2008, quando o programa *Ler e Escrever* foi ampliado para toda a região de São Paulo, e as seis ações (SÃO PAULO, c2010), descritas no início desta tese, começaram a valer, houve a introdução do projeto *Ler e Escrever* (material de apoio e didático) em classes de 2º e 3º anos do ensino fundamental e do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) em classes de 4º e 5º anos. Com os projetos, outras ações de caráter geral também foram promovidas, ficando assim organizadas:

- a. Formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATP);
- b. Formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I;
- c. Acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino;
- d. Formação do Professor Regente;
- e. Publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula;
- f. Critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos Projetos. (SÃO PAULO, 2007).

É possível perceber que em 2008, o acompanhamento do programa pelos Dirigentes de Ensino nas escolas da Diretoria de Ensino e a formação do professor regente em ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), com uma ampliação de carga horária para estudo, passaram a fazer parte das ações do *Ler e Escrever*. Materiais de apoio também foram disponibilizados para estudo e uso em salas de aula, e o perfil do professor sofreu adequação ao projeto que se pretendia desenvolver.

Especificamente, o material didático *Ler e Escrever* para a antiga 1ª série, atual 2º ano, surgiu para tentar resolver os problemas de fracasso escolar no final do ciclo I, que tinham início ainda no primeiro ano de escolarização (SÃO PAULO, 2007). Além de se beneficiar das ações de caráter geral, o 2º ano teria como diferencial o recebimento dos seguintes materiais:

1. Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador - 1ª série;

⁴ Cf. Resolução SE n. 91, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91_07.HTM?Time=10/19/2009>. Acesso em: 20 set. 2013

⁵ Cf. Resolução SE 88, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: 19 set. 2013

2. Caderno do professor alfabetizador - 1ª série;
3. Coletânea de atividades do aluno - 1ª série;
4. Livro de textos do aluno - 1ª série;
5. Acervo de 43 livros de literatura infantil por classe;
6. Letras móveis;
7. Assinatura de revistas para o público infantil. (SÃO PAULO, 2007).

Ainda como ação de caráter específico para o 2º ano, convênios com instituições de ensino superior foram previstos e firmados com o objetivo de alunos dos cursos de Pedagogia ou Letras auxiliarem professores regentes nas atividades de alfabetização propostas pelo projeto *Ler e Escrever*. Preferencialmente, os professores regentes do 2º ano teriam de ter participado de cursos do programa *Letra e Vida*⁶.

Para o 3º ano, o material didático *Ler e Escrever* foi implantado para que os alunos pudessem desenvolver maior autonomia nas propostas de atividades de leitura e de escrita, tendo o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador – 2ª série (3ºano)* como uma ação específica para além das gerais (SÃO PAULO, 2007).

Em 2009, o programa *Ler e Escrever* foi estendido para as escolas das Diretorias de Ensino do Interior, sob a responsabilidade da CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior) (SÃO PAULO, 2008a). Como forma de garantir o estudo e a aplicação dos guias didáticos, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas apresentou o Comunicado CENP (SÃO PAULO, 2008b) considerando que:

Nas escolas que participam do Programa Ler e Escrever, os professores das classes de 1ª e 2ª séries e das classes de 3ª e 4ª séries, deverão se reunir em grupos por série, em no máximo três dias, duas horas seguidas, em dias/horários diferentes para o grupo de 1ª e 2ª séries e de 3ª e 4ª séries, devendo os alunos pesquisadores participarem das HTPCs, com os respectivos professores regentes.

A partir desse comunicado, o docente da escola participante do programa que cumpria duas horas semanais de formação em ATPC (antes denominado Horário de Trabalho

⁶ De acordo com Bauer (2011), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores *Letra e Vida* foi incorporado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em 2003 e perdurou até 2006. Seu público alvo se constituiu, com prioridade, de professores alfabetizadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ciclo I. Antes de ser incorporado pela SEE/SP, o Programa *Letra e Vida* era nomeado *Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA)*, formulado e implantado nas Secretarias de Educação Fundamental do MEC em 2001.

Pedagógico Coletivo – HTPC) passou a ter mais quatro horas semanais para o estudo dos guias.

Ao tomar as ações 1 “[...] encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos [...]” e 4 “[...] elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano [...]” (SÃO PAULO, c2010) como ações do programa *Ler e Escrever* de maior relevância para os professores e formadores, eu as escolhi para estudo.

A seguir, apresento informações coletadas em documentos oficiais e em conversas informais com duas PCNPs de uma diretoria de ensino, sobre os encontros de formação sistemáticos para todos os profissionais envolvidos no ensino, anunciados na ação de número 1 do programa *Ler e Escrever*, de 2007 a 2015, sendo 2016 o ano em que parte da ação foi definitivamente suspensa.

A formação continuada de professores em serviço pelo programa *Ler e Escrever* ocorreu, a partir de 2007, semanalmente para a equipe de formação centralizada composta por professores-formadores de diferentes redes; mensalmente, para Supervisores, PCNPs e PCs, e quinzenalmente, para PCNPs e PCs (SÃO PAULO, c2010). O quadro de formandos e formadores foi sendo ampliado na medida em que a implantação do programa conquistava novas Diretorias de Ensino.

No ano de 2013, data do início da coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada, a ação de formação do programa *Ler e Escrever* tinha início na cidade de São Paulo com uma equipe de 25 formadores sob a responsabilidade técnico-pedagógica de uma professora (que dirigiu o programa de formação de professores anterior da Secretaria e um programa de formação de professores do governo federal) contratada por licitação pela FDE, que é um órgão responsável por tornar viável a execução das políticas educacionais definidas pela SEE/SP (SÃO PAULO, C2008-2013). As orientações técnico-pedagógicas aconteciam semanalmente com a equipe de consultoria que atuou em 2010, segundo o documento que apresenta o programa *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, c2010), em 48 núcleos distribuídos por todo o estado de São Paulo, sendo 25 núcleos de formação do programa na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo e 23 núcleos na Coordenadoria de Ensino do Interior.

A formação de polo macrorregional ou núcleo, como era chamada pelos professores coordenadores, liderada por uma formadora da equipe central, ocorria mensalmente com Supervisores, PCNPs e PCs da rede pública estadual paulista e municípios parceiros

conveniados (SÃO PAULO, 2009a; SÃO PAULO, 2009b) e tinha como foco polos formados por duas ou mais Diretorias de Ensino.

Além da formação central e de polo macrorregional, havia semanalmente formação de polo regional nas próprias Diretorias de Ensino organizada pelos PCNPs responsáveis pelo ciclo I de cada Diretoria e direcionada aos PCs das escolas estaduais de ciclo I e dos municípios conveniados.

Na escola, as reuniões de formação local propostas pelo PC aos Professores da Educação Básica 1 (PEB I) ocorriam semanalmente nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) que tinham duração de 1h40 por semana e horário flexível para atender às disponibilidades dos professores. De acordo com a legislação estadual (SÃO PAULO, 2008b), o momento das ATPC é um “espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente”, e é também um momento de “trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno” (SÃO PAULO, 2008b).

No início do ano de 2016, as formações da instância central e de polo macrorregional foram suspensas porque o contrato com a equipe de formação central, responsável pela formação dos professores desde 2007, não foi renovado com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como é possível ler na matéria de Saldaña (2016) intitulada “Governo Alckmin esvazia programa de alfabetização em SP”, publicada na Folha de São Paulo. Restaram da formação proposta desde 2007 apenas as Orientações Técnicas na própria Diretoria de Ensino com as PCNPs e as reuniões de formação, mediante ATPC, com professores do ciclo I e PC.

No final de 2014, Rosilene, Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino, relata em situação de entrevista algumas mudanças ocorridas naquele ano na formação continuada de professores pelo *Ler e Escrever*:

Pesquisadora: Os momentos de formação de polo macrorregional contribuem para a melhoria da sua prática como PCNP?

Rosilene: Ah...com cerTEza:: porque é assim ô:: os momentos de formação da Wanderléia ((nome da formadora de Polo)) éh:: agora ficou um pouquinho prejudicado...a gente não tem...nesse segundo semestre, nós não tivemos mais a formação espeCÍfica para o:: PCNP...então:: eu acho que isso atrapalhou um pouco...tá?

Pesquisadora: Por que não teve?

Rosilene: Eu não sei qual é o problema...problema de ordem...da Secretaria...não foi passado o porquê, o motivo...né?

Pesquisadora: Mas continua tendo...

Rosilene: com o PC, isso...a nossa é junta com o PC...mas mesmo assim: contribui [...] quando a formação Era separada:: então:: você tinha...eu acho:: um espaço maiOR...o Grupo era menor...de PCNP...porque era o polo de B ((fala o nome de uma cidade)) eram sete diretorias:: então, a gente:: estava assim:: em:: quinze? Não sei se chegava a quinze... dezesseis...

Pesquisadora: Agora, o polo macrorregional é aqui?

Rosilene: Ela (a formadora Wanderléia de São Paulo) vem aqui [...] este ano mudou...desde o início do ano: ficou só aqui...então::...

Pesquisadora: São somente vocês dessa cidade ((a pesquisadora fala o nome da cidade onde Rosilene trabalha))?

Rosilene: SÓ daqui e os municípios parceiros...

Pesquisadora: Por que essa mudança aconteceu?

Rosilene: Também não sei falar...

Pesquisadora: A formadora não comenta nada?

Rosilene: NÃO:: NÃO:: ((a entrevistada mexe a boca e diz para não ser escutada pelo gravador))...então: ouve assim...muDANças...

Pesquisadora: Sim...

Rosilene: Penso, né?

Pesquisadora: ((a pesquisadora repete em voz alta o murmurado pela entrevistada)) Por questão de dinheiro...

Rosilene: ((Silêncio)). É:: Não sei...

O discurso da PCNP revela ações extra oficiais do programa e sinaliza problemas financeiros que, provavelmente, resultaram na suspensão do contrato com a equipe de formação da instância central. Com o enunciado da PCNP, é possível visualizar o período de transição da formação que contemplava todas as instâncias e todos os profissionais do ensino para uma formação mais seletiva, destoada dos documentos oficiais.

As mudanças que ocorreram ao longo dos anos de implantação e implementação do programa *Ler e Escrever* foram se tornando oficiais por meio dos comunicados e das resoluções publicadas no Diário Oficial e das informações divulgadas no site da FDE e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O único texto público e oficial pelo qual tomei conhecimento da não renovação do contrato com a equipe de formação central foi a matéria acima citada escrita por Saldanã (2016) para o caderno “Educação” do jornal online.

A ação referente à elaboração e à distribuição do material didático *Ler e Escrever*, estruturado para professores e alunos do 1º ao 5º ano, também recebeu destaque na pesquisa ora apresentada. De acordo com a FDE (SÃO PAULO, c2010), desde 2008 são elaborados e distribuídos materiais didáticos impressos do programa *Ler e Escrever*, mas somente em 2010, o material didático passou a fazer parte do currículo de todos os anos das escolas

estaduais paulistas. A implantação do programa em todas as escolas de ciclo I da rede estadual, a partir de 2008, forneceu o material didático *Ler e Escrever* como “uma base comum de conhecimentos e competências que, utilizada por professores e gestores das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas” permitiria que as unidades funcionassem, de fato, “como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos.” (SÃO PAULO, 2016).

A partir de 2010, o material do projeto *Ler e Escrever* foi encaminhado às escolas para o desenvolvimento do currículo oficial, com base no programa, para classes de 2º a 5º anos, e ficaram organizados da seguinte maneira:

► **2º ano (antiga 1ª série):**

- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador vol. 1 e 2
- Conversa com os pais
- Livro de Textos do aluno
- Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador
- Coletânea de Atividades

► **3º ano (antiga 2ª série):**

- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador vol. 1 e 2
- Coletânea de Atividades vol. 1 e 2
- Livro de Textos do aluno

► **4º ano (antiga 3ª série):**

- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador
- Coletânea de Atividades
- Livro de Textos do aluno

► **5º ano (antiga 4ª série):**

- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador
- Coletânea de Atividades
- Livro de Textos do aluno

Em 2011, a organização do programa publicou e distribuiu, pela primeira vez, o material didático para o 1º ano, ficando assim organizado:

- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador vol. 1 e 2
- Conversa com os pais
- Livro de Textos do aluno
- Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador
- Coletânea de Atividades

Com esse conjunto de material didático destinado a professores e alunos, apresento, de forma mais detalhada, dentro dos limites deste texto, a organização de um guia didático, fonte de interesse para a pesquisa, não sem antes esclarecer, de forma breve, o conteúdo dos demais materiais didáticos citados.

O *Livro de Textos* do aluno, distribuído, nos primeiros anos do programa, a todos os alunos do 1º ao 5º ano (atualmente, é distribuído apenas aos alunos dos primeiros e segundos anos) e serve de apoio ao professor, é uma coletânea composta por contos de fadas, contos brasileiros, lendas e mitos, parlendas, cantigas de rodas, textos de divulgação científica, textos instrucionais, fábulas, entre outros. “Esta obra é uma adaptação de ‘Alfabetização: livro do aluno’, volumes I a III, publicada pela Fundescola/Secretaria de Ensino Fundamental/MEC em 2000 para o Projeto Nordeste.” (SÃO PAULO, 2010b, aspas do autor, informação retirada da página da ficha catalográfica). Somente no primeiro e segundo anos.

O material *Conversa com os pais* foi um livreto elaborado e distribuído aos pais das crianças do atual 1º e 2º anos, com o objetivo de propor uma conversa inicial a respeito da entrada dos filhos na escola de ensino fundamental, ciclo I, os desafios pelos quais os filhos passam na escola e a importância da parceria entre pais e escola. Este material foi cedido pela Prefeitura da Cidade de São Paulo, como parte do projeto “Toda Força ao 1º ano – Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal”, à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010c). Não existe.

O *Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador* foi também um material cedido pela Prefeitura da Cidade de São Paulo à SEE/SP, resguardando a esta permissão para adaptação de acordo com as necessidades do programa paulista *Ler e Escrever* nas escolas do Estado. Este caderno foi elaborado para o professor do 1º e 2º anos, com o objetivo de organizar a rotina diária na escola, inserindo em quadros os dados dos alunos, a preparação das atividades semanais e as reflexões acerca do trabalho desenvolvido semanalmente (SÃO PAULO, 2010d). Tanto o material *Conversa com os pais*, quanto o

Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador foram dedicados aos 1º e 2º anos por causa da mudança progressiva do ensino de nove anos.

A *Coletânea de Atividades* é um caderno, com folhas destacáveis, no qual os alunos podem realizar as atividades ou situações didáticas sugeridas no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* do professor. Assim como os demais materiais comentados aqui, este também foi elaborado para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries das escolas públicas municipais da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2010e). Já para o 1º ano, a *Coletânea de Atividades*, distribuídas aos alunos a partir de 2011, foram elaboradas com base no material produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto.

Dos materiais *Ler e Escrever* apresentados e encaminhados às escolas, atualmente, permanecem os guias de planejamento e orientações didáticas do professor, a coletânea de atividades do aluno e o livro de textos também destinado aos alunos. O livreto *Conversa com os pais* e o *Caderno de planejamento e avaliação do professor alfabetizador* estiveram acessíveis aos pais e professores apenas nos primeiros anos de implantação do programa.

Agora, passo à descrição mais detalhada do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* do professor alfabetizador do 1º ano (SÃO PAULO, 2011), para que o leitor tenha uma visão panorâmica do material didático do programa *Ler e Escrever* destinado aos professores, a ser discutido nas seções de criação discursiva nesta tese. A descrição que faço do guia é baseada na publicação de 2011, cuja versão motivou o trabalho docente até 2014, quando os guias e os cadernos dos alunos conquistaram nova versão, revisada e atualizada, como é possível verificar no site <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx> do *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, c2010), especificamente, no menu “Materiais para download”.

No guia do 1º ano, a “Introdução” se configura como uma breve discussão sobre a criança e suas especificidades, o modelo de ensino e aprendizagem a ser seguido, a ação do professor diante do material e dos alunos, a organização da rotina semanal e as modalidades organizativas do tempo didático, os cantos de atividades diversificadas, e os conteúdos e expectativas de aprendizagem esperadas para o ano escolar. Em “Expectativas de aprendizagem”, o material aborda as expectativas previstas para o ano em questão no que se refere à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais (História, Geografia e Ciências Naturais), Artes, Movimento, Jogar e Brincar e como fazer a avaliação das aprendizagens. Após esse item, há cinco “Situações” de ensino que visam à leitura e escrita de nomes pelos alunos e à leitura pelo professor. Cada situação é acompanhada de um item que

trata sobre o que os alunos podem aprender com a situação de ensino proposta e quais as expectativas de aprendizagem para cada situação temática. Todas as situações apresentam um “Modelo de Atividade” a ser seguido pelo professor. Este modelo é estruturado com cinco itens permanentes: “objetivos” da atividade, “planejamento” para o professor, “encaminhamento” a ser seguido pelo professor, “o que fazer” quando aparece algo imprevisto no encaminhamento e “variações da atividade”, com propostas diferenciadas. Esses itens orientam o professor a como agir diante dos alunos e da proposta de atividade que tem sempre um tema variado. Após essas situações, o guia do 1º ano sugere dois “Projetos Didáticos”: o primeiro sobre brincadeiras tradicionais e o segundo sobre os índios do Brasil. O primeiro projeto didático apresenta “porque realizar o projeto”, as “expectativas de aprendizagem” a serem desenvolvidas pelos alunos, o “produto final” e a “organização do projeto”. O projeto sobre brincadeiras tradicionais é dividido em quatro “etapas” compostas de três a cinco propostas de “atividades”, estruturadas com “objetivos”, “planejamento” e “encaminhamento” (às vezes acompanha o quadro “o que fazer”). Ao final de cada etapa, o material disponibiliza em “anexo” os textos sugeridos nas propostas de atividades que geralmente compõem a *Coletânea de atividades* dos alunos. O segundo projeto didático, a respeito dos índios do Brasil, é organizado tal como o primeiro. Apresenta seis “etapas” constituídas por “atividades” que variam entre duas a oito por etapa. Em “anexo”, o projeto também é acompanhado pelos textos propostos em atividades (SÃO PAULO, 2011).

Em 2013, Bräkling (2013), supervisora de Língua Portuguesa do programa paulista, elabora o novo currículo oficial do programa em um documento intitulado *Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa*, e faz isso com a supervisão pedagógica da dirigente da equipe de formação central, e em colaboração com as formadoras do programa da equipe central e com a equipe do CEFAI (Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais).

Diante do apresentado, o cenário atual é de uma formação continuada de professores localizada na Diretoria de Ensino (quando há PCNP do ciclo I na ativa) e na escola, e de uma ação que garante a distribuição dos guias didáticos do professor, bem como a *Coletânea* e o Livro de textos dos alunos.

A seguir, o leitor se deparará, na segunda seção deste trabalho, com discussões metodológicas realizadas a partir da metodologia da filosofia da linguagem e da pesquisa do

tipo etnográfica, bem como poderá compreender os percursos e as escolhas metodológicas traçados para a realização da pesquisa que aqui apresento.

PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: PERCURSOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Início esta seção apresentando os referenciais metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, que teve como objeto de estudo textos de sujeitos falantes. Foi fundamentada pela pesquisa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2005), que proporcionou técnicas e procedimentos metodológicos de base qualitativa para a entrada no campo e para a geração de dados (GRAUE; WALSH, 2005), e pela metodologia da filosofia da linguagem (BAKHTIN, 2003, 2015; PETRILLI, 2013; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012), que divulga princípios filosóficos e sociológicos para pensar o homem e a linguagem. As escolhas metodológicas foram fundamentadas pelo arcabouço teórico baseado nos estudos de Bakhtin, Volochínov e Medviédev.

Nos tópicos que seguem esta seção, apresento uma discussão dos princípios filosóficos dessa perspectiva de linguagem que nortearam a compreensão dos dados e a escrita da tese. Apresento também os princípios etnográficos que me levaram ao contato com o *outro* para a produção de textos e discuto o texto (a materialização das relações dialógicas) como objeto de pesquisa nas ciências humanas. Para anunciar o percurso científico, exponho as etapas da pesquisa de campo, as técnicas e os procedimentos utilizados na geração de dados, e os fundamentos para a compreensão dos textos.

2. 1 A metodologia da filosofia da linguagem no estudo do homem falante

Opto pela metodologia da filosofia da linguagem não apenas para fortalecer o tema de pesquisa e o referencial teórico selecionado, mas pelos princípios filosóficos que podem orientar o trabalho do pesquisador na complexa geração e compreensão dos dados.

Essa metodologia tem o texto criado pelo homem “expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395) como objeto para o estudo da linguagem. O homem passa a ser objeto de estudo para o outro, porque usa a linguagem para exprimir a si mesmo, exprimir a relação que estabelece com outros homens e com os objetos da cultura. Essas relações de linguagem constituem o homem diferente dele mesmo porque constituem novos sentidos às suas palavras

e a sua vida. A inesgotabilidade do sentido da palavra humana é o que define a relação entre os homens (BAKHTIN, 2003) e, na pesquisa, põe o homem que quer compreender - o investigador - em relação dialógica com o que enriquece mais as palavras do mundo - o investigado. Essa atitude de se colocar frente ao outro promove uma relação do tipo “relação entre sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p. 374), um contatar entre consciências que perguntam e respondem, e que se alargam pela profundidade dada aos sentidos da língua.

A preocupação de Bakhtin (2003, 2010a, 2010b, 2010c, 2015, 2016) está em considerar o homem no seu existir-evento, na sua pluralidade. Portanto, metodologicamente, não poderia ser diferente. A perspectiva metodológica proposta por Bakhtin (2003, p. 383) não apresenta um passo a passo para a obtenção de um resultado repetível, mas o princípio da compreensão plural dos sentidos.

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade.

O autor esclarece que a potencialidade dos sentidos está no diálogo e afirma que “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 348). Por isso, em um diálogo, a palavra do pesquisador e do pesquisado nunca será a primeira nem a última, mas ambas podem contribuir para o enriquecimento dos sentidos do mundo. Com o diálogo, o pesquisado revela sentidos da vida ao pesquisador, ou seja, uma parte da cultura humana é valorada a partir do contato singular entre eles. E como pesquisador, os sentidos devem ser renovados. Esses sentidos só afirmam o lugar da responsabilidade do homem falante no mundo, que sempre tem o que dizer e deve fazê-lo, porque não haverá outro que diga em seu lugar.

A metodologia selecionada não é composta de passos que funcionam de corrimão para se chegar a um resultado conhecido e sempre repetível (GERALDI, 2012), característicos das ciências positivistas, mas se constitui por princípios que o pesquisador pode ter no contato

com o objeto de estudo (a fala produzida pelo homem), na busca pelo desvelamento de sentidos desconhecidos e irrepetíveis, que cooperam com a compreensão dos eventos da vida humana. Cito os seguintes princípios:

[...] o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. [...] o critério não é a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração.

[...]

A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. [...] neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 394).

Na pesquisa em ciências humanas, o outro, o sujeito cognoscível e falante, é o interlocutor com quem o pesquisador precisa falar. Segundo Freitas (2002, p. 24), “[...] o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele.” Essa forma dialógica do saber, além de valorizar o pesquisado como sujeito respondente e, portanto, *falante* (BAKHTIN, 2003), valoriza também o pesquisador que negocia sentidos com pessoas com as quais conversa e integra o campo de observação. Assim, “A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 319), e a relação entre os homens falantes passa a ser de natureza *ativamente responsiva* (BAKHTIN, 2003), resultando em uma tomada de posição, em um ponto de vista, em uma ideologia.

Em posição participante, o pesquisador tem como ponto de partida o *projeto-de-dizer* (MIOTELLO, 2012) do seu interlocutor e fala com ele. Nessa relação dialogada geradora de textos, os sentidos imprevisíveis tornam-se possíveis, porque a voz do investigado é ouvida e é essencial para atender ao objetivo da profundidade dos sentidos.

O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2007, p. 28).

A ressignificação tratada por Freitas (2007) torna-se possível na investigação a partir da penetração dos sentidos. Geraldi (2012, p. 27-28, grifo do autor) fala da profundidade dos sentidos pelo cotejamento de textos:

Quem estuda linguagem não está interessado nos “recortes” dos discursos, mas no enunciado completo, total, para cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso, sem silenciar a voz que fala em benefício de um já dito que se repete constantemente.

Para o autor, o aprofundamento dos sentidos é a elaboração e a reelaboração de sentidos já produzidos em outros eventos. Portanto, a penetração profunda no discurso só é possível se considerada de uma perspectiva plural da vida.

Fazer pesquisa em ciências humanas demanda aceitar que o cotejamento de textos sempre será uma forma de renovação dos sentidos e que, portanto, não é preciso dar a última palavra. Nesse sentido, a coincidência do repetível e a exatidão do saber não são fundamentos para interpretar o homem falante e a visão que ele tem do mundo (BAKHTIN, 2003).

A proposta metodológica que Bakhtin (2003) propõe, e que Geraldi (2012) trouxe em sua fala, está baseada no estudo de vozes únicas que não podem ser sufocadas, porque sempre há “[...] um aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos” (BAKHTIN, 2003, p. 399) para “[...] fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes.” (GERALDI, 2012, p. 29). Nesse contatar de diferentes textos e vozes, o pesquisador alarga sua visão do mundo e pode compreender o Ser da linguagem (FARACO, 2009), isto é, compreender o homem na sua existência não indiferente. Nessa perspectiva, o homem com ouvidos e olhar atentos não percebe o falante como indiferente e atribui importância e responsabilidade a suas palavras que não estão prontas e não são palavras finais. Sob esse ponto de vista, o trabalho de compreensão filosófica dos sentidos encontra lugar na *forma heterocientífica do saber* como uma ciência diferente ou *outra* (BAKHTIN, 2003). Essa ciência, fundamentada no encontro de consciências que dialogam e que se posicionam axiologicamente no diálogo é um novo modo de pensar as ciências humanas e, por isso, Bakhtin (2003, 2010a) apresenta uma metodologia formulada a partir das reflexões filosóficas sobre a *unicidade e eventicidade do Ser*, a *contraposição eu-outro* e o *componente axiológico intrínseco ao existir humano* (FARACO, 2009).

Visando ao encontro dialogado no qual as referências filosóficas têm lugar, Bakhtin (2010a) traça uma discussão filosófica da existência não indiferente do ser humano para compreender a interação entre sujeitos de diferentes orientações axiológicas. Ao localizar o Ser no mundo da vida e no evento único do existir, o autor trata da responsabilidade sem

álibis de cada sujeito frente aos desafios da existência. Isso explica por que Bakhtin (2010b) discute a dimensão plural formada por vozes singulares.

A pluralidade de consciências e de sentidos aparece na obra do autor (2010a) com as noções de verdade: a verdade *pravda* e a verdade *istina*; ambas mantêm relação com o problema da ciência. Com a verdade *pravda*, Bakhtin (2010a) reconhece a singularidade do ser-evento como um momento novo que jamais poderá ser repetido, elucidando, portanto, a referência às particularidades filosóficas apontadas anteriormente. A verdade *istina*, por sua vez, é a verdade universal que cria uma unidade identitária e repetitiva contrária aos princípios bakhtinianos. Oliveira (2012) enriquece essa discussão ao afirmar que a verdade *istina* é “[...] tida como natural [...]”, “[...] cujas raízes podem ser encontradas em uma tradição conservadora [...]” e a *pravda*, “[...] verdade própria da produção do conhecimento nas Ciências Humanas [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 269).

Apesar de Bakhtin (2010a) expor as noções de verdade como dois centros de valores, o seu desejo, a partir dos princípios filosóficos que formula, é de reconciliação desses centros. A verdade *pravda* e *istina*, a particularidade *eu-outro*, e tantos outros sentidos que o autor discute, apenas corroboram a ciência, a vida e a linguagem. É nesse sentido que Bakhtin (2010a, p. 108, grifos do autor) diz:

Todo o contexto infinito do conhecimento humano teórico possível - o da ciência – deve, para minha unicidade participante, tornar-se algo de responsavelmente *reconhecido*, o que não diminui nem deforma o que é verdade [*istina*] autônoma desse conhecimento, mas o completa até que se torne verdade [*pravda*] em sua validade compulsória.

A partir da citação acima, é possível dizer que a proposição filosófica (BAKHTIN, 2010a) e metodológica (BAKHTIN, 2003, 2015) do autor insiste na construção de um grande diálogo que nunca cessa, no qual todos são responsáveis por seus próprios dizeres e alargam o sentido da verdade *istina* do conhecimento. Dessa forma, abandono a perspectiva da ciência positivista, cuja prática social busca um conhecimento verdadeiro e completo, para pensar uma ciência diferente e do diferente, cuja prática social é o reconhecimento, isto é, uma nova compreensão do conhecimento.

Sobre o reconhecimento no trabalho científico, Bakhtin (2003, p. 377-378) explica:

Não se pode interpretar a compreensão como empatia e colocação de si mesmo no lugar do outro (a perda do próprio lugar). [...] Não se pode

interpretar a compreensão como passagem da linguagem do outro para a minha linguagem. [...] Compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. [...] O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Aqui, o autor chama a atenção para o problema da compreensão. Segundo Bakhtin (2003), no estudo do homem falante, a compreensão não pode ser reduzida ao conhecimento do já dito, mas à criação de novos sentidos. Amorim (2001, p. 48) acrescenta que “A compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob a forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro.” Portanto, ao revelar novo sentido à palavra, o investigador desvela um novo contexto e uma nova visão do texto que pode ter sido conhecido por outros. Perrot e De la Soudière (1994, p. 13, tradução minha), ao citarem Paul Ricoeur, afirmam: “Como todo discurso escrito, o das ciências humanas é ‘portador de uma história que não é a do seu autor’; quer dizer que, dispondo de uma autonomia semântica, o ‘mundo do texto’ tem grande poder de encarnar o mundo real e de o trair ao mesmo tempo.” A autonomia semântica de que tratam os autores ajuda a entender que o pesquisador é um dos sujeitos do mundo que pode reconhecer o texto verbal do seu pesquisado, mergulhando cada vez mais fundo nos sentidos atribuídos por outros, e produzir criativamente outro sentido ao texto do falante. Desse modo, o desafio do pesquisador está em promover um encontro de consciências, se servir das palavras ditas para dizer novas palavras e enriquecer o conhecimento.

Conforme anuncia Geraldi (2012, p. 30), o encontro de palavras também é um encontro de consciências porque o cognoscível fala e a compreensão de sua fala “[...] é a única forma de desvendar os sentidos.” (GERALDI, 2012, p. 30). Para Medviédev (2012, p. 56), “A consciência humana não toca a existência diretamente, mas através do mundo ideológico que a rodeia”, mediante os signos ideológicos, os sentidos, que, segundo Bakhtin (2010b), nas palavras de Miotello (2012, p. 163), sempre têm uma festa de renovação:

Meu confronto com o texto é buscando sentidos, é construindo respostas. Sou um ser responsivo. Minha possibilidade nesse caso sempre é ser responsivo e responsável. É colocar o texto em relação com a vida, com as

coisas, com o mundo. E construir o contexto semântico do indivíduo pensante, falante e atuante que enunciou aquele texto para outro ser falante, atuante e pensante, em um determinado contexto. Essa relação das coisas do mundo e dos sentidos é poderosa, e revela todo o potencial de sentidos que as coisas têm.

Miotello (2012) também aborda o reconhecimento como a busca de sentidos e trata a compreensão do que há de singular nos textos e tem potência para se revelar novo (renovação).

A filosofia da linguagem, pensada por Bakhtin (2003), além de destacar a renovação dos sentidos pela relação entre sujeitos na vida (e entre homem e texto – produzido por um falante), quer renovar o sentido da pesquisa com seres humanos que produzem textos. Nesse novo modo de fazer pesquisa, o pesquisador passa da posição de autor criador que tudo domina para a posição de autor que fala com o outro e que escuta. Por esse motivo, Vološinov (2010, p. 135, grifos do autor, tradução minha) explica o processo de constituição do sistema linguístico, argumentando que:

[...] entre dois *homo sapiens* um signo não vai aparecer espontaneamente. É preciso que dois indivíduos estejam *socialmente organizados*, que eles constituam uma coletividade: é somente nessa condição que pode se formar entre eles um meio semiótico. Não somente a consciência individual não pode explicar o que quer que seja, mas, o contrário, é ela mesma que deve ser explicada pelo meio ideológico e social.

Compreendo que numa interação verbal, a contraface não garante a produção dialógica da linguagem, nem um sistema de linguagem baseada em signos ideológicos e nem a formação da consciência. O dialogismo acontece quando a consciência individual é substituída por uma consciência coletiva, resultante do aprofundamento dos sentidos das palavras atribuídos pelos homens, uma vez que a formação da consciência humana tem lugar no meio ideológico, como aborda Medviédév (2012, p. 56):

O homem social está rodeado de fenômenos ideológicos, de “objetos-signos” dos mais diversos tipos e categorias: de palavras realizadas nas suas mais diversas formas pronunciadas, escritas e outras; de afirmações científicas; de símbolos e crenças religiosas; de obras de arte, e assim por diante. Tudo isso em seu conjunto constitui o meio ideológico que envolve o homem por todos os lados em um círculo denso. Precisamente nesse meio vive e se desenvolve a sua consciência. A consciência humana não toca a existência diretamente, mas através do mundo ideológico que a rodeia.

A vida, a palavra, a consciência, a relação verbal e social, a ação, a intenção e a compreensão são ideológicas. O homem vive de ideologias. Em todos os cantos do mundo, em todas as atividades humanas, o homem constitui grupos sociais e se depara com indivíduos que pensam e agem de forma diferente. Assim, é impossível pensar na interação humana, que resulta no desenvolvimento da consciência coletiva, sem a valoração que os meios ideológicos impõem à linguagem.

Com essa compreensão, a metodologia reserva ao pesquisador que atua nas ciências humanas, a preocupação com o homem social e com suas palavras. Oliveira (2012, p. 272) contribui mais uma vez, ao dizer, segundo a perspectiva bakhtiniana de linguagem:

o pesquisador, do ponto de vista do conhecimento a ser produzido, deve ser responsável pelo que vivenciou e pelo que compreendeu no processo de investigação, para que tudo aquilo vivido e compreendido não permaneça sem ação na vida.

Amorim (2007) nos alerta que a compreensão e a produção dos textos científicos ocorrem numa dimensão ética de confronto de valores de discursos variados, porque “[...] entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir.” (AMORIM, 2007, p. 12). O reconhecimento da diversidade no confronto de valores, a renúncia à ilusão de transparência e à neutralidade fortalecem a ética da ciência da linguagem. Medviédev (2012, p. 186) toca nesse ponto, ao enunciar: “Para o poeta, assim como para todo falante, a língua é um sistema de avaliações sociais; e quanto mais rico, complexo e diferenciado ele for, tanto mais essenciais e significativas serão as obras dessa língua.” Portanto, a riqueza do estudo em ciências humanas está em reconhecer as vozes sociais que são plurais e por isso mesmo não apenas confirmam o conhecimento, na sua particularidade, mas negam, refutam e renovam os sentidos.

As preocupações de Bakhtin (2003, 2010a) almejam destacar o lugar da alteridade na vida e na ciência. A relação *eu-outro* marcada pela posição valorada do *outro* que pergunta e responde e pela posição valorada do *eu* – diferente do outro, cria um deslocamento da identidade para a alteridade (PONZIO, 2013). A alteridade como princípio constitutivo maior do Ser no existir-evento representa uma revolução bakhtiniana (PONZIO, 2013) porque é movida pela escuta da palavra do outro. Desse modo, a identidade do eu, segundo Miotello (2014), é uma *concessão do outro*. Pela *relação alteritária* (AMORIM, 2001), o *outro* livra o

eu das amarras da identidade, da verdade *istina* e da visão cartesiana do mundo. A postura de abertura ao outro não indiferente e a sua voz, isto é, uma relação de alteridade, é constitutiva do diálogo. Ponzio (2013, p. 259) esclarece que “O diálogo não existe unicamente onde há composição de pontos de vista e de identidade, mas consiste exatamente na obstinação (refratariedade) à síntese, inclusive à síntese ilusória da própria identidade do eu [...]”. A composição pensada pelo autor se refere ao sentido de preenchimento, de completude resultante em uma síntese, ilusória, incompleta por natureza.

Bakhtin (2010a) ocupou-se em pensar a alteridade como uma relação entre diferentes que não consideram o diferente indiferente, pelo contrário, ressalta a singularidade do outro como o principal aspecto dessa relação. A *relação alteritária*, referida por Amorim (2001), é pensada na pesquisa em ciências humanas e destacada por Bakhtin (2010a, p. 102) com a afirmação: “Um pensamento participativo é precisamente a compreensão emotivo-volitiva do existir como evento na sua singularidade concreta, sob a base do não-álibi no existir.” Aqui, o autor explicita princípios metodológicos alteritários: a) investigador e investigado são sujeitos falantes de uma língua não neutra e, por isso, pensam e agem de modo participativo; b) o objetivo do estudo nas ciências humanas é a compreensão do homem que fala, sente e tem vontade; c) investigador e investigado são sujeitos singulares que promovem eventos únicos e irrepetíveis; d) é necessário escutar o outro e falar com ele; e) investigador e investigado são responsáveis por suas ações e palavras e não há outra pessoa no mundo que possa substituí-los. A preocupação com o dizer do *outro* pelo *eu* faz Bakhtin (2010a, p. 128) acreditar numa relação amorosamente alteritária.

A diversidade de valor do existir enquanto humano (isto é, correlato com um ser humano) pode apresentar-se somente à contemplação amorosa; somente o amor está em condição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade, sem deixar atrás apenas um esqueleto nu de linhas e momentos de sentido fundamentais. Somente um amor desinteressado segundo o princípio “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo”, somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo.

Travar com o outro uma relação amorosamente interessada contempla a diversidade como essencial na pesquisa em ciências humanas. Como afirma Bakhtin (2010a), somente o amor é capaz de despender forças para manter a multiplicidade do existir. E não será o amor que ordenará submissão ao outro ou a sua palavra. O amor não pode transformar a relação de

A + B em C, mas uma relação entre A + B + C (BAKHTIN, 2003), sem supressão de pessoa, voz e visão de mundo. Nessa relação de alteridade, cada um põe em jogo sua singularidade e unicidade como Ser, cada um põe o seu excedente de visão.

A fim de explicitar o excedente de visão, chamado por Todorov (1981) de exotopia e, por Ponzio (2013), de extraencontrabilidade, Bakhtin (2003) afirma que pela empatia é possível ver o mundo com olhos alheios e depois retornar ao lugar insubstituível de cada um para completar o horizonte do outro com a singularidade do excedente da *minha* visão. Amorim (2007, p. 14, grifo da autora) discorre sobre esse sentido da seguinte maneira:

Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar.

Esse deslocamento do sujeito e de sua visão de mundo vai construindo o acabamento do falante, que logo se desfaz por conta de outros deslocamentos. Ao falar do excedente de visão, Bakhtin (2003, p. 341, grifos do autor) afirma que “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o *outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*.” Assim como a identidade, a empatia também é transitória (TODOROV, 1981) porque a coincidência identitária não pode constituir um diálogo no qual duas vozes podem ser afirmadas. Bakhtin (2003) propõe o acabamento (provisório) pelo excedente de visão, mas insiste no inacabamento do sentido da palavra, do homem e da consciência.

Como pesquisadora que quer compreender um pedaço do mundo, escutei o sujeito falante para conseguir enxergar a realidade com olhar enviesado, isto é, pelos olhos dos outros. E ocupei o meu lugar de professora da educação básica de escolas estaduais paulistas, afastada da escola, para tocar o tema em discussão de forma próxima e profunda.

No próximo tópico, trato da metodologia de pesquisa do tipo etnográfico em diálogo com a filosofia da linguagem para pensar alguns aspectos que foram contemplados quando estabelecidas as relações entre pesquisador e pesquisados.

2. 2 A cultura do outro como princípio alteritário da pesquisa do tipo etnográfico

Com Bakhtin (2003, 2010a), compreendi que o objeto das ciências humanas é o enunciado do homem que estabelece relações dialógicas com outros homens, e como a filosofia da linguagem pode conduzir o olhar e os ouvidos do pesquisador para uma investigação científica fundada na criação dos sentidos. Dou continuidade a essa discussão, apresentando neste tópico a pesquisa do tipo etnográfico, que orientou o início deste trabalho, e o diálogo possível entre essa metodologia e a da filosofia da linguagem - apesar de suas origens em campos diferentes do conhecimento, para pensar o campo da educação, o terreno onde convivem sujeitos e também o conjunto ideológico composto de textos. Para isso, busco apoio em alguns autores que tratam da etnografia, tais como André (1995, 2005), Eckert e Rocha (2008), Graue e Walsh (2003), Mattos (2011), Ginzburg (1990, 1991) e em Bizerril (2004), porque entendo que os princípios antropológicos encontrados nesse tipo de investigação científica fortalecem metodologicamente o trabalho investigatório fundamentado numa visão dialógica da linguagem.

Com a afirmação de Oliveira (2012, p. 270-271) de que “as verdades construídas pelos seres humanos em sua existência, no mundo da vida, não são únicas e, assim sendo, não geram normas válidas para todos em todos os momentos”, reitero os princípios geradores da pesquisa em ciências humanas que deve considerar o *outro* e a sua cultura na unicidade e eventicidade (BAKHTIN, 2010a).

Ao buscar pelos sentidos de etnografia para a investigação científica nas ciências humanas, encontro em Bizerril (2004, p. 153) o esclarecimento de que o termo etnografia de abordagem qualitativa em pesquisa “[...] não se refere apenas a grupos étnicos, mas abrange quaisquer grupos diferenciados, dotados de ponto de vista cultural e de modo de vida específico.” Mattos (2011, p. 51), ao conceituar a etnografia e seus usos na educação, afirma que em etnografia “[...] observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem.” Ginzburg (1990,1991, p. 14), por sua vez, ao discorrer sobre a etnografia na história, compreende a atitude dialógica do antropólogo pesquisador como um “confronto permanente entre culturas diferentes”. Esse confronto entre culturas é visto por André (2005, p. 30) como “[...] novas relações, novas formas de entendimento da realidade”, da linguagem, dos atos e

dos valores de determinado grupo social. Nesse sentido, amplio com Eckert e Rocha (2008, p. 2), os sentidos da etnografia como metodologia de pesquisa que,

[...] constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou à pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta.

Desse modo, entendo que a metodologia do tipo etnográfico tem a preocupação com o homem social, histórico e cultural, situado em determinado espaço e tempo, que ao desenvolver suas atividades cotidianas, estabelece relações dialógicas com outros homens, do seu grupo ou de outros grupos. E mais que isso, esse tipo de investigação “permite que a experiência de interação entre sujeitos numa dada esfera cultural seja singularizada e possa produzir dados de conhecimento a partir da observação e da co-participação.” (PAJÉU, 2015, p. 116).

Ao anunciar a perspectiva da singularidade do homem, ressaltando sua importância na formação da cultura humana, Bakhtin (2003) afirma que atribuir sentido à cultura do outro é um modo de vivenciar a alteridade. Ele (2003, p. 366, grifos do autor) diz:

[...] A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade [...] aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo [...]. Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.

O contatar a cultura do outro presume, na pesquisa, o estudo do *outro*, como forma de conhecê-lo e conhecer a si mesmo. Essa não indiferença à cultura do outro revela o que Bakhtin (2003) chama de *tesouros dos sentidos*, isto é, os sentidos latentes nos fenômenos da cultura que despontam pelo horizonte social de outra cultura, pela relação de alteridade enriquecedora. Na pesquisa, esses tesouros podem ser desvelados no *encontro dialógico* entre pesquisador e pesquisado, num movimento de perguntas e respostas em um sistema aberto,

em formação, prenhe de renovação (BAKHTIN, 2003). E nesse encontro, esclarece Bakhtin (2003), todos os sujeitos falam e são enriquecidos pela diversidade, não há fusão, nem supressão de consciências e culturas; há penetração na cultura do outro, “[...] a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 365). A compreensão não pode ser a dublagem da linguagem, dos atos e dos valores do outro, mas uma *compreensão criadora* (BAKHTIN, 2003). O aspecto criativo da compreensão pressupõe a redescoberta de sentidos pelo pesquisador, ao se deslocar de si, olhar a linguagem, a cultura e a vida com olhos alheios, e depois voltar a si para ocupar o lugar que lhe é único no mundo e falar da sua compreensão. A posição exotópica do pesquisador rompe com as fronteiras que o levam ao encontro do outro, e, então, ele pode ver que “[...] no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias, não apenas um caminho ideológico, mas vários divergentes”. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 63).

Nessa perspectiva, a prática etnográfica se configura em uma atitude de aproximação ou distanciamento, dependendo da posição ocupada pelo pesquisador diante da cultura observada. De acordo com André (2005), na aproximação, o pesquisador, posicionado como estranho, é transformado em parte integrante do grupo, em um familiar, ao chegar o mais próximo possível das formas de compreensão da realidade porque vivencia um mesmo entorno cultural, com as mesmas pessoas, maneiras, objetos e palavras, sem perder a sua singularidade. No distanciamento, por sua vez, o familiar é transformado em estranho, porque o pesquisador estuda seu próprio grupo e precisa ver o entorno cultural no qual vive, com os olhos do *outro*. Amorim (2001, p. 26) interpreta a posição de aproximação e estranhamento como uma espécie de exílio do pesquisador, no qual ele será “[...] hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. [...] Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.” Esse processo de deslocamento do estranho ao familiar ou do familiar ao estranho evita a armadilha de ver o outro com um olhar fixo. “Assim como Bakhtin, a etnografia tem o desejo de auscultar a vida de dentro dela própria, o ato dialógico e responsável que se estabelece no orbe cultural” (PAJÉU, 2015, p.130). E, de acordo com as duas metodologias expostas, a ausculta da vida do homem só é possível mediante o estudo de textos.

2. 3 O texto como objeto de estudo das ciências humanas

Neste tópico, problematizo o texto como objeto de pesquisa das ciências humanas, ao buscar nas especificidades do gênero do discurso, o lugar do diálogo. Tanto para a metodologia da filosofia da linguagem, quanto para a do tipo etnográfico, o texto constitui o ponto de partida de uma pesquisa que valoriza o homem falante como sujeito único e irrepetível.

Início essa discussão com uma citação de Bakhtin (2003, p. 307-308), na qual ele afirma: “O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam [...] ou os homens [...]”. Entendo aqui a preocupação do autor com a consciência humana que pode ser conhecida pelo outro (o pesquisador) somente por meio do texto. “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 308), o texto deve ser objeto de compreensão das ciências humanas, porque é a produção de sentidos resultante da interação de duas consciências, isto é, das relações dialógicas.

Bakhtin (2016, p. 77) afirma que

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia e fisiologia do homem, etc.).

É possível compreender a fala de Bakhtin (2003) com outra citação que parece responder à primeira: “Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a ‘realidade da consciência’). Este é o primeiro grau de objetivação.” (BAKHTIN, 2016, p. 82). O texto é a maneira que o homem encontra para se objetivar, para tornar exterior e acessível ao outro, o material interior da consciência.

Os textos são enunciados dos diferentes campos da atividade humana, e sua existência presume a participação de no mínimo dois sujeitos, aquele que fala (ou escreve) e aquele que escuta (ou lê). O texto nasce da troca verbal entre os homens e é somente nela que ele se realiza. Segundo Bakhtin (2003, p. 308), há “Dois elementos que determinam o texto como

enunciado: a sua idéia (intenção) e a realização dessa intenção”. Nesse sentido, por trás de todo texto, afirma o autor, há uma linguagem que serve de aparato técnico repetível para que o homem diga aquilo que quer dizer, mas é o sentido e a intenção que constituem o texto como acontecimento da vida humana e, portanto, “[...] individual, único e singular [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Ao estudar o homem, “[...] procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Pensando na compreensão dos signos, Bakhtin (2003) discorre sobre os gêneros do discurso como material linguístico, relativamente estável, e quando endereçado a alguém, está disponível ao homem que quer compreender a consciência de outro homem, e convida a todos a pensar o uso da linguagem em forma de enunciados orais e escritos proferidos por participantes de qualquer atividade humana.

De acordo com Bakhtin (2003), apesar da heterogeneidade reservada à variedade dos gêneros discursivos, todos os enunciados refletem e refratam, pelos elementos que o compõem e pela natureza verbal assegurada a eles, as condições e as intenções de cada atividade social, o que possibilita a compreensão dos sentidos. Importa aqui saber que a heterogeneidade dos gêneros é garantida pela *intenção discursiva do falante* dos diferentes campos da atividade humana, e pela renovação, suscitada na relação mútua entre os gêneros primários e secundários, conforme explica Bakhtin (2003, 2016). Os gêneros primários, oriundos de acontecimentos populares imediatos, integram os gêneros secundários de um modo mais elaborado e desenvolvido culturalmente. Nesse sentido, a relação de reciprocidade entre os gêneros primários e os secundários, bem como entre a linguagem e a ideologia, explicam a natureza do enunciado (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin (2016, p. 22, grifos do autor),

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações.

O *enunciado como unidade da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2003) considera falantes todos os sujeitos do diálogo pela atitude responsiva que cabe a cada um na troca verbal. A posição enunciativa decorre da compreensão do enunciado vivo. Bakhtin (2003, p. 272) aponta que:

[...] a compreensão ativamente responsiva do ouvido [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte.

Desse modo, o falante espera do ouvinte “[...] uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 272). O ouvinte também é um respondente, na medida em que utiliza enunciados ditos e ouvidos, nas relações estabelecidas com outros enunciados, para compor o enunciado que passa a dizer. O acabamento do enunciado do falante é a abertura para a compreensão responsiva do outro. Essa *alternância dos sujeitos do discurso* (BAKHTIN, 2003) cria um diálogo com enunciados relativamente acabados, que exprimem a posição responsiva do falante e possibilitam uma atitude responsiva do outro.

Como dito anteriormente, na construção do enunciado que o sujeito passa a dizer, atuam palavras usadas em outros enunciados congêneres ao do sujeito, “[...] mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos desses enunciados individuais.” (BAKHTIN, 2016, p. 53). “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 295) que o falante assimila, reelabora e reacentua.

Bakhtin (2003, p. 297) explica como as atitudes responsivas dos outros enunciados aparecem no discurso:

[...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações,

determinada não pelo objeto do próprio discurso mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto.

Desse modo, Bakhtin (2003) alerta para a profundidade do estudo de um texto e diz que quanto mais profundidade o texto adquirir, mais é possível descobrir os *diferentes graus de alteridade* das palavras do outro no discurso do falante, as diferentes vozes que se materializam no discurso pelos modos de falar, pelo tom e pelos sentidos.

Para a pesquisa do tipo etnográfica, o texto também se constitui como material principal e ponto de partida no desvelamento da cultura alheia. Ao tratar das raízes do paradigma indiciário, Ginsburg (1989) traça um percurso histórico de investigação, relata a perspicácia e a argúcia de caçadores intrépidos que, por milênios, agiram como investigadores, enriquecendo e transmitindo um patrimônio cognoscitivo de caça, bem como o papel investigativo dos inquisidores. A partir desses e de outros fatos históricos, o autor (1989, 1990-1991) compreende o texto como um registro que guarda pistas e indícios e que pode ser interpretado pelo etnógrafo, como outrora foi lido pelo caçador, com o objetivo de encontrar a presa, ou interpretados pelo inquisidor que julgava e mandava à prisão o confessor.

Bizerril (2004) entende o registro do trabalho de campo como um *texto etnográfico* que visa à descrição cultural criada por um *diálogo intercultural*, no qual diferentes vozes são ouvidas e passam a ocupar espaço no texto do etnógrafo. Ginzburg (1990-1991) ressalta que o *valor da etnografia* não está apenas nas palavras do indivíduo de determinada cultura registradas pela escrita, mas no gesto, nas reações repentinas e no silêncio. Eckert e Rocha (2008, p. 17) pensam o texto na etnografia como possibilidades de compreensão e afirmam:

Outro fator determinante da escrita etnográfica é que na medida em que o texto circula e é reinterpretado pelo ato da leitura, os dados etnográficos se depositam na forma de uma produção textual e se tornam pouco a pouco independentes de seu contexto original de enunciação, pois são reinterpretados desde outros lugares e contextos de leituras.

O que os autores chamam de dado, chamo, com Bakhtin (2003), de criado. Com Bakhtin (2003), é sabido que o texto nas ciências humanas não está dado e acabado como um reflexo das trocas verbais dos homens. Ele pode ser reinterpretado em contextos e lugares diferentes. Para as duas metodologias, o texto “[...] sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor [...]”

(BAKHTIN, 2016, p. 95). Assim, o texto como produção de uma situação de pesquisa, por exemplo, expõe ao mundo algo criado a partir de um fenômeno observado de linguagem.

Com o exposto, chego ao ponto que interessa para pensar o modo de olhar o texto, isto é, a compreensão. Todavia, antes mesmo de fazê-lo, considero ainda necessário discorrer sobre como ocorreu a minha entrada em campo, os fracassos e os desafios pelos quais tive de passar.

2. 4 A entrada no campo: escolhas, fracassos e novas ações

O projeto de pesquisa elaborado para o processo seletivo do doutorado no segundo semestre de 2012 foi o mesmo que moveu a pesquisa de doutorado no ano de 2013, mas não é o mesmo que resultou no texto aqui apresentado. Um pouco diferente do objetivo que apresento na introdução deste trabalho, o projeto inicial pretendia investigar, para além do que já foi dito, as forças centrípetas e centrífugas atuantes nas trocas verbais de sujeitos de todas as instâncias da ação de formação de professores.

Apoiada nos dados disponíveis no *site* do programa (SÃO PAULO, c2010) e a partir das minhas experiências, em 2011, como Professora Coordenadora Pedagógica do atual Núcleo Pedagógico, de uma Diretoria Regional de Ensino (DER) do centro-oeste paulista, obtive informações sobre como a formação continuada para professores do ensino fundamental 1 da educação básica no estado de São Paulo esteve organizada de 2007 a 2015, dado que em 2016 o quadro de formação sofreu alteração. Como apresentei na introdução deste trabalho, as Orientações Técnicas tiveram até 2015 uma estrutura hierárquica, saíam de São Paulo sob a supervisão e consultoria de duas professoras contratadas pela FDE, passavam pelos polos pelas mãos das formadoras escolhidas pela direção da equipe central, chegavam às Diretorias de Ensino pelas PCNPs e às escolas, nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) com professores do ciclo I, pelas PCs. Desse modo, a estimativa de sujeitos participantes era de cinco professores formadores das diferentes instâncias (um da central, um de polo, dois da regional e um da escola) e mais os professores do ensino fundamental.

Na busca pela permissão para participar das Orientações Técnicas (OTs), levantei informações com duas professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico responsáveis pelo Ciclo I de uma Diretoria de Ensino sobre como deveria proceder para conseguir autorização e desenvolver a pesquisa nos níveis superiores de formação. Fui orientada a escrever um ofício

e solicitar permissão ao Secretário de Educação do Estado de São Paulo (APÊNDICE A) que atuou na Secretaria de Educação até o final de 2015, e entrar em contato com a diretora do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI) (APÊNDICE B), já que o projeto de pesquisa abrangia um programa estadual e zonas centrais de formação. Para participar das OTs na Diretoria de Ensino, as PCNPs me aconselharam a pedir autorização para a Dirigente Regional de Ensino (APÊNDICE C e D) e me ajudaram a escolher o Professor Coordenador que atuava, naquele momento, há mais tempo no cargo e, portanto, que havia participado de mais reuniões de formação.

Com o ofício encaminhado ao Secretário da Educação via malote da Diretoria de Ensino para a Secretaria de Educação, no dia 10 de julho de 2013, recebi o ofício assinado pelo Secretário Adjunto de Educação autorizando o acompanhamento das Orientações Técnicas na instância central e de polo. Concomitantemente, fiz contato via telefone com a diretora do CEFAI pertencente à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da SEE/SP. Muitos telefonemas foram realizados ao longo de algumas semanas para que o contato fosse estabelecido, finalmente, na segunda quinzena de junho de 2013. No telefone com a diretora do CEFAI, pude me apresentar e narrar os motivos da ligação, falei um pouco do projeto de pesquisa de doutorado e solicitei autorização para realizar observação na formação de nível central e de polo. Muito gentilmente, a diretora permitiu a minha participação nas OTs e solicitou o projeto de pesquisa para conhecimento. Pediu que eu o enviasse por e-mail com o ofício do Comitê de Ética. Após o envio dos documentos, a diretora escreveu que combinaríamos os procedimentos e, para isso, pediu um novo telefonema no início do mês de julho de 2013. Ao contatá-la novamente por telefone, a diretora do CEFAI me convidou a participar de uma Orientação Técnica central com a escritora Délia Lerner no dia 25 de julho de 2013 nas instalações do CEFAI em São Paulo.

Na Orientação Técnica com Délia Lerner⁷, pude conhecer pessoalmente as consultoras responsáveis pela formação central e a equipe de formadoras de polo. Como era um rosto desconhecido, logo fui vista e me apresentei ao grupo. A consultora havia obtido informações sobre a minha pesquisa pela diretora do CEFAI e me recebeu com alegria. Também fui apresentada à formadora que ministra orientações no polo do qual participaria. Consultoras e

⁷ Délia Lerner é professora da graduação e da pós-graduação em universidades argentinas e também trabalha em uma escola de ensino fundamental. Ela é consultora e assessora de diversos projetos de educação no Brasil, dentre eles, o programa *Ler e Escrever*.

formadora solicitaram o meu projeto de pesquisa por e-mail como condição da minha participação nas OTs.

Enviei no dia 15 de agosto de 2013 um e-mail direcionado às consultoras e à formadora com o projeto de pesquisa anexado, solicitando permissão para participar das reuniões de formação central e de polo. Passados mais de 15 dias sem resposta, enviei um novo e-mail perguntando se o projeto já havia sido apreciado e esclareci que já possuía todas as autorizações necessárias. Como não obtive resposta até 5 de setembro de 2013, tentei contato com a formadora do polo para que ela pudesse mediar o contato entre mim e as dirigentes da instância central, já que no dia 11 de setembro eu deveria iniciar a minha participação na OT de polo. Após esse contato e um novo e-mail, a consultora respondeu que não havia recebido o projeto de pesquisa e suspeitou que eu pudesse ter enviado para o e-mail errado. No dia 7 de setembro de 2013, reenviei o projeto. Temia por perder a orientação do dia 11 e, então, contatei a diretora do CEFAI para apresentar-lhe o problema e solicitar ajuda, mas não obtive resposta dessa vez.

Com as três autorizações em mãos: 1) Autorização do Secretário Adjunto de Educação (ANEXO A); 2) Autorização da Equipe Técnica e da Diretora do CEFAI (ANEXO B); 3) Parecer do Comitê de Ética (ANEXO C), no dia 11 de setembro de 2013, viajei até o município cujas Orientações Técnicas de polo tiveram lugar no ano de 2013 com o objetivo de dar início à pesquisa com os instrumentos previstos no projeto (gravador de áudio, câmera de vídeo e caderno de campo), ainda sem o retorno da consultora, mas fui surpreendida pela formadora de polo, que me aceitou dentro da sala, porém sem permitir qualquer tipo de registro visual e auditivo. Ela autorizou a realização de anotações no caderno de campo, porém, como não possuo o seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, penso ser prudente a não utilização dos registros escritos desta Orientação Técnica de polo, restando como material público apenas a pauta enviada por e-mail às Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico (PCNPs) e às Professoras Coordenadoras (PCs). A formadora de polo ainda me recomendou entrar em contato com as consultoras da equipe de formação para pedir permissão, alegando que elas sempre foram as responsáveis pela ação de formação do programa paulista *Ler e Escrever*.

Ainda sem resposta, no dia 26 de setembro de 2013, enviei outro e-mail perguntando sobre as datas que eu poderia ir a São Paulo e ao polo para participar das OTs. No dia 27 de setembro de 2013, recebi da dirigente e consultora do programa um e-mail dizendo que a

equipe central do *Ler e Escrever* não poderia me receber em suas reuniões porque acreditava que a proposta do projeto centrada no discurso das formadoras como discurso ideológico do Estado não contribuiria para o avanço das reflexões do programa *Ler e Escrever*.

Após receber o email, conclui que parte da minha pesquisa (o acompanhamento e a observação nas OTs central e de polo) se tornaria impossível e, dessa maneira, eu deveria promover a geração de dados apenas com os sujeitos falantes das demais instâncias que estavam dispostos a expor, pela linguagem, seu modo de pensar e de agir, seus pontos de vista e suas ideologias ao estranho pesquisador. A fala da consultora do *Ler e Escrever* me fez compreender a importância do jogo de forças e da escuta. Da mesma forma, entendi com Bakhtin (2003) o problema do excedente de visão, tão caro aos pesquisadores das ciências humanas e às culturas de centro. Aproximar-se, escutar vozes, manter distância, colocar-se fora de si, ver-se outro, proporcionar ao outro colocar-se fora de si e valorizar compreensões, jogam os enunciados prontos e acabados das ciências positivistas para fora do centro de controle, porque fazem valer sentidos renovados pelas trocas dialógicas que enriquecem o existir evento do Ser. Para fortalecer a ideia do escutar vozes, porque o outro sempre tem o que dizer e sempre tem algo de novo a dizer, cito uma afirmação de Bakhtin, a partir da tradução do francês realizada por Amorim (2001, p. 194):

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, encontra-se uma multidão inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, mas num dado ponto, no desenrolar do diálogo, seguindo sua evolução, sentidos serão novamente rememorados e renascerão sob uma forma renovada (num novo contexto). Não há nada que esteja morto de modo absoluto. Todo sentido festejará um dia seu renascimento.

Para finalizar a descrição desse momento inicial da pesquisa movido a tensão, festejo, nesta tese, a compreensão dos sentidos rememorados e renovados dos discursos dos sujeitos que escolheram participar da pesquisa e dizer a sua palavra.

Para dar prosseguimento à pesquisa após a situação de fracasso narrada, o acompanhamento das Orientações Técnicas em polo regional se constituiu como um novo desafio. Para alcançar esse objetivo, me dirigi até uma Diretoria de Ensino do centro-oeste paulista para pedir autorização à Dirigente Regional de Ensino a pedido das professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico (PCNPs). Reconhecida a autorização, as PCNPs concordaram em participar da pesquisa, e a observação nas OTs regionais parecia estar

garantida. O contato com as PCNPs foi sendo feito por e-mail para que eu tomasse conhecimento das datas das OTs em âmbito regional, que vinham acontecendo todas as quartas-feiras nas dependências da Diretoria de Ensino com todas as PCs das escolas estaduais pertencentes a essa diretoria. Tentei uma primeira participação na OT de polo regional para o dia 4 de setembro de 2013, mas as PCNPs alegaram que a reunião seria apenas para análise e acompanhamento de dados de sondagem, tentei uma segunda vez, mas a reunião de formação prevista para o dia 18 de setembro de 2013 não ocorreu devido à participação das PCs na organização da Jornada de Matemática. Um novo contato foi feito com as PCNPs e a reunião do dia 24 de setembro de 2013 não foi realizada porque as PCs estavam convocadas para a Jornada de Matemática. Em 7 de outubro de 2013, a OT teria lugar no polo com as PCs e eu não poderia participar pelo impedimento já exposto. No dia 16 de outubro de 2013, a reunião também não aconteceu porque o prédio da Diretoria de Ensino sediaria a Jornada de Matemática na fase regional. A última tentativa de participação nas OTs na DE aconteceu no dia 21 de outubro de 2013 e não obtive resposta. Provavelmente, as OTs foram canceladas em novembro por causa da preparação para a prova do SARESP e, em dezembro, por causa do fechamento das cadernetas e das reuniões de final de ano. Desse modo, a observação em Orientações Técnicas de polo regional não ocorreu no ano de 2013 e foi repensada para o ano de 2014. No primeiro semestre de 2014, estive na França realizando o doutorado sanduíche e, no segundo semestre, após a minha volta, eu e meu orientador decidimos cancelar a observação das OTs de polo regional e optamos apenas pela realização da entrevista com as formadoras da Diretoria de Ensino.

Após o contato com todas as instâncias e o corte de uma parte significativa da pesquisa, o campo de investigação concentrou-se apenas na instância local - a escola, e teve a observação das reuniões pedagógicas (as ATPCs) como procedimento de pesquisa para a entrada em campo.

A entrada no campo foi orientada pelos princípios éticos da investigação etnográfica previstos em Graue e Walsh (2003) e pela compreensão do papel do pesquisador no contexto de pesquisa (GRAUE; WALSH, 2003). Aprendi com os autores que a atitude ética do investigador é o respeito ao outro e a sua cultura, e deve ser levada não somente para o campo de investigação, mas para o momento da compreensão dos dados. Também aprendi com Graue e Walsh (2003) que ser ético na pesquisa não demandaria apenas uma permissão sob um termo de consentimento, mas uma porta de entrada na vida do outro para estabelecer, com

o outro, uma relação de respeito para que a aproximação de pesquisador e pesquisado resultasse em um conhecimento do outro.

Como disse em outro momento, as PCNPs me ajudaram a selecionar uma escola estadual de ensino fundamental ciclo I cuja Professora Coordenadora possuía, na época, maior tempo de serviço no cargo de coordenadora e, coincidentemente, era a PC mais velha do grupo de PCs. Para adentrar à escola e desenvolver a pesquisa, conversei, primeiramente, com o Diretor da Escola (APÊNDICE E e F), que me concedeu permissão após ler o projeto de pesquisa do doutorado e discutir comigo os objetivos gerais. Para a minha entrada, o diretor pediu a minha participação no dia de planejamento na escola para me apresentar aos sujeitos que poderiam participar da pesquisa, incluindo aí, a Professora Coordenadora. Atendi ao seu pedido e levei comigo os objetivos e a metodologia do projeto de pesquisa, bem como o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE G e H). Os professores e, principalmente, a professora coordenadora se surpreenderam com a minha entrada na escola e com a minha participação no planejamento. A PC alegou não ter sido comunicada pelo diretor da escola a respeito da possível realização do projeto e solicitou a mim o envio do projeto de pesquisa por e-mail para que ela e os professores pudessem ler e melhor compreender os meus objetivos.

Diante de todas as ações descritas para acompanhar as formações nas suas diferentes instâncias, o projeto de pesquisa foi sendo modificado pelos motivos discutidos. Apresento nos próximos tópicos, como a pesquisa ficou organizada.

2. 5 Geração de dados: a observação, a entrevista e os guias *Ler e Escrever*

Ao ser colocado nesta posição no trabalho, este tópico atende o pressuposto da pesquisa do tipo etnográfica de que o pesquisador escolhe o campo, nele adentra e realiza a geração dos dados.

Utilizo o termo *geração de dados*, inspirados em Graue e Walsh (2003), porque entendo, juntamente com esses autores, que os dados de pesquisa não estão prontos para serem colhidos, mas são produzidos nas interações entre pesquisador e pesquisados e é um “[...] processo muito activo, criativo e de improvisação” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115). Assim, apesar do contexto de pesquisa possuir suas particularidades como dados previstos, o

investigador ausculta o dado na medida em que interfere na esfera social, com sua cultura, seu modo de pensar e agir, e modifica o campo e a vida das pessoas, ocupando um lugar participante no contexto.

Na perspectiva da geração de dados, planejei a observação de reuniões pedagógicas na escola e o momento da entrevista com professores e coordenadores, tudo gravado em áudio e vídeo, como procedimentos de pesquisa do tipo etnográfico para gerar textos. Em relação à observação das reuniões de formação na escola, decidi com a professora coordenadora uma data para dar início à pesquisa, mas não soubemos definir uma data final, já que algumas reuniões na escola poderiam ser suspensas por vários motivos. Já em relação à entrevista, comentei que faria no final das observações para que esse gênero discursivo pudesse ser um alargamento das perguntas motivadoras que levaram à observação.

É necessário destacar que a observação das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) na instância local foi conservada como procedimento de pesquisa mesmo após o impedimento da observação nas demais instâncias, que ajudam a construir o movimento da formação continuada dos professores paulistas do ciclo I.

Consideramos com Eckert e Rocha (2008, p. 2) que:

[...] a observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais, e históricos.

E que a observação é feita com base:

[...] na interação com o Outro evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando com o Outro no fluxo dos acontecimentos. Isto implica [...] estar atento(a) às regularidades e variações de práticas e atitudes, reconhecer as diversidades e singularidades dos fenômenos sociais para além das suas formas institucionais e definições oficializadas por discursos legitimados por estruturas de poder. (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 4).

Desse modo, com a observação, pleiteei vivenciar encontros de formação entre coordenadora e professoras e estabelecer com elas uma relação de proximidade (GRAUE; WALSH, 2003) para compreender os discursos ideológicos em suas diferentes modalidades (gestual, expressivo, verbal) no acontecimento cotidiano. Fui motivada por Freitas (2007, p.

32) que trata a observação como o encontro do pesquisador e seu outro, no qual “[...] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro.” E desse encontro entre falantes, os textos emergiram.

O processo de investigação por meio da observação das ATPCs forneceu, portanto, um evento observável e uma produção de registros orais e escritos detalhados para o desenvolvimento de uma compreensão profunda ou, como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 119), uma penetração “abaixo da superfície em busca do invisível, em busca de um conhecimento do significado das interações da vida humana [...]”.

A forma como se deu a entrada no campo por mim como pesquisadora causou estranhamento em todos os professores da escola, tanto naqueles que participaram da pesquisa quanto nos que optaram em não participar. A entrada revelou-se desagradável aos olhos dos professores porque pareceu autoritária, levando em consideração que minha primeira atitude foi a de estabelecer um acordo inicial com o diretor da escola, responsável pela instituição, e obter permissão para nela adentrar. A participação no planejamento, a convite do diretor da escola, foi o primeiro contato de pesquisa estabelecido entre mim e as professoras da escola, surpreendidas com a proposta desconhecida. Nesse momento de apresentação, eu tentei estabelecer empatia (GRAUE; WALSH, 2003; BAKHTIN, 2010a) com as professoras, ao apresentar uma proposta de pesquisa gerada no seio de uma escola estadual de ensino fundamental, como professora do ciclo I, mas a posição de pesquisadora de uma universidade pública influenciou o modo estranho de ver das professoras.

Graue e Walsh (2003, p. 126) discutem sobre os relacionamentos na pesquisa etnográfica e fazem um alerta:

É muito difícil relacionarmo-nos com outra pessoa a não ser que essa pessoa possa ser localizada dentro de um sistema de <<parentesco>> alargado. Para eu saber quem o outro é, tenho de o inserir numa analogia dentro da minha experiência. Todas as interações são indirectas. As pessoas não interagem diretamente, mas através de definições culturais, expectativas, funções e assim por diante.

A citação acima explica bem o vivido por mim no momento da conquista pelas assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido que daria a largada na pesquisa. Das onze professoras participantes, eu não possuía nenhum grau de parentesco alargado com

apenas quatro delas. Com as demais, eu já havia tido, em algum momento da vida profissional, uma relação de parceria.

Como pesquisadora, tive a oportunidade de participar de sete reuniões pedagógicas de formação continuada que ocorreram nos dias 16, 23 e 30 de setembro, 19 de outubro e 3, 10 e 25 de novembro de 2013 com a participação de dez professoras do ensino fundamental ciclo I e uma PC. As reuniões ocorriam no espaço físico da biblioteca da escola, com início a partir das 17h15 e podiam chegar até às 18h45. Os professores do ciclo I formavam grupo por ano escolar ao redor de uma mesa. Os professores de Educação Física, Artes e Educação Especial formavam um agrupamento extra.

As pautas e os textos diversos entregues pela PC aos professores nas reuniões de formação em ATPC constituíram fontes relevantes no alargamento da compreensão dos textos gerados em observação. Por esse motivo, as pautas oriundas das reuniões de formação em ATPC e a que recebi por e-mail pela única formação de polo da qual participei, são utilizadas neste texto como textos oficiais escritos.

Passo agora aos instrumentos de pesquisa para registrar as observações.

Os instrumentos utilizados para registrar as observações foram dois gravadores de áudio e uma câmera para gravar em vídeo. O uso dos gravadores foi escolhido para um registro mais apurado da voz para posterior transcrição; o vídeo foi usado para registrar o evento singular dos sujeitos falantes, suas expressões, seus gestos e seus movimentos corporais. Um gravador de áudio ficava posicionado no cinto da PC em todas as reuniões de formação pedagógica, já que ela andava bastante pela sala e eu não teria condições de segui-la com qualquer gravador ou câmera. O segundo gravador ficava posicionado em uma mesa diferente em cada reunião, especialmente, na mesa que contivesse mais professores participantes da pesquisa. A câmera sobre um tripé ficou colocada em diferentes posições. Nas primeiras reuniões, a câmera estava posicionada num ponto do espaço físico da biblioteca que mais captava o grupo de professores. No entanto, duas professoras, que decidiram não participar da pesquisa, não queriam sua imagem captada pela câmera e solicitaram o deslocamento da câmera do lugar que ocupavam. Entendemos com Graue e Walsh (2003, p. 138) que o vídeo “produz um registro que não é facilmente disfarçável com a atribuição de nomes fictícios a pessoas e lugares”, por isso, o deslocamento da câmera se tornou algo constante e ela ocupava diferentes posições a cada reunião.

Pela discussão emergida ao negociar os procedimentos e instrumentos de pesquisa com os participantes e, considerando que não participantes tiveram participação decisiva no modo de organização dos instrumentos de pesquisa, reflito com Jobim e Souza (2007) a relevância da imagem no trabalho de pesquisa. De acordo com a autora, as imagens são signos e, portanto, carregam sentidos que podem ser transformados em textos. Considerada linguagem, as imagens produzidas por meio de uma câmera são mais um modo de compreender o sujeito, o que pode despertar insegurança naquele que é filmado. A insegurança parece surgir porque a lente da câmera pode captar qualquer imagem e não apenas a autorizada pelo sujeito filmado, e o corpo parece expressar bem mais a assinatura de sua linguagem do que a voz gravada por um áudio, como em um retrato artístico. Nas palavras de Amorim (2007, p. 14), “[...] entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores.” Portanto, tanto o signo visual quanto o verbal forneceram elementos para que eu pudesse compreender o outro.

É sabido que a câmera como instrumento de pesquisa enriquece a produção de dados porque atua como o olho do pesquisador que vê de um lugar externo o falante e tudo o que o próprio sujeito não pode ver, o seu horizonte. Aqueles professores que não queriam o olhar do *outro* e não queriam se ver como *outro*, de modo diferente, não assinaram o termo de consentimento, nem quiseram deixar marcas de sua imagem física. Apreendo, portanto, que a câmera pode se constituir uma ameaça ao acabamento do *eu*. Jobim e Souza (2007, p. 85-86) explica melhor a relação entre homem e imagem refletida pelo vídeo:

Uma outra questão para analisarmos diz respeito ao vídeo como desencadeador de uma relação ambivalente entre o sujeito e as possibilidades oferecidas pela câmera, pois a sensação de perda de controle da própria imagem e do seu discurso é um fenômeno que, se inibe e ameaça, também seduz. Seduz porque no centro da consciência de sermos sujeitos efêmeros existe o desejo de permanência da nossa imagem, da nossa presença no mundo, experiência que agora é recriada pela técnica. De fato, o sujeito que se coloca disponível para uma câmara sabe que a sua imagem ao descolar-se de si ganha uma existência própria e poderá, portanto, ser retomada por outras pessoas desencadeando interpretações infinitas.

Entre o estranhamento e a ambivalência que a videogravação pode causar, (JOBIM e SOUZA, 2007) está a refração do homem pelo olhar de um novo sujeito que se esconde por detrás da câmera e pode sugerir infinitas compreensões para o discurso do falante que também

pode ser visto. Nesse caso, o olho do pesquisador ou a lente da câmera podem alterar o discurso do sujeito, porque o outro o olha com atenção e ouve o que ele tem a dizer, e isso faz o pesquisador participar da vida do pesquisado e alterar, de alguma maneira, o evento em que os sujeitos falam. Essa alteração é gerada porque as interações entre os sujeitos são movidas por uma linguagem que não tem neutralidade. Vološinov (2010, p. 263, grifo do autor, tradução minha) explica: “*A palavra é sempre preenchida de conteúdos e de sentidos ideológicos ou em relação com a vida cotidiana.*” O contato com o outro é sempre mediado pela linguagem e ressoa ideologia por todas as partes do corpo.

Com a entrevista não foi diferente. Realizada por mim, em dias distintos, com dez professoras, uma coordenadora de escola e duas professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico de uma Diretoria Regional de Ensino (APÊNDICE I), as entrevistas revelaram-se um procedimento de pesquisa importante para o aprofundamento de questões ligadas à formação do professor, aos usos dos guias e ao modo singular de participação de cada professora na implementação do programa *Ler e Escrever* (APÊNDICE J, K e L). Com base nas observações das reuniões de formação e nas perguntas iniciais da pesquisa, um roteiro para a entrevista foi elaborado previamente e posto em discussão com as professoras da escola no fim de 2013, após as observações, e com as professoras da DE, no final de 2014. A entrevista com as PCNPs da DE só foi realizada um ano após a das professoras porque eu ainda tinha esperança, após a chegada da França, de realizar observações das Orientações Técnicas na Diretoria. Como isso não ocorreu no segundo semestre de 2014 (porque estive na França no primeiro semestre), a entrevista foi adiada para o fim do ano.

Antes de iniciar o procedimento investigativo, busquei em Graue e Walsh (2003) elementos para pensar a preparação da entrevista (material e instrumento necessário) e o momento com o entrevistado (a questão da empatia e da negociação com o outro). Com Bakhtin (2003), fui motivada a escolher a entrevista como um procedimento de pesquisa produtor de linguagem em uma situação de interação verbal criada num determinado tempo e espaço. André (2005), por sua vez, me conduziu ao procedimento de pesquisa selecionado por afirmar que uma entrevista bem planejada e com objetivos claros, é um instrumento essencial para descobrir como o entrevistado atribui significado às suas ações e como enxerga os acontecimentos. Assim, a entrevista se constituiu como um encontro cultural, social e pedagógico entre entrevistador/pesquisador e entrevistado/professor (FREITAS, 2007), e respondeu às perguntas resultantes das impressões vividas por mim nas reuniões pedagógicas

na escola, como professora do ensino fundamental ciclo I da SEE/SP, como Coordenadora Pedagógica da Oficina Pedagógica de uma Diretoria de Ensino do centro-oeste paulista e como doutoranda de um programa de pós-graduação em Educação.

Apesar de a entrevista ter sido elaborada antecipadamente, as perguntas foram geradas a partir de respostas de professores e de formadores das diferentes instâncias de formação ao longo do período de investigação. O meu encontro com o pesquisado teve caráter dialógico, porque se configurou como uma conversa entre dois sujeitos falantes, construída a partir das réplicas oriundas da posição exotópica de pesquisadora e professora. Pronunciava questões elaboradas previamente, criava outras a partir da resposta do entrevistado e suprimia as que foram respondidas de antemão, num movimento de compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003) da fala do outro. Ao mesmo tempo, o pesquisado respondia às questões elaboradas por mim como uma pergunta à espera de resposta, de concordância e participação. Bakhtin (2003, p. 408, grifos do autor) salienta a potencialidade da resposta e a participação ativa de duas consciências, quando afirma:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo [...]

Nesse *encontro dialógico*, eu-pesquisador e o outro-pesquisado ocupamos uma posição ativamente responsiva diante dos eventos discursivos: o ouvinte se tornou falante (BAKHTIN, 2003). Isso explica o motivo de eu concordar com a seguinte afirmação de Vološinov (2010, p. 339, grifo do autor): “A compreensão procura *uma contrapalavra* à palavra do locutor”. No diálogo, a contrapalavra é a atribuição de sentidos às palavras alheias, é a resposta ao outro, a concordância, a oposição, o complemento, a antecipação e o apoio (BAKHTIN, 2003).

A atitude responsiva das professoras, materializada em forma de contrapalavras, pode ser observada no registro da entrevista, bem como as palavras-perguntas que mais a tocaram. Entendo com Vološinov (2010, p. 263, tradução minha) que “[...] nós só respondemos à palavra que nos toca ideologicamente ou está em relação com a vida.” Algumas professoras reagiram mais que outras nesse encontro discursivo e, conseqüentemente, falaram mais que outras, como será possível perceber, no próximo tópico, o tempo de duração da gravação de cada entrevistado. Algumas ainda responderam positivamente ao acontecimento e

demonstraram um sentimento de gratidão pela oportunidade criadora de falar e de ser escutada.

A posição de escuta tornou visíveis as vozes que ajudam a compor a voz de cada professora entrevistada, e esse aspecto plurivocal é de uma significância singular, como explica Freitas (2002, p. 29): “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.” Falo, portanto, em muitas vozes e esse momento de geração de dados enriqueceu bem mais o acervo da pesquisa que a observação, na qual a maior parte do tempo estava destinada às falas orientadoras oficiais da PC.

A entrevista com as professoras e com a coordenadora da escola foi registrada com gravador de áudio e vídeo, e a entrevista com as duas professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico foi gravada apenas em áudio para respeitar o pedido de não gravação em vídeo pelos motivos justificados por Jobim e Souza (2007). Com as entrevistas em áudio, busquei apoio nas *Normas para Transcrição* (ANEXO D) de Castilho e Preti (1986, p. 15-16) para transcrever as falas, bem como criei sinais escritos para representar a oralidade⁸. As ocorrências da fala oral foram conservadas. Os vídeos das entrevistas não foram transcritos, apenas serviram de material para a consulta de trechos representativos da fala oral, como as expressões faciais, os movimentos do corpo, os gestos e os olhares do sujeito falante (CASTRO, 2010).

Os guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e escrever* elaborados para os professores dos primeiros anos do ensino fundamental constituíram mais um procedimento de pesquisa para alcançar o objetivo proposto para a pesquisa. Considerados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como currículo oficial das escolas estaduais paulistas, eles são distribuídos anualmente às escolas em formato impresso e também estão acessíveis *online* pelo *site* da FDE ao público em geral. Encontrados em cada ano escolar (1º ao 5º) do ensino fundamental, ciclo I, em volume único ou em dois volumes, dependendo da edição e do ano de publicação, os guias são diferenciados, para além das informações escritas, pelas cores laranja, vermelha, azul, lilás e verde, que preenchem a capa do material didático. Pelo *site* da FDE, tive acesso às edições de 2010 dos guias *Ler e escrever* e às edições revisadas e atualizadas, publicadas no ano de 2015. Essas últimas, motivadas pela força dos grupos de professores, professores coordenadores da escola e das diretorias de ensino.

⁸ Para as ocorrências de citação em forma de discurso direto, utilizei aspas (“”), e para a baixa do tom da voz, utilizei sublinhado (__) na sílaba ou palavra dita.

Os guias impressos e *online* serviram de documento oficial para validar, contrapor e polemizar os dados gerados pela observação e pela entrevista, como forma de aprofundar os problemas apontados pelos pesquisados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esse material didático ajudou a compreender melhor os modos de implementação das ações do programa *Ler e Escrever* e as concepções teóricas e práticas presentes no discurso dos autores do documento escrito. E mais, os guias foram de fundamental importância para interpretar as forças que regem as ações da SEE/SP para o ensino da linguagem e compreender como essas forças são refratadas pelos professores da instância escolar. Por esse *material linguístico concreto* como diz Bakhtin (2003), relacionado com o campo da educação nas escolas estaduais paulistas, pude reconhecer aspectos semânticos, axiológicos, significativos e expressivos que constituem o discurso dos autores e organizadores do material, e perceber como esses aspectos explicam a intencionalidade dos sujeitos que encabeçam a SEE/SP e desejam que professores e alunos se adequem “[...] aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e as entonações [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 96) desse grupo social. Sobre isso, Bakhtin (2010b, p. 96-97, aspas do autor, grifos meus) nos alerta:

Aqui o que nos importa é o aspecto intencional, isto é, a significação objetual e a expressividade da estratificação da “língua comum”. *Pois não é a composição linguística neutra da língua que é estratificada e diferenciada, mas as suas possibilidades intencionais é que são espoliadas: elas são realizadas em direções definidas, são carregadas de conteúdos determinados, concretizam-se, especificam-se, impregnam-se de apreciações concretas, unem-se a determinados objetos, a âmbitos expressivos de gêneros e profissões.* Dentro destes âmbitos, isto é, para os próprios falantes, estas linguagens de gêneros e estes jargões profissionais são diretamente intencionais – plenamente significativos e espontaneamente expressivos [...].

Com o autor, reitero a preocupação com a ideia do aspecto intencional do discurso de determinado grupo social que quer fazer valer, por meio de uma “língua comum”, uma visão única e um único modo de agir no mundo. É esse caminho que percorrerei para compreender o problema que envolve os guias *Ler e escrever*.

Em seguida, apresento os sujeitos falantes da pesquisa.

2. 6 Sujeitos falantes: o objeto de estudo das ciências humanas

Como afirmei no início desta seção, o objeto de estudo das ciências humanas é o texto produzido por “Um homem que fala com outro homem que fala” (MIOTELLO, 2012, p. 154). Esse texto pressupõe, portanto, e segundo Bakhtin (2003), uma relação entre homens falantes que têm consciência e alargam o conhecimento de outros homens falantes pela linguagem.

A fim de compreender aspectos da formação de professores estaduais paulistas para o ensino da linguagem, entrei em relação com esses homens falantes e me coloquei à escuta para reconhecer, pela linguagem deles, novos sentidos a uma parte do mundo. Dez professores de ensino fundamental, ciclo I, uma professora coordenadora de escola e duas professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico permitiram que eu adentrasse em suas vidas e discursaram sobre educação, ensino e formação de professores com as referências que carregavam dentro de si.

Neste tópico, apresento um breve percurso acadêmico e profissional das professoras que falaram à pesquisadora em um momento de entrevista gravada em áudio e em vídeo. As respostas foram motivadas por questões acerca da idade, da formação superior e do tempo de trabalho no magistério, na SEE/SP e na escola pesquisada. Registrei ainda o tempo de gravação da entrevista pelos motivos já expostos no tópico anterior.

Não tenho a intenção, neste tópico dedicado à caracterização, de definir os sujeitos falantes. A intenção é ajudar o leitor a descobrir quem são os falantes e de qual lugar eles falam, para que os sentidos das palavras pesem de forma diferente e, até mesmo, surpreendam aquele que lê e espera determinada resposta.

Apesar de saber a importância da assinatura do nome como reconhecimento do escrito em um ato eticamente responsável (BAKHTIN, 2010a), atendo ao pedido de sigilo da maioria dos sujeitos falantes na divulgação do nome e crio nomes fictícios com as iniciais verdadeiras dos sujeitos, com exceção de Amélia, cujo nome não corresponde em nada ao nome real do sujeito, mas, por seu discurso ter sido objeto de compreensão e divulgação em congressos científicos nos anos anteriores, conservo a referência. Os dados são referentes ao ano de 2013 para as professoras e coordenadora da escola e, 2014, para as professoras coordenadoras na diretoria.

A seguir, conto um pouco das professoras do ensino fundamental participantes da pesquisa:

▪ **Mara** tinha 32 anos e é formada no Magistério pelo CEFAM e em Ciências Sociais, com especialização em História por uma universidade federal. Atuava no magistério havia 10 anos, como PEB I efetiva na SEE/SP havia 8 anos e trabalhava como docente na escola participante havia 3 anos.

Tempo de gravação da entrevista: 44 minutos e 13 segundos.

▪ **Anne** tinha 47 anos, é formada em Pedagogia por uma universidade pública e tem especialização em Didática do Ensino Superior por uma universidade particular. É professora efetiva da Educação Básica na SEE/SP e atuava havia 24 anos no magistério, 23 em escolas estaduais e 8 na escola participante.

Tempo de gravação da entrevista: 30 minutos e 2 segundos.

▪ **Gabriela M** tinha 47 anos, é formada em Pedagogia por uma universidade estadual com habilitação em Deficiência Física, Intelectual e Administração Escolar. É professora efetiva na SEE/SP. Em 2013, trabalhava havia 25 anos no magistério e em escolas estaduais e 21 anos na escola participante.

Tempo de gravação da entrevista: 13 minutos e 38 segundos.

▪ **Antonella** tinha 65 anos, é formada em Pedagogia por uma universidade particular. É professora efetiva na SEE/SP. Trabalhava havia 15 anos no magistério e nas escolas do estado paulista, na escola participante havia 7 anos como efetiva, mas já tinha atuado na escola como substituta.

Tempo de gravação da entrevista: 26 minutos e 8 segundos.

▪ **Eliete** tinha 38 anos, formada em Pedagogia por uma universidade estadual em 2012, começou a atuar no magistério e na escola pesquisada em fevereiro de 2013 como categoria “O” (professor não efetivo contratado por tempo determinado mediante a aprovação em um processo seletivo) na SEE/SP.

Tempo de gravação da entrevista: 45 minutos e 48 segundos.

▪ **Gabriela L** tinha 47 anos, formada em Biblioteconomia, Serviço Social, Pedagogia e Arquivologia, tem especialização em documentação e cursos oferecidos pela Diretoria de

Ensino. Categoria “F” (professor não efetivo candidato à contratação após uma avaliação anual) tinha, em 2013, 17 anos de experiência no magistério e nas escolas do estado paulista e 6 anos na escola.

Tempo de gravação da entrevista: 49 minutos e 24 segundos.

▪ **Munique** tinha 36 anos e é formada em Pedagogia por uma faculdade privada. Categoria “F” atuava havia 17 anos no magistério e nas escolas estaduais paulista e havia 4 anos de exercício docência na escola participante.

Tempo de gravação da entrevista: 22 minutos e 43 segundos.

▪ **Amélia** tinha 34 anos. Formada em Pedagogia e mestranda em educação por uma universidade pública é professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo desde 2006. Em 2013, tinha 10 anos de experiência no magistério e atuava desde 2009 na escola selecionada.

Tempo de gravação da entrevista: 1 hora 5 minutos e 58 segundos, realizadas em duas partes e em dois dias diferentes.

▪ **Sueli** tinha 39 anos, é formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar por uma universidade privada. Professora efetiva, atuava no magistério havia 8 anos, nas escolas paulistas havia 5 e na escola participante da pesquisa havia 1 ano.

Tempo de gravação da entrevista: 1 hora 3 minutos e 39 segundos, feitas em duas partes e em dois dias diferentes.

▪ **Alice** tinha 23 anos, formada em Pedagogia por uma universidade estadual paulista em 2011, atuou, a partir de fevereiro de 2013, como categoria “O” na SEE/SP, mesmo tempo de experiência no magistério e na escola.

Tempo de gravação da entrevista: 41 minutos e 51 segundos.

Como professora coordenadora de escola, tive a participação de **Rosemeire** que tinha, em 2013, 55 anos. Formada em Educação Física, Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Desenho publicitário e propaganda, é Professora da Educação Básica II efetiva na SEE/SP. Atuava no magistério havia 25 anos, em escolas paulistas havia 24 anos

e na escola participante, havia 19 anos. No cargo de professora coordenadora do ensino fundamental ciclo I na escola selecionada, estava havia 19 anos. O tempo de gravação de sua entrevista teve a duração de 2 horas 4 minutos e 39 segundos.

E como representantes da formação de polo regional, tive a participação de duas professoras coordenadoras do Núcleo Pedagógico de uma Diretoria Regional de Ensino:

- **Rosilene** tinha, em 2013, 51 anos. Com Magistério desde 1983 e com formação em Pedagogia pelo PEC Formação Universitária em 2001, fez pós-graduação em Gestão Educacional. Como professora efetiva na SEE/SP, atuava no magistério havia 25 anos, sendo 20 anos em escolas como professora e havia 5 anos que ocupava o cargo de PCNP. O tempo de gravação de sua entrevista durou 1 hora 14 minutos e 24 segundos.

- A PCNP **Maria Eduarda** tinha 52 anos, fez Magistério e graduação em Letras numa universidade privada. Com 30 anos de experiência no magistério, é professora efetiva da SEE/SP, atuou em escolas paulistas por 22 anos no estado e como PCNP trabalhava havia 5 anos. O tempo de gravação de sua entrevista durou 1 hora 12 minutos e 36 segundos.

Após apresentar os sujeitos falantes, falo da forma de compreensão dos discursos.

2. 7 Criação discursiva: cotejar e indiciar para compreender textos

Como afirmei com Bakhtin (2003), as ciências humanas nascem de “[...] pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre palavras, textos sobre textos [...]” (AMORIM, 2001, p. 187). Essa *relação alteritária* gerada pelo encontro de sujeitos e palavras torna dialógico o gênero científico das ciências humanas (AMORIM, 2001). Segundo Amorim (2001, p. 187, grifos da autora), “Nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*.”

Frente a esse compromisso responsável com as ciências humanas, com o proposto para a pesquisa de doutorado e com o material gerado na investigação, trago para a criação discursiva neste trabalho enunciados de diversos sujeitos falantes. Busco com esses enunciados a compreensão a partir de dois âmbitos: o âmbito da significação, isto é, do que é

reproduzível na língua, e o âmbito do sentido, da compreensão aprofundada da palavra única e irrepetível num contexto dialógico (BAKHTIN, 2003).

Para a compreensão e criação do discurso, selecionei os textos transcritos dos professores e professores coordenadores gerados em entrevistas. Os textos orais resultantes do procedimento de observação, bem como as pautas e outros textos escritos entregues pela professora coordenadora nas reuniões de formação, serão textos complementares às entrevistas. Os textos escritos encontrados no material didático do professor também irão compor a discussão das ideias a partir das citações realizadas pelos professores em entrevista. E, os textos do referencial teórico escolhido fundamentarão a compreensão das falas transcritas dos sujeitos falantes participantes da pesquisa. Com os textos em mãos, realizei algumas leituras a fim de captar os momentos de embate de vozes sociais, selecionei trechos e os relacionei em grandes unidades temáticas, que deram origem às seções, e em pequenas unidades temáticas, com as quais obtive os tópicos. A partir dessa organização temática, coloquei em relação dialógica os enunciados dos sujeitos falantes e obtive um novo texto.

A criação do discurso nas próximas seções é resultante do cotejamento de textos, que para Bakhtin (2003), é o encontro da palavra minha com a palavra do outro (dos professores com os quais convivi por um período de tempo em observação e conversei em relação horizontal e dos autores com os quais me encontrei em situação de leitura e de conversa). Neste momento de criação discursiva, os textos já ouvidos e lidos me revelarão novos sentidos porque, ao olhar para os dados gerados, eu estabeleço outras relações a partir das vozes que escutei e, desse modo, eu poderei compreender a palavra do outro de modo diferente, em um novo contexto de criação do discurso, que pode não coincidir com o contexto de produção específico do falante ao dizer a sua palavra.

Geraldi (2012) revela que nos estudos da linguagem a coincidência do repetível prega peça quando o objetivo é compreender as diferentes vozes, juízos de valor e entonação avaliativa em contextos de criação discursiva. Nesse sentido, para o estudo do enunciado, vozes de outros enunciados são chamadas para compor a enunciação, porque os sentidos dos discursos são aprofundados com outros sentidos trazidos por outras vozes. Quanto mais sujeitos puderem dizer a sua palavra e quanto mais vozes sociais puderem ecoar, mais profunda e melhor é a compreensão do pesquisador em relação com o texto a compreender.

Com Bakhtin (2003, p. 400-401), entendo que “Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos [...] em um novo contexto” porque é o

“[...] aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 399). Ao tratar da potencialidade quase infinita do sentido, o autor admite que o sentido só pode ser atualizado em um novo contexto de criação discursiva, no qual outros sentidos circulam, e afirma “Dois enunciados alheios confrontados, que nada sabem um do outro, se querem tocar, ainda que de leve, o mesmo tema (pensamento), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.” (BAKHTIN, 2016, p. 88). Essas palavras de Bakhtin (2003, 2016) me fazem compreender que um enunciado não precisa ter relação com outro enunciado. Os sentidos dos enunciados não estão dados nos próprios enunciados, mas no encontro de palavras e de vozes estabelecido entre esses enunciados. Dessa relação dialógica, unidades de sentidos são criadas e temas podem, finalmente, se tocar.

O processo de compreensão dos sentidos das palavras do discurso em seu caráter de verdade do singular – *pravda* - (BAKHTIN, 2010), pode ser construído a partir de alguns aspectos considerados pelo sujeito que compreende o discurso:

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial).
- 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) da língua.
- 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante).
- 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade. (BAKHTIN, 2003, p. 398, grifos do autor).

Para o autor, o sujeito só pode reconhecer o significado de uma palavra do discurso quando a conhece de outros contextos. Todavia, reconhecer o significado repetível do signo é pouco. Compreender a palavra como signo ideológico, isto é, seu tema, e alcançar camadas profundas de penetração, demanda compreender os elementos da situação extraverbal “[...] identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos” (CEREJA, 2006, p. 218), produzidos em um contexto novo, inusitado e irrepetível.

A partir das ideias de Bakhtin (2003), Geraldi (2012, p. 30) fala em *cotejar o texto* como “[...] a única forma de desvendar os sentidos”. E acrescenta: “interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos.” (GERALDI, 2012, p. 34).

A minha palavra, aquilo que quero dizer no meu trabalho de pesquisa, é um alargamento da minha consciência no contatar a consciência do outro pelo encontro de palavras, pelo cotejamento de textos. “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.” (BAKHTIN, 2003, p. 401). Isso explica que os enunciados não podem ser compreendidos fora da relação dialógica com outros enunciados, por isso, Bakhtin (2016, p. 104) sustenta que “[...] o entendedor (e também o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa).”

O cotejamento de textos, como uma primeira questão metodológica bakhtiniana, trará, pelas diferentes vozes reunidas, índices de valor variados. Com esses índices, terei condições de me perguntar “por que o sujeito disse isso?” e estabelecer com a fala dele uma relação de empatia, como discorre Bakhtin (2010a, p. 62, grifo do autor) no trecho abaixo:

[...] a empatia é um ato *meu*, e somente nisso consiste a produtividade e a novidade do ato [...] Mediante a empatia se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece deste algo que é realizado não permanecendo igual a si mesmo.

O *meu* deslocamento de mim mesma e a *minha* colocação no lugar do outro para interrogar proporcionam um reconhecimento do existir-evento quando eu me desloco novamente e volto ao meu lugar para compreender o que o outro diz. Os índices que busco na fala do outro aproximam sujeitos, discursos e contextos diferentes. O indiciamento, como uma segunda questão metodológica, é a relação que eu estabeleço entre as palavras ditas por diferentes vozes sociais (em contextos específicos de produção) e as palavras do texto que tenho diante dos olhos para uma compreensão profunda.

Geraldi (2012, p. 35) analisa o paradigma indiciário de Ginzburg que corrobora os princípios metodológicos de Bakhtin (2003) no tratamento das ciências humanas, afirmando que o pesquisador atua como detetive, constrói um sentido com base em sinais ou indícios, mas esse sentido não esgota a possibilidade de desvelar novos sentidos baseados em novos sinais. E afirma que o resultado apresentado pelo pesquisador “[...] é uma “tese” no sentido de que contém um ponto de vista argumentado em que se sustenta a interpretação construída. Mas uma tese não tem qualquer valor absoluto de verdade [...] os sentidos são inacabáveis

[...]” (GERALDI, 2012, p. 33) pela própria natureza do enunciado como unidade da comunicação discursiva. Todavia, “[...] é possível buscar a verdade do particular, do acontecimento, do singular, do irrepetível.” (GERALDI, 2012, p. 27).

A partir de Geraldi (2012) e de Volóchinov (2017), é possível pensar a tese como uma criação discursiva de conhecimento científico que divulga sentidos de dizeres pela *interferência verbal*, isto é, “[...] entre a palavra própria e a palavra outra [...]” (VOLOCHÍNOV, 2011, p. 105). Segundo Amorim (2001, p. 180-181, grifos meus),

Entre o discurso citado e o texto que cita, produz-se sempre uma *interferência dialógica*. O discurso do outro tem sempre uma dupla expressão, a sua e a do enunciado que o acolhe. Mesmo a autocitação, no interior de um mesmo enunciado, não constitui uma duplicação e sim, um novo enunciado.

Essa *interferência discursiva* (VOLÓCHINOV, 2017) resulta do encontro de palavras que constituem dois discursos diferentemente orientados e “[...] compartilham simultaneamente dois contextos entrecruzados [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 284). Esse fenômeno revela o “[...] caráter dialógico da palavra que interessa a Bakhtin [...]” e que, segundo Ponzio (2011, p. 14), “[...] diz respeito à dialogicidade como interferência de vozes e de acentuações, de entonações.”

Nesse sentido, para a criação do discurso, trarei vozes sociais que compõem a formação continuada dos professores paulistas para dialogarem sobre as ações de formação e os guias orientadores do programa paulista *Ler e Escrever*, com o intuito de reconhecer, no discurso dos falantes, as vozes de embate e de concordância, e como as forças de resistência rompem com o discurso resistente e instauram visões renovadoras na linguagem instituída. Para compreender os sentidos e a significação dos discursos, devo considerar o *contexto extraverbal* dos sujeitos falantes, isto é, “[...] um *horizonte espacial compartilhado* [...] o *conhecimento e a compreensão comum da situação* e [...] a *avaliação compartilhada* [...]” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011, p. 156, grifos dos autores). Escutar a palavra do outro não significa escutar apenas o *como* e *sobre o que* alguém diz, nem mesmo o *que* diz, por seleções intencionais de palavras, mas o não dito, a situação extraverbal, e o que o falante “‘teria podido dizer’ ou ‘teria dito’” (BAKHTIN, 2010b, p. 152), o subentendido. Por isso, a expressão, a mímica e as nuances de entonação (BAKHTIN, 2010b) ajudam a compor a significação do discurso, porque se encontram “[...] no limite entre o verbal e o extraverbal,

entre o dito e o não dito.” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011, p. 160, grifos dos autores). Com voz ou com silêncio, os sentidos são produzidos, mas, para isso, é preciso querer ouvir o que não é apresentado materialmente pelo rastro do som e das palavras escritas.

Nessa proposta de encontro de palavras e vozes pelo cotejamento, a compreensão dos textos revelará sentidos aprofundados das palavras do discurso pelos motivos já apresentados, e porque a mesma palavra pode ser dita com sentidos variados por diferentes sujeitos, da mesma forma, a mesma palavra dita por outro pode tocar o sujeito de um modo singular. Desse modo, o importante neste trabalho, fundamentado na perspectiva metodológica da filosofia da linguagem, é a compreensão do ponto de vista de cada sujeito da troca verbal e a dimensão axiológica da palavra dada por esse sujeito, que apresenta em seu discurso não somente palavras próprias monologizadas, mas palavras alheias (outras), chamadas para o diálogo, que passam a habitar o discurso daquele que fala. Por isso, o objeto de estudo desta tese é o discurso em todas as suas formas: discurso direto, indireto e indireto livre.

Segundo Volochínov (2011, p. 76), o discurso direto, de *estilo linear*, demarca, como uma cerca, o limite de cada voz, como forma de “[...] conservar sua integridade e autenticidade”. Nos momentos de compreensão e criação discursiva, os traços do discurso direto do outro aparecem no discurso das entrevistadas no momento em que elas desejam transmitir a fala alheia (marcada por mim por aspas), seja das professoras coordenadoras da escola e da Diretoria de Ensino, seja dos elaboradores do material didático. Na produção do meu discurso, eu também faço uso do discurso direto, ao colocar em recuo os enunciados selecionados das entrevistadas e aspear palavras delas em momentos da minha compreensão.

O discurso indireto, de *estilo pictórico* (VOLOCHÍNOV, 2011), é um modo de reportar a palavra alheia. De acordo com Volochínov (2011, p. 78), “A língua elabora meios para incluir na palavra outra, de maneira mais refinada e ágil, a réplica e o comentário do autor”. De caráter pictórico, o discurso indireto é uma forma de apagar os limites da palavra outra e levar em consideração o plano emotivo-volitivo que propicia originalidade e subjetividade à palavra. Ao dizer falas dos outros sem demarcação precisa, as professoras entrevistadas colocam suas intenções e acentuações porque

O discurso indireto “ouve” de forma diferente a enunciação outra, percebe ativamente e privilegia na sua transmissão momentos e aspectos diferentes em relação aos outros modelos. Por isso, não é possível uma tradução mecânica, palavra por palavra, da enunciação de outros modelos no discurso indireto. (VOLOCHÍNOV, 2011, p. 91-92, aspas do autor).

No meu discurso, utilizo a forma indireta como resultado da escuta das palavras alheias, das professoras e dos autores, e busco nelas pistas para compreendê-las. Identifico-me com as palavras reportadas e compartilho o mesmo sentido, dou a minha acentuação em outras, discuto-as, mas também dou aspas no corpo do texto para me distanciar dos enunciados alheios. Essa forma indireta do discurso é potencializadora da produção do meu discurso e de todos os que escutei, mas não mais que o discurso indireto livre, no qual a *interferência discursiva* é presente (VOLOCHÍNOV, 2011; VOLÓCHINOV, 2017).

Para Volochínov (2011, p. 116, grifos do autor), a particularidade do discurso indireto livre “[...] consiste no fato de que aqui falam *tanto* o herói *quanto* o autor, e falam ao mesmo tempo, de modo que aqui, nos limites de uma única e idêntica construção linguística, ressoam as entonações de duas vozes diferentemente orientadas.” E, para compreendê-lo, não são necessários estudos gramaticais, mas estudos “[...] ‘do ponto de vista do sentido’ [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 297, aspas do autor), pois,

[...] do ponto de vista estritamente gramatical temos o discurso do autor; já do ponto de vista do sentido, o do personagem. Entretanto, esse “do ponto de vista do sentido” não é representado por nenhum signo linguístico específico. Consequentemente, temos diante de nós um fenômeno extralinguístico. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 297, aspas do autor)

Com Volóchinov (2017), entendo que a vida da língua, a linguagem, eclode no encontro de enunciados, ou seja, nos momentos das *interações discursivas*, diretas e indiretas. O discurso indireto livre é, portanto, um discurso responsável, no qual o autor assume seu dever de responder sem aspas e sem atribuir ao outro o sentido dos enunciados ditos e escritos por ele.

Tive condições de compreender o caráter bifronte do discurso indireto livre (VOLÓCHINOV, 2017) de professoras participantes da pesquisa, e escutar as variações de entonações em uma só voz, porque busquei uma compreensão profunda dos sentidos de suas palavras, de seus risos, gestos e mímicas, e porque me coloquei na escuta da situação extraverbal de seus discursos. Da mesma forma, julgo ter produzido nesta tese discursos responsáveis de dupla face, ao entrar em empatia com o outro e do seu lugar compreender a sua voz, e voltar ao meu lugar com duas vozes, duas entonações e duas compreensões da realidade.

A seguir, dou início às seções de compreensão dos textos e produção de discursos.

AS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA *LER E ESCREVER*

Nesta seção, trato de pensar os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2010b), apresentados na introdução desta tese, que rondam a ação de formação de professores no programa *Ler e Escrever* em relação com os sentidos de alteridade, palavra, excedente de visão, carnavalização, discurso bivocal, palavras alheias, próprias alheias e próprias, ética, estética, responsabilidade, responsividade, ideologia, enunciado, dialogismo, gênero do discurso, arquitetura, discurso, cronotopia, eventicidade, troca verbal, herói, signo, linguagem e sujeito, estudados por Bakhtin (2003, 2016, 2010a, 2010c, 2015), Volochínov (1981, 2010, 2011, 2013, 2017), Bakhtin e Volochínov (2012), Volochínov e Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e autores contemporâneos que os estudam. A constituição deste texto pretende ter como palavra de partida a dos professores, gerada em entrevistas. A perspectiva do aprofundamento anunciada por Bakhtin (2003) aponta para a tentativa de criação de um texto dialógico pelo cotejamento de textos; textos teóricos, oficiais e pronunciados pelos participantes da pesquisa. Busco com os pronunciamentos, a pluralidade dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos no *Ler e Escrever*, para que este texto não apresente apenas uma única voz, nem dê uma palavra final sobre o programa, pensado de modo singular por cada um que o enuncia.

Os tópicos desta seção abordam temas escolhidos a partir de gêneros de discursos orais dos sujeitos participantes da pesquisa que podem potencializar a produção dos gêneros discursivos oficiais orais e escritos, porque anunciam momentos de embates pelo confronto de palavras na vida, de palavras sobre palavras e enunciados sobre enunciados.

3.1 Orientação Técnica nas diferentes instâncias: o currículo oficial em destaque

Os diálogos travados entre mim, como professora de escolas estaduais paulistas e pesquisadora da universidade, e os professores e professores coordenadores entrevistados, motivados por questões investigativas, também foram orientados para outros ouvintes que não

existiam, naquele momento, como pessoas reais. De acordo com Bakhtin (2016, p. 63), “O destinatário do enunciado pode, por assim dizer, coincidir *pessoalmente* com aquele (ou aqueles) a quem *responde* o enunciado”, como pode estar relacionado com os enunciados vindouros de outros ouvintes.

Os sujeitos falaram em diversos momentos sobre as formações de professores feitas em situações de Orientações Técnicas (OTs) na instância central, em âmbito de polo macrorregional e de polo regional, e nas reuniões de formação na escola na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Como será possível observar, os enunciados orais das professoras sobre a formação estão engendrados pelo uso do guia didático, por ser essa a ação do programa mais próxima da sala de aula. Ao perguntar às professoras se as orientações resultantes dos encontros de formação por Orientação Técnica mudavam a sua maneira de trabalhar, Anne, Amélia, Alice, Mara e Munique responderam:

Anne: ((Pausa)). Interfere, sim, na forma de trabalhar: né...a gente aprende a trabalhar mais conforme o propósito do Governo né...que a gente está:: trabalhando para o Governo né...então a gente procura a:: a capacitação que a gente recebe...a gente procura ficar mais dentro da proposta do Governo...

Amélia: NÃO, porque...éh:: na verdade eles...essas formações só vêm complementar o que o guia determina. Então, não muda, porque aí eu já decidi do guia o que eu vou trabalhar, entendeu, então, não muda.

Alice: Algumas sim:: porque:: tem orientações que a gente Tem que seguir:: não tem como...porque depois a gente tem que apresentar: o resultado de um trabalho...que a gente tem que seguir aquilo...e tem coisas:: por exemplo...que eu abordava de uma maneira...vindo uma orientação:: eu já tentava abordar:: de outra maneira...ou tentar:: meio que ir pelo caminho assim::

Pesquisadora: Para você isso se constitui um problema:: abordar como o outro quer e não como acha que deve?

Alice: Eu não diria no geral:: mas algumas atividades SIM:: em algumas sim...

Pesquisadora: Quais problemas isso causa?

Alice: Olha:: por exemplo...vem orientação:: essa atividade tem que ser desenvolvida EM grupo:: e aí às VEZes:: na minha sala...particularmente...eu vejo que o trabalho poderia fluir MUITO melhor se FOsse:: individual...ou não em Duplas:: em grupos maiores...mas a orientação vem:: já determinado...éh:: vem determinado o TEMPO da atividade:: muitas vezes a atividade fala 30 minutos:: mas aí eu posso levar UM dia...DOIS...pode se estender...sabe...por um período maior...

Mara: ((Grande silêncio)). Em termos...MUda:: de certa forma éh:: a gente tem a nossa didática: a gente tem o nosso jeito [...] isso é de cada professor...mas querendo ou não:: são diretivas que:: existe uma

cobrança...que a gente use determinados materiais...trabalhe de determinadas formas:: existe uma pressão de cima para baixo para que isso aconteça...e:: isso acaba influenciando...acaba:: em alguns momentos...eu acredito positivamente: em alguns momentos negativamente...mas existe essa pressão:: [...] muitas vezes assim:: já me vi em conflito várias vezes:: né...com aquilo que eu acredito e a pressão:: essa cobrança:: e a gente vai tentando adequar [...] mas de certa forma influencia sim...eu acredito que eles queriam que influenciasse até mais ((risos)).

Munique: ((Silêncio)). Nãooooo.

Pesquisadora: Por quê?

Munique: O que muda é:: a rotina da sala, a gente tem de ir de acordo com o que o aluno precisa, o convívio do colega, na troca com o colega e o que o Diretor cobra, o que a coordenadora desta escola cobra, o que o vice cobra...às vezes, o que a gente acaba utilizando é muito pouco é:: perto do que é necessário.

Pesquisadora: Então, as orientações que a professora coordenadora passa para vocês que foram trabalhadas nas orientações técnicas não mudam a sua prática?

Munique: ((Silêncio)). Algu:: Mínimo. Mínimo.

Nos enunciados, aparecem vozes que definem os tipos de forças que agem no trabalho do professor dentro da sala de aula e constituem o modo como ele vê a educação e o ensino nas escolas paulistas. Essas vozes motivam a sua ação e podem, ou não, garantir o resultado na sala de aula esperado pelos formadores ao implementarem a orientação técnica como ação de formação do professor.

Anne evidencia a regra que aprendeu em sua experiência como professora pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: “a gente está trabalhando para o Governo [...] a gente procura ficar mais dentro da proposta do Governo”. Apesar de dizer com suas próprias palavras, Anne transforma o seu discurso em um texto bivocal (BAKHTIN, 2010b), no qual falam duas vozes, a sua, que coincide com a visão de mundo do seu grupo social, e uma segunda voz, a da Secretaria de Educação, ressoada pela boca de seus formadores que são representantes do governo do Estado e enunciam valores ideais desse grupo. Para Bakhtin (2015, p. 211, grifo do autor), “[...] o *discurso bivocal*, que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra”, apresenta duplo sentido: o discurso que divulga o sentido dado pela palavra comum, como, “propósito do governo”, “trabalhando para o governo” e “proposta do governo”, e um outro discurso “a gente procura”, criado a partir do contato com o *outro*: os alunos, outras formações, outros professores, o ambiente, outros materiais didáticos, etc. Essa relação interativa entre o contexto do falante e a palavra do outro reportada, ocasionada pela interação

com o *outro* nos acontecimentos da vida, cria o que Volochínov (2013) chama de *situação extraverbal*. A situação extraverbal é constitutiva do enunciado, é o *chão real*, o acontecimento da vida, que alimenta e determina o enunciado pelo suposto e pelo não dito, e transforma o enunciado abstrato de sentido, gerado no seio de uma língua comum, em um enunciado concreto, que “[...] nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 86). Ponzio (2011b), ao discutir a relação da palavra própria e da palavra outra, afirma que o subentendido no enunciado é uma avaliação social que determina a sua orientação ideológica e “[...] não está nem no seu conteúdo explícito, naquilo que é tematizado, que é objeto do discurso, nem na forma mesma da enunciação, como também não está na sua entonação; está na organização total do discurso, na escolha das palavras, na sua colocação.” (PONZIO, 2011b, p. 27).

A assimilação da palavra do outro por Anne é tratada por Bakhtin (2010b, p. 142) como um importante processo na *formação ideológica do homem* porque “[...] procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento [...]”, surgindo “[...] como a *palavra autoritária* e como a *palavra interiormente persuasiva*.” (BAKHTIN, 2010b, p. 142, grifos do autor). O autor explica que, embora as duas categorias de palavras possam aparecer unidas em uma única palavra enunciada pelo sujeito, a formação ideológica caracteriza-se pela divergência abrupta desses dois tipos de palavras. Ainda que Anne tenha suavizado a palavra autoritária da Secretaria com o sentido de “interfere”, porque acredita numa força singular, ela parece estreitar o vínculo com a palavra dogmática, a aceitar (como algo subentendido) e a reconhecer o valor a ela dado pelo Estado ao dizer “a gente aprende a trabalhar mais conforme o propósito do Governo”. O enunciado da professora parece descrever uma valoração do programa pouco discutível, condicionado ao fato de a professora pertencer a um grupo de docentes estaduais que trabalha para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Essa atitude enunciativa não parece ser o caso de Amélia, Mara e Munique. Essas professoras, apesar de sentirem a força da palavra autoritária que determina a elaboração dos materiais e as formas de trabalhar na escola, enunciam também palavras interiormente persuasivas: “não muda porque aí eu já decidi o que do guia eu vou trabalhar” (AMÉLIA, 2013), “a gente tem a nossa didática: a gente tem o nosso jeito [...] isso é de cada professor” (MARA, 2013) e “a gente tem de ir de acordo com o que o aluno precisa, o convívio do colega, na troca com o colega” (MUNIQUE, 2013). Com exceção de Amélia, que com seu

discurso revela uma tomada de posição com a primeira pessoa do singular (“eu”), Mara e Munique se apoiam em uma valoração compartilhada, ao enunciarem “a gente”, como pronome equivalente a “nós”, e instaura uma espécie de *coral de apoio* (VOLOCHÍNOV, 2013) como forma de responder à subversão da ordem feita por um conjunto do qual faz parte. Desse modo, a situação extraverbal exerce uma força centrífuga na autenticidade da palavra da Secretaria no processo de implementação do programa. O modo singular de agir das professoras, não previsto pelas pessoas (“ele” e “eles”), com certa concepção ideológica do mundo que moveu a elaboração e a implantação do *Ler e Escrever*, é intencionalmente orientado pela dimensão axiológica que constitui cada professora em sua unicidade e é também “[...] uma clara tomada de posição contra qualquer forma de absolutização dogmática [...]” (PONZIO, 2010a, p. 17). Nesse sentido, Bakhtin (2010b) afirma que a palavra persuasiva não se submete à autoridade da palavra que quer cancelar as diferenças e é, portanto, desconhecida pelos grupos sociais oficiais.

A Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) Maria Eduarda ilustra o desconhecimento da palavra não oficial de professores que subvertem a ordem:

Pesquisadora: Vou fazer uma outra pergunta que não está aqui no roteiro [...] o que você pensa...por exemplo:: quando a gente tem a seguinte situação:: o professor: ele quer trabalhar algo que ele acredita...que ele acha que possa ser melhor [...] ele contesta o material e você vai até a escola e pergunta: mas por que você não concorda com isso e ele não sabe explicar:: e quando você pergunta éh:: por que você trabalhou isso...que é uma coisa que ele criou que: ele pegou em algum lugar: que ele julga ser melhor: e não o material por exemplo:: e ele não sabe responder...o que você atribui a isso?

Maria Eduarda: Vanessa:: eu acho que isso não acontece::

Pesquisadora: Não acontece?

Maria Eduarda: Eu acho que na verdade:: sabe o que acontece? É o desconhecimento...porque quando ele lê realmente [...].

Apesar de expor uma conversa baseada no trabalho com os guias para ilustrar o resultado da formação, acredito em Amélia, quando ela fala da relação entre essas duas ações, e vejo na resposta de Maria Eduarda, que é formadora no programa, como essas ações estão de fato interligadas. Quando a PCNP diz “Vanessa:: eu acho que isso não acontece::”, ela me faz acreditar no reconhecimento da palavra autoritária como incondicional e na negativa de “[...] uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras” (BAKHTIN, 2010b, p. 144). Entendo com o enunciado da PCNP e de Alice, especificamente, o momento em que diz “vem orientação:: essa atividade tem que ser desenvolvida EM grupo:: e aí às Vezes:: na

minha sala...particularmente...eu vejo que o trabalho poderia fluir MUITO melhor se FOSSE:: individual...ou não em Duplas:: em grupos maiores...mas a orientação vem:: já determinada [...]”, que o conhecimento das etapas e dos encaminhamentos do material didático proposto pela Secretaria tenta garantir um trabalho no qual *não há jogo, emoções plurivocais, diálogos vivos, agitados e múltiplas ressonâncias* (BAKHTIN, 2010b).

Tive a intenção, com a pergunta feita a Maria Eduarda, de recuperar o que sua amiga PCNP Rosilene dissera a respeito dos guias, problematizando o tema com um novo sujeito.

Pesquisadora: Porque os professores são obrigados a trabalhar com o guia, né?

Rosilene: Eu acho assim:: você aceita trabalhar numa instituição...porque quando você vai dar aula em uma escola particular e você é obrigada a seguir este ou aquele sistema de ensino: você não questiona?...Você não questiona...certo? Então: por que você quer questionar:: agora:: eu digo o seguinte para os professores:: para eu poder falar: eu, gostou ou não...eu preciso desenvolver...eu preciso conhecer o material e eu preciso ter uma boa argumentação...para falar:: não...eu não gosto por causa disso: disso: disso:...eu aqui...faria dessa forma...dessa maneira...de outra forma...e a gente vê isso:: simplesmente:: não olha para o material...não estuda...e não tem argumento:: para falar não:: esse material não serve [...]

As palavras de Rosilene tecem um jogo de opostos, porque ao mesmo tempo em que completam a ideia transmitida por Anne acerca da obrigatoriedade em desempenhar as ações do programa estadual, justificam atitudes de descumprimento por parte de alguns professores. Se as ações são obrigatórias, como é possível decidir pelo não cumprimento? Bakhtin (2010b, p. 82) defende que “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação [...]”. As forças centrípetas que querem instaurar uma única voz pela obrigatoriedade não anulam as criações e as recriações do sujeito que age centrifugamente. Ao colocar em comparação o ensino em escolas privadas e públicas, Rosilene quer igualar as relações estabelecidas nesses dois tipos de ensino. Sabe-se, entretanto, que no ensino público, a estabilidade no trabalho proporciona ao professor um ato mais livre e autêntico, pouco previsto no professor do ensino privado, cujo impacto da subversão poderia levá-lo ao desemprego.

Alice, no auge de seus 23 anos, é capaz de compreender o percurso da palavra como signo ideológico que perpassa os sujeitos diferentes, ao responder à pergunta:

Pesquisadora: Você pode afirmar que as orientações dirigidas pela responsável pela formação no Estado de São Paulo chegam até você?

Alice: Na íntegra, Não::

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Alice: Já passou por muita gente né...mesmo REce-BENdo a orientação eXAta: o ser humano é o SER HUmano:: sai da responsável...passou para o outro:: daí...dessa pessoa para passar para a outra já vai alguma coisa modificada:: já vai alguma coisa dela...e dessa já passa para a outra...já vai alguma coisa pessoal dela...não tem como eu te passar uma coisa...uma informação sem:: no mínimo alguma coisinha minha vai...

De forma argumentativa, Alice narra o processo de formação das palavras do mundo. Ao longo do seu enunciado, a professora desconstrói a linearidade de transmissão da palavra alheia, ao dizer: “dessa pessoa para passar para a outra já vai alguma coisa modificada:: já vai alguma coisa dela”. Aqui, ela compreende que os sentidos são modificados em cada instância que a palavra percorre. Isso acontece, segundo Volochínov (2013, p. 148, grifos do autor), porque a palavra pronunciada em cada instância recebe uma acentuação valorativa diferente, “[...] uma *coloração sociológica e histórica*: da época, do ambiente social, da classe social do falante, e a da situação real e concreta em que a enunciação ocorreu.” Os acentos ideológicos são atitudes centrífugas dos sujeitos falantes frente ao enunciado centrípeto do outro. Assim, Alice reafirma a inter-relação da palavra outra reportada com a palavra do autor que a reporta. Volochínov (2011, p. 78) afirma que “A língua elabora meios para incluir na palavra outra, de maneira mais refinada e ágil, a réplica e o comentário do autor”, como forma de apagar os limites impostos por uma palavra outra fechada e identitária. Ponzio (2011b, p. 30, grifo do autor) detalha com precisão o problema da palavra reportada:

O sentido da palavra outra entra em relação com o sentido da palavra que a reporta segundo modalidades diferentes, que em linhas gerais podemos indicar assim: ou coincide perfeitamente com ele (imitação, superposição e combinação até a repetição *papagaiesca*, como certos alunos nas provas); ou então é apresentado a sua autonomia, nos seus mesmos termos nos quais é expresso, bem delimitado em suas fronteiras (discurso direto); ou ainda é analisado, interpretado, explicado, manipulado (discurso indireto), ou enfim, entra numa relação de interferência com ele, de grau mais ou menos elevado (discurso indireto livre).

Alice demonstra em seu discurso saber da manipulação que a palavra outra pode sofrer como uma *reação da palavra à palavra* (PONZIO, 2011a) porque compreende a linguagem entre os homens, bem como entende que em uma palavra podem ressoar diferentes vozes, por

exemplo, a voz da “responsável” pelo programa, a do “outro” que pode ser a do formador e até mesmo a do professor, e tantas outras vozes que são esquecidas, mas se mantêm vivas na palavra circulante. O discurso de Alice revela que a palavra que sai das instâncias oficiais chega até o professor coberta por uma camada de múltiplas vozes, como refrações do discurso do outro, e expressam intenções diferentes: a intenção de quem fala e a intenção daquele que escuta. Esse fenômeno chamado por Bakhtin (2010b) de *discurso bivocal internamente dialogizado* sobrevive num sistema linguístico centrípeto, mas não encontra nele terreno favorável para o seu desenvolvimento.

Com um olhar centrífugo para a formação do *Ler e Escrever*, a Professora Coordenadora (PC) Rosemeire também pensa sobre as forças que rondam o programa. Ao ser indagada se há falhas nas Orientações Técnicas de polo macrorregional e de polo regional das quais participa, Rosemeire emite suas contrapalavras:

Rosemeire: ((Grande silêncio)). Eu não diria Falhas, mas por exemplo, é aquilo que cada um interpreta de uma maneira e passa de acordo com a sua interpretação...você me passa um conteúdo, eu vou assimilar de acordo com os meus conhecimentos prévios e isso é o que eu vou repassar para aquele grupo, que é o que eu tento fazer. Quando chega para o professor, muitas vezes, já não chega com a total coerência que partiu de lá...então:: até a Wanderléia (nome da formadora do antigo polo macrorregional) recebe de uma forma:: ela:: como formadora...como num ciclo, né? Ela recebe de uma forma que ela passa para as Nossas formadoras e depois vai chegar até o grupo de PCs que depois vão capacitar outras pessoas...não Há aquele elo direto, aquela ponte direta...vai passando por:: vamos colocar...por três estações até chegar no professor, mudança de percurso [...]

Sem a pretensão de esgotar o tema, ao olhar para os enunciados dessas professoras, posso dizer que as vivências em diferentes campos do agir humano e a concepção ideológica do grupo social no qual o sujeito está inserido desenham a sua consciência e a forma como vê os eventos do mundo. Encontrei, em Miotello (2006, p. 171), o esclarecimento para o enunciado de Rosemeire, quando afirma que “[...] o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos”. Portanto, reduzir a ação do professor discordante das ações impostas à falta de argumentação parece ser perigoso pelo seguinte motivo: argumentar é falar com certa lógica. É possível pensar num sujeito falante que não fala? Com que lógica ele fala? Segundo Bakhtin e Volochínov (2012), o signo ideológico não apenas reflete a realidade, mas a refrata. O falante, ao dizer a sua

refração da realidade, pode dizer algo que não coincida com a refração dada àquele que escuta os sons da sua fala. Assim, o ouvinte não compreende o discurso do falante ou atribui-lhe outra qualidade, porque falta-lhe a situação extraverbal, vivida pelo falante em espaços não delimitados. Por refração, é possível compreender a compreensão e a valoração da palavra, dadas pelos sujeitos a partir da forma como pensa e vive o mundo. De forma bastante didática, Faraco (2009, p. 51) afirma: “a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos.” Isso porque todas as relações humanas são mediadas pela linguagem e é por meio dela que o fenômeno ideológico ganha existência de signo. Rosemeire parece entender o problema da coerência como um problema da refração na circulação dos gêneros do discurso pelos sujeitos falantes. Ao dizer as palavras “já não chega com a total coerência que partiu de lá”, Rosemeire afirma que o caráter autoritário da palavra que partiu da instância central, ao descer os outros níveis da cascata, chega à escola coberta por diferentes sentidos, por diferentes interpretações da realidade. Desse modo, se as vivências são múltiplas, múltiplos são os sentidos atribuídos a palavra.

Como contrapalavra à palavra de Rosilene, selecionei um novo enunciado de Amélia:

Pesquisadora: Você procura enriquecer sua formação com o curso de pós-graduação?

Amélia: SIM...eu leio e dependendo do que é proposto eu não cumpro.

Mais que ler o material didático ressaltado pelas formadoras da professora coordenadora da escola de Amélia, o que está em jogo no ensino da leitura e da escrita proposto pelo material e pelos encontros de formação das PCNPs e PCs é uma concepção de linguagem orientada pela ideologia oficial (MIOTELLO, 2006), com a qual Amélia não mantém total simpatia. De seu lugar de professora, ressignifica os seus atos e as suas ações a partir de uma ideologia extra oficial, a qual Volochínov (2013) chama de *ideologia cotidiana*. Segundo Tylkowski (2012), a noção de ideologia é definida por Vološinov apenas no texto intitulado “O que é a língua e a linguagem?”, escrito em 1930, e está associada à “*compreensão do mundo ao redor assim como a atitude no entorno dele*” (VOLOŠINOV, 2010, p. 533, grifos do autor, tradução minha). Vološinov (2010, p. 533, tradução minha) entende por ideologia “[...] todo o conjunto de reflexos e de refrações no cérebro humano da realidade social e natural, expresso e fixado nele sobre a forma verbal, de desenho, esquemas

ou toda outra forma semiótica.” Assim, para Vološinov (2010), e segundo Tylkowski (2012), a noção de ideologia apresentada e discutida pelo autor tem relação com os sentidos de palavra, de interações verbais, de consciência social e de cultura, e se manifesta nos objetos materiais resultantes das ciências, da religião, da arte e da moral de cada época. Nesse sentido, a ideologia se materializa nos signos, e a valoração ideológica dos signos é sua parte constitutiva. Por isso, é possível afirmar que ideologia é uma tomada de posição a partir de um lugar valorado e pode ser expressa por palavras constituídas como signos ideológicos, e ideologia do cotidiano como “[...] a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2006, p. 169) ou ainda, “[...] os contatos verbais interindividuais tomados no quadro do regime político e social determinando as condições, os meios, as formas, os tipos e os temas” (TYLKOWSKI, 2012, p. 76-77, tradução minha).

Com uma linguagem cotidiana, Amélia demonstra com seus enunciados “[...] não muda, porque aí eu já decidi do guia o que eu vou trabalhar, entendeu, então, não muda” e “[...] eu leio e dependendo do que é proposto, eu não cumpro” destinados a mim, como pesquisadora e colega de universidade, e aos futuros interlocutores deste texto, que não aceita a visão de mundo do governo, expressa em propostas de ensino impositivas e definitivas, afirmando o próprio eu e suas vontades. Volochínov (2013), ao tratar da dialogicidade da linguagem interior, afirma que o sujeito nem sempre aceita o ponto de vista do outro como uma verdade necessária e conclusiva e, por isso, trava uma disputa de palavras com seu interlocutor invisível. Amélia parece agir assim. Ela evidencia em seu discurso externo “[...] a forma dialógica de seu discurso interno [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 167) manifestada pelo conflito de dois pontos de vistas opostos (VOLOSHINOV, 1981), o seu e o do governo (mediante sua proposta por meio dos guias *Ler e Escrever*).

A relação dos guias didáticos com os encontros de formação do *Ler e Escrever*, estabelecida por Maria Eduarda, Anne, Amélia, Alice e Mara, revela o sentido de ideologia apresentado por Vološinov (2010). Os textos escritos elaborados e adaptados para o guia, bem como os orais utilizados na formação do *Ler e Escrever*, que têm o apoio da escrita, representam uma parte da realidade. A outra parte é constituída pela palavra do professor que implementa o programa, por suas ações e pela maneira como organiza sua ação com as pessoas do seu grupo social. Como afirma Medviédev (2012), a criação ideológica tem lugar

na interação social e verbal e se manifesta de modo externo, para os ouvidos, os olhos e as mãos.

As atitudes das professoras representam o que Ponzio (2013, p. 259) definiu como “a reação a uma reação” na relação autor e herói na arquitetura bakhtiniana. Para Bakhtin (2003, p. 3), “uma resposta à resposta” é a forma “[...] como na vida respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam [...]”, assim, “A relação do autor criador e da sua obra com a vida é uma relação indireta, mediada pelo herói.” (PONZIO, 2013, p. 260). Na relação das professoras com as formações e com o material didático, a voz dos formadores e dos elaboradores do material pode ser considerada como a voz do autor criador que, numa perspectiva monológica, quer subordinar o herói - os professores, à palavra do autor. Nesse ponto de vista, o autor criador não espera uma resposta do herói porque o pressupõe como objeto e não como sujeito falante. Compreendo, portanto, que a *resposta à resposta* das professoras cujos enunciados foram apresentados é um modo de reagir, ideologicamente, à existência do *outro* e de sua palavra.

O discurso de Anne, ao dizer palavras como “propósito do governo” e “propostas do governo”, ajuda a compreender a lógica da representação ideológica: o governo tem um propósito e uma proposta. Vale lembrar que o programa paulista *Ler e Escrever*, adotado e implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a partir do governo de José Serra em 2007, foi um programa elaborado e dirigido para as escolas da prefeitura de São Paulo na gestão municipal do mesmo político. Também é importante ressaltar a fala da ex-consultora do programa *Ler e Escrever*, atuante até o final de 2015, em conferência realizada na cidade de Bauru, na ocasião do V CBE – Congresso Brasileiro de Educação “Pesquisa e formação de professores: políticas e programas”, que o *Ler e Escrever* “foi sendo criado ao longo do tempo e se desenvolveu aos poucos à medida que se apresentavam oportunidades, isto é, os espaços políticos para avançarmos” (2015). Assim, entendo por proposta as ações do programa paulista *Ler e Escrever* descritas no primeiro capítulo deste trabalho, especificamente, as duas escolhidas por mim para estudo, mas, o que se pode entender por *propósito*? Segundo a ex-consultora que dirigiu o programa paulista, “o objetivo que perseguimos há muitos anos pode ser resumido da seguinte forma: garantir a todas as crianças das escolas públicas do estado de São Paulo uma alfabetização de qualidade. O que estamos chamando de alfabetização de qualidade está descrito nas expectativas oficiais de aprendizagem para o terceiro ano do ensino fundamental” (2015).

Com valores que atendam aos seus interesses, o governo implanta programas, como o *Ler e Escrever*, como uma política educacional que busca representar os interesses daqueles que se beneficiam das ações desenvolvidas nas escolas públicas paulistas para a divulgação do conhecimento historicamente elaborado.

Nos próximos enunciados, Maria Eduarda reflete a possibilidade de compreensões dos envolvidos na formação continuada pelo programa *Ler e Escrever*, contrariando a visão de Amélia e Mara, de que a formação é a transmissão de um único sentido para o ensino da linguagem.

Pesquisadora: Você gosta do modo como a formação do *Ler e Escrever* está organizada?

Maria Eduarda: Ah: eu não conheço outra para falar...para comparar [...] é o que eu conheço...e é uma coisa que dá resultado...porque eu acho que a formação:: ela é assim...eu acredito que a gente repensa [...] e é isso o que eu gosto do Programa sabe? É olhar para o Programa e saber que eu tenho chance de estar discutindo de novo aquilo...que não é fechado:: não é acabado...sabe:: que ali...tem o olhar de alguém lá em cima...que pesquiSou...que estudou...mas que também pode estar vendo outras coisas...

Pesquisadora: O que você pensa do programa *Ler e escrever*?

Maria Eduarda: olha:: eu nunca participei de outro programa [...] eu acho que nada eu posso lançar e deixar SOLto:: ah: isso foi feito: TOMa:: vai e desenvolve...então...é esse momento...por isso que eu acho que a formação...olha: está aqui...o PC vai estar nesse momento de formação...se ele está sendo formado...ele terá a criatividade de:: ali...sabe? Ele é o parceiro mais experiente...ele teve outras premissas...então: esses parceiros foram se constituindo...eu acredito nisso.

Pesquisadora: Você se sente obrigada a transmitir o trabalho com os guias *Ler e escrever*?

Maria Eduarda: Obrigada Não...eu não sei como você está colocando esse obriGAda...porque:: A partir do momento em que EU esTOU aQUI...eu aCElto o ProGRama *Ler e escrever*:: eu acho que isso também me obriga a:: desenvolver...a fazer que dê CERto...então:: eu me vejo obrigada nesse seNtido...imposiÇÃO? Eu não vejo imposição:: eu vejo...por isso que eu falo:: essa abertura de:: de envolvimento...de crescimento...de olhar:: isso eu vejo [...]

Maria Eduarda quer me tocar ao fazer a escolha linguística “parceiro mais experiente” e demonstra o quanto eu a influenciei no seu enunciado. Ela sabe que sou pesquisadora de uma universidade na qual há grupos de estudo e pesquisa voltados aos estudos de Vygotsky. E também demonstra ter participado de encontros em que princípios vigotskianos foram discutidos e, talvez, por isso, evidencia com seu discurso não reconhecer as ações do *Ler e*

Escrever, especificamente a de formação, como forças centrípetas que querem estabilizar o trabalho com a linguagem do professor. Ela parece acreditar, baseada na compreensão que fez do princípio vigotskiano, na proposição de uma ação dirigida por sujeitos que sabem mais (“mais experientes”) constituírem sujeitos que sabem menos e não em uma ação baseada no enriquecimento pelas trocas verbais entre sujeitos. Apesar de aceitar a norma “A partir do momento em que EU esTOU aQUI...eu aCElto o ProGRaMa *Ler e escrever*:: eu acho que isso também me obriga a:: desenvolver...a fazer que dê CERto [...]”, a PCNP nega a norma como imposição abstrata, pois a compreende como força criadora da linguagem, ao dizer que o programa pode ser repensado pelas autoridades que o criaram e por aqueles que são formados. Com Bakhtin (2010b, p. 81), compreendo que “[...] a língua única expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural.” Essa concepção de mundo da qual trata o autor busca garantir uma compreensão mútua ao pôr certas barreiras às concepções diversificadas e é expressa pela PCNP na seguinte referência ao programa: “eu acho que nada eu posso lançar e deixar SOLto:: ah: isso foi feito: TOma:: vai e desenvolve [...]”. “Mas as forças centrípetas da vida lingüística, encarnadas numa língua “comum”, atuam no meio do plurilingüismo real.” (BAKHTIN, 2010b, p. 82, aspas do autor). A abertura e o inacabamento de atos e ações de linguagem, previstos pela formadora, ocorrem apesar do pensamento comum imposto. A palavra do governo reportada pela palavra da Secretaria aos formadores de todas as instâncias que a reportam até chegar ao professor, obedece a uma situação sócio-hierárquica garantida pela formação em cascata no Estado. Volochínov (2011, p. 82) diz que “Quanto mais forte é a sensação da altura hierárquica da palavra outra e quanto mais definidos forem os seus limites, menos ela será acessível à penetração de tendências ao comentário e à réplica a partir do exterior.” Apesar de pensar no inacabamento e na objetivação da palavra que reporta, Maria Eduarda sente, da sua posição social e hierárquica como formadora, que recebe a palavra outra “de alguém lá em cima” e os limites à penetração do comentário e da réplica, enunciados pelas palavras “eu acho que nada eu posso lançar e deixar SOLto”.

No enunciado abaixo, Antonella entende o movimento da palavra que reporta a palavra outra ao dizer:

Pesquisadora: Quando algo vem de cima para baixo, na sua opinião é bom por quê e ruim por quê?

Antonella: É bom porque te dá um direcionamento e é ruim porque às vezes éh::...na prática, ela não funciona...com a tua...com algumas crianças não funciona.

Reafirmo com Antonella aquilo que Volochínov (2013) disse sobre a situação extraverbal da palavra que reporta. Vološinov (2010, p. 141, tradução minha) apregoa que “A compreensão de todo fenômeno ideológico [...] não pode se fazer sem a palavra interior.”. Todavia, os signos não verbais nem sempre são exprimíveis por palavras, mas se apoiam nelas como forma de manifestar a sua criação ideológica porque “Toda *refração ideológica da existência em formação* se realiza em todo material significante, e é *acompanhada necessariamente de uma refração ideológica na palavra*.” (VOLOŠINOV, 2010, p. 141, grifos do autor, tradução minha). Com as palavras de Antonella que parecem ecoar Bakhtin e Volochínov (2012) e Volochínov (2010, 2013), entendo que a palavra de autoridade dos elaboradores do programa em estudo, especificamente a dos formadores que atuam como reprodutores dessa categoria de palavra, não representa a situação extraverbal vivenciada pelos professores e pelos alunos em sala de aula, como disse Antonella “na prática, ela não funciona...com a tua...com algumas crianças não funciona”. A situação extraverbal, isto é, o não dito, propicia a criação de palavras extra oficiais porque forma parte da *enunciação da vida real* (VOLOCHÍNOV, 2013) e se constitui como uma força subentendida, que rompe o dado e o previsto.

Anne põe em evidência a manipulação da palavra do outro no processo de reportar a palavra alheia no movimento da formação de professores:

Pesquisadora: Você pode afirmar que a orientação central dirigida pela especialista contratada chega até você?

Anne: ((Grande silêncio)).

Pesquisadora: ((A pesquisadora explica o movimento em cascata de formação)).

Anne: Eu sei:: eu creio que sim...mas não posso afirmar né...porque:: eu teria que ver ((risos)) as orientações lá da diretora do programa para saber se está mesmo de acordo com a que chega aqui...mas eu creio que é dentro da proposta do Governo que chega aqui...está bem em cima do (guia) Ler e Escrever...bem em cima da proposta...eu creio que sim...

Ao discorrer sobre *a manipulação da palavra alheia*, Ponzio (2011a, p. 101) afirma que “[...] todo discurso é um discurso reproduzido, que recorre ao discurso alheio” e que “[...] todo discurso é manipulação do discurso alheio porque necessariamente o pressupõe”

(PONZIO, 2011a, p. 102), e explica que nossas palavras são compostas de palavras dos outros em níveis diferentes de distanciamento e direção ideológica, mas nunca neutras. A palavra dita carrega consigo múltiplas valorações atribuídas a ela ao longo de sua existência, a partir dos lugares por onde andou e dos grupos aos quais pertenceu. A palavra dita chega à boca de um novo sujeito com uma orientação ideológica, mas sua manipulação a converte em palavra *pluriorientada*, na qual pelo menos duas vozes ecoam.

Ao se tomar o discurso de Anne, Alice e Rosemeire sobre a formação por orientações técnicas, que passa de um professor formador a um professor atuante em sala de aula, pode-se dizer que há uma relação dinâmica entre “[...] o discurso transmitido (‘do outro’) e o discurso que serve para transmiti-lo (‘do autor’)” (VOLOŠINOV, 2010, p. 371, grifo do autor, tradução minha), isto é, o discurso a ser reproduzido (reportado) e aquele que de fato é reproduzido. Essa relação ativa de um discurso com o outro atesta força ou fraqueza da orientação oficial à comunidade dos falantes que reagem à palavra e, portanto, a manipulam.

Com Anne, compreendo que os formadores se esforçam por delimitar fronteiras estáveis no discurso oficial e assegurar a sua citação, quando diz “[...] é dentro da proposta do Governo que chega aqui...está bem em cima do (guia) Ler e Escrever [...]”, para protegê-lo das acentuações valorativas individuais e tornar o discurso reproduzido em uma *manipulação monológica* da palavra, privando-a da variedade de orientação ideológica (PONZIO, 2011a). Todavia, nos enunciados que seguem, noto como as orientações técnicas que saíam de São Paulo pela equipe da consultora do programa contratada são compreendidas por Anne, Alice e Gabriela L, e como a PC Rosemeire compreende a apropriação das formações pelos professores:

Anne: Olha:: eu venho da Prefeitura de São Paulo: então: na época que Paulo Freire era o Secretário da Educação:: a primeira vez que a Emilia Ferreiro veio ao Brasil foi no Anhembi e eu fui...então...eu vejo Isso:: há muito tempo né? É lógico que agora né...tem algumas modificações...mas reafirma tudo o que eu já vim trabalhando desde a Prefeitura de São Paulo...

Alice: Bom:: a minha vida profissional está Bem em formaÇão ainda:: ((risos)) bem assim:: no início do início:: ((risos)) como eu já disse:: eu tirei muita coisa positiva das orientações...tirei muita coiSA:: que vai me servir basTANte:: tanto agora como depois...

Gabriela L: É tranquilo...você passa a ter MAIS:: éh:: como eu posso colocar para você? É como se você tiVES-se seGUra do que você está fazendo...né...você não VAI:: voar nos seus pensamentos e buscar:: porque você tem um rumo a seguir...então...eu acho que:: isso te deixa MUIto

tranquila...porque você SAbe...você esTUda aquilo que lá traz...e você sabe que você está dentro [...] para o profesSOR? É muito vantajoso...é exceLENte...o professor que fizer do jeitinho que está no *Ler (e Escrever)*...não vai ter problema ((risos))...

Rosemeire: [...] eu posso te dizer...duas professoras que nunca haviam lecionado...a partir do momento em que eu dei o material para elas lerem, discutirem e depois colocarem em prática...facilitou o trabalho na sala de aula, não ficou aquela coisa jogada...ficou uma coisa mais direcionada, não ficou uma coisa jogada...e quando o professor, por um acaso pega uma licença, você sabendo ali:: você sabendo as sequências de atividades que por consequência ela trabalhou, você::...dá uma retomada e avançar...e antes não:: antes era assim:: tinha que olhar caderno de alunos...o registro dos professores, aqueles que faziam seus diários de:: de...cadernos de:: de semanários para a gente ter noção do que ela trabalhou...agora, existe uma sequência [...]

Rosemeire: ((Silêncio)). Hoje Não...hoje não...PORque, muitas coisas eu já busquei estudando:: [...] pelo TEMpo que eu venho atuando como coordenadora...muitas coisas se tornam até:: repetitivas...e isso acontece não só comigo, mas também com os outros:: professores da escola...por essa mudança constante de professor coordenador...essa rotatividade de professor coordenador...a rotatividade do professor da sala de aula...então...fazemos retomadas constantes...às vezes, no ano seguinte há uma programação para se trabalhar com tais coisas...como:: nós:: fechamos uma avaliação com a W ((fala o nome da formadora de polo))...então, nós temos o propósito de [...] mas a equipe que estará o ano que vem:: não garante isso [...] tem que trabalhar toda a formação novamente...e sozinho, a pessoa não consegue buscar entender tudo...TOdo o material:: ela vai precisar desses moMENtos:: de enCONtros na DiretoRIa:: com a W ((fala o nome da formadora de polo)), para tirar suas DÚvidas [...] a não ser que seja uma pessoa que estuda Muito estudiosa e tem tempo disponível...do conTRÁRIO...a pessoa se perde...até no material...

Gabriela L e Rosemeire destacam o caráter positivo do direcionamento dado aos guias como orientações de formação ao professor. Com exceção de Anne e Rosemeire, quando esta trata da sua compreensão das orientações técnicas orais coordenadas pela equipe contratada pela FDE para dirigir a formação do *Ler e Escrever*, as OTs são associadas às orientações dos guias.

Para o problema da repetição enunciado pela PC Rosemeire, trago o discurso da PCNP Rosilene quando esta trata da rotatividade dos professores coordenadores, isto é, das saídas de professores da coordenação da escola e das entradas constantes de novos professores que querem atuar como coordenadores:

Pesquisadora: E quando acontece esse problema (da rotatividade), vocês retomam as orientações passadas?

Rosilene: Obrigatoriamente você tem que retomar...sempre Fica...entendeu? E a gente percebe que quando muda MUIto o quadro de professores...faz uma diferença na:: na aprendiZAgem...dos alunos...

A repetição a que a PC se referiu é confirmada pela sua formadora da diretoria de ensino. Esse dado indica a necessidade de uma voz única se estabelecer nos ambientes de formação dos professores coordenadores para assegurar certa aprendizagem pelos professores, principalmente, àqueles que nunca lecionaram e que são considerados tábula rasa pela PC. Desse modo, o controle sobre o trabalho do outro se superpõe à aprendizagem, as regras do diálogo e o bom resultado passa a ser medido pelo cumprimento das propostas de leitura e de escrita registradas no caderno do aluno e nos diários (ou semanários) do professor. A acentuação da palavra “MUIto” pela PCNP Rosilene transforma a mudança de professores coordenadores em um problema para os formadores das demais instâncias, porque os pontos de vista que passam a fazer parte da formação são constituídos por outras visões de mundo diferenciadas da que orienta a formação.

Ao dizer em tom cômico “[...] o professor que fizer do jeitinho que está no *Ler (e Escrever)*...não vai ter problema ((risos))”, Gabriela L reitera a oficialidade das orientações dos guias *Ler e Escrever* consagradas pela perenidade de suas regras e pelas suas verdades pré-fabricadas, e transmite a ideia de que um problema pode ser evitado com os representantes da palavra oficial do programa com a anulação dos possíveis desvios no tratamento com o material didático imposto. Com a finalidade de tornar mais clara essa afirmação, apresento outro enunciado da professora entrevistada:

Pesquisadora: Você se manifesta durante os ATPCs?

Gabriela L: Jamais::

Pesquisadora: Não se manifesta?

Gabriela L: Não:: já fui mais...hoje não...

Pesquisadora: Suas manifestações se configuravam como crítica ou aceitação das propostas?

Gabriela L: Ai:: eu não sei...eu acho que eu não estava bem:: eu não estava bem prepaRada para a proposta entendeu? Depois que eu FUI:: fui vendo que dava resulTado e:: e hoje eu já vejo assim:: hoje a gente questiona...questionamento...isso vai dar certo? Mas não mais que:: não faria...que não acho legal...Não::

Essa dualidade com que Gabriela L vê o mundo me leva a acreditar nos sentidos da palavra para além da palavra oficial, considerada dominante e verdadeira. A professora podia ter dado a resposta sobre a compreensão das orientações técnicas nos momentos de ATPCs sem risos e, então, não deixaria tão evidente a contradição de pontos de vista sobre o mundo que compõe a sua consciência. Volochínov (1981; 2013), ao escrever sobre a construção do enunciado, explica que vozes compõem a nossa consciência e, independentemente da nossa vontade. E, pelo menos, uma dessas vozes coincide com o ponto de vista do grupo a que o sujeito pertence. Nesse sentido, Gabriela L passa a refutar a visão que tinha do mundo porque a ideologia oficial, mais ou menos dominante, do grupo social a que passou a pertencer, invadiu sua consciência, “[...] preenchendo-a e obrigando-a a reconhecer a exatidão da realidade social objetiva que a gerou.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 165).

Com risos, Alice também enuncia o seu processo de compreensão do discurso oficial por orientações e sugere que “[...] as formas cômicas [...] adquirem um caráter não-oficial, seu sentido modifica-se, elas complicam-se e aprofundam-se, para transformarem-se finalmente nas formas fundamentais de expressão da sensação popular do mundo [...]” (BAKHTIN, 2010c, p. 5). Bakhtin (2010c, p. 10) compreende o caráter popular do riso como aquele que “[...] atinge a todas as coisas e pessoas [...]” e “[...] expressa uma opinião sobre um mundo em plena evolução no qual, estão incluídos os que riem.” (BAKHTIN, 2010c, p. 11). A fala risonha de Alice me faz refletir sobre os sentidos dos eventos da vida e sobre as palavras. A entonação dada pela acentuação nas palavras “Bem em formaÇão”, marcada na transcrição com letras em caixa alta, é o que faz o discurso da professora risível, aberto a valores desconhecidos constituídos e sem a preocupação com o futuro determinado (BAKHTIN, 2003). De acordo com Volochínov (2013, p. 175, grifo do autor), “a entonação é a *expressão sonora da valoração social*”, está no limiar entre o dito e o não dito, e é parte constitutiva do enunciado porque revela as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos de uma determinada situação social. A intenção enunciativa da professora ao aliar entonação e riso foi responder à pesquisadora em relação ao fato de não considerar o futuro ameaçador e o modo como está aberta às apreciações alheias, para fazer evoluir a sua compreensão do mundo.

Das quatro professoras, Gabriela L e Alice foram as únicas que riram ao enunciarem a compreensão das OTs para a própria formação. Busco com Bakhtin (2010c, p. 57, grifo do autor) entender o riso:

[...] o riso tem um profundo valor de concepção do mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o *sério* [...] somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo.

Gabriela L riu para regular as palavras oficiais e não oficiais que constituem a sua singularidade. Alice, com risos, demonstrou que a palavra outra é diferente e que pode se beneficiar dela na formação de suas palavras. Nesse sentido, o riso alude à liberação da verdade dominante que uma palavra pode querer impor.

Ainda com base nas objetivações da compreensão das orientações técnicas, Ponzio (2011a, p. 102-103) afirma que:

[...] toda palavra que se expressa de forma concreta, ou seja, toda enunciação, nunca é unidirecional: enquanto expressa seu próprio objeto, expressa direta ou indiretamente sua própria posição acerca da palavra alheia. Não se trata da palavra alheia como matéria inerte, mas como palavra viva, que renova a própria manipulação, e com a qual tem que estar relacionada, prevendo e prevenindo suas possibilidades de retroação, de resistência, de recusa ou de eliminação de novos sentidos que lhe são atribuídos e que a instrumentalizam.

Compreende-se a manipulação da qual trata o autor a partir das palavras de Anne, Alice e Rosemeire, quando elas reacentuam a palavra alheia para desvelar a oficialidade no processo de compreensão. O processo de compreensão da palavra alheia, como palavra outra, e da palavra própria, como palavra *minha* carregada de valores da palavra *outra*, está em Bakhtin (2016, p. 53) ao anunciar que “[...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciados individuais alheios, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos desses enunciados individuais.” A palavra própria que ele chama de *minha* é uma palavra que nasce de um determinado evento com determinada intenção do falante, isto é, da relação entre a palavra e a realidade. Foi de modo ativo que as professoras responderam à minha pergunta e às ações que vêm sendo desenvolvidas na implementação do programa *Ler e Escrever*. Anne responde às orientações com palavras de quem já viveu muito tempo de experiência na escola e acompanhou o movimento histórico na área da alfabetização, como um Ser histórico que não fala apenas do lugar e do tempo atuais. Alice se posiciona no tempo presente e responde às orientações com sua pouca experiência em escolas. Gabriela L responde com a lição que aprendeu nos anos de escola. E Rosemeire, com uma formação julgada “repetitiva”, mas que

serve para determinar e controlar a ação do professor para que ele não se perca. Elas responderam às orientações de maneira compreensiva, não apenas dublaram o outro em seu discurso (BAKHTIN, 2003). Todos esses falantes, que são ouvintes das propostas do governo pelo programa paulista *Ler e Escrever*, dão respostas não-indiferentes, de *concordância* ou de *discordância* (VOLOCHÍNOV, 2013), a seus locutores.

Segundo Volochínov (2013, p. 172-173, grifo do autor),

Agora se torna claro que é precisamente *a diferença das situações que determina a diferença dos sentidos* de uma mesma expressão verbal. Portanto, a expressão verbal, a enunciação, não reflete passivamente a situação. Ela representa sua *solução*, torna-se sua *conclusão valorativa* e, ao mesmo tempo, é condição necessária para seu posterior *desenvolvimento ideológico*.

Com a citação acima, concluo o primeiro tópico desta seção bastante convicta de que a situação extraverbal é uma força centrífuga que atua na criação do enunciado, que constitui o sujeito em relação com o outro, e que promove uma resposta à resposta centralizadora que quer divulgar uma compreensão comum dos eventos da vida. Compreendo com Gatti, Barretto e André (2011, p. 195, grifos meus) que o processo sistemático de formação continuada é um modo importante de apoio ao trabalho do professor, mais e menos experiente, com mais ou menos história, mas não é o único fator capaz de “melhorar a qualidade da educação”, o “salário, carreira, *estruturas de poder e de decisão*, assim como clima de trabalho na escola” são fatores igualmente relevantes. Apesar das formações perpetuadas pelo formador quererem definir as palavras e as atitudes do professor, sua voz plural conduz ao caminho escolhido a trilhar. Assim, apesar da hierarquia social definir e cobrar um discurso, o monolinguismo não dá conta da situação extraverbal e da posição centrífuga do homem.

No próximo tópico, discuto a formação de professores nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo na instância local: a escola.

3.2 A formação na escola: as ATPCs

No tópico anterior, discuti as forças centrípetas e centrífugas que rondam a formação na instância central, de polo macrorregional e regional. Este tópico trata da formação de

professores na escola, em momentos de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs). Apesar de estar separado dos demais tópicos, o tópico dedicado às formações nas outras instâncias, e os tópicos futuros, que abordarão o acompanhamento institucional e o SARESP como parte da ação de formação, mantém com eles uma relação estreita.

A partir da consulta das pautas e das anotações de campo das ATPCs de que participei na escola, é possível dizer que o encontro de formação com os professores pelas ATPCs é, antes de tudo, o momento dos “Recados gerais”, por ser a única reunião na qual todos os professores participam, e é também o único momento em que as professoras podem se reunir e conversar sobre a sala de aula e o trabalho docente. É importante ressaltar que todas as pautas coletadas por mim nas observações da ATPC trazem a última atividade como “Reunidas em grupo por ano para a elaboração da rotina semanal (discussão, socialização e elaboração).” Entendo essas duas atividades apresentadas, que constituem a ATPC, como atividades singulares da escola, especialmente a última, muito valorizada por todas as professoras participantes da entrevista que se manifestaram sobre a relevância da troca de experiências com as colegas de trabalho.

Ao solicitar às professoras em entrevista que avaliassem as Orientações Técnicas originárias das instâncias central e de polo macrorregional e regional que desaguam na ATPC pela ação da Professora Coordenadora Rosemeire, as professoras Amélia, Gabriela M, Antonella, Anne e Munique responderam:

Amélia: Para quem está com o ano que vai ter avaliação, ela (as orientações) é bOa, porque você já pensou? Você tem que trabalhar: CONtos de assombração, você não tem material neNHUM, não vai pesquisar, vem tudo PROnto ((arregala os olhos e suspende a sobancelha))...não vem com um destinatário Real...que é como a gente:: acha que deve ser, que seria interessante. A criANça esCREve porque ALguém vai Ler, não só o professor...então, vem TUdo, passo a passo, “olha, você vai trabalhar contos de assombração, você vai começar o conto assim, você vai entregar um texto inteiro, vai estruturar com as crianças quais são as partes, parou? Vai fazer no coletivo”...então, nesse sentido, perFEito, o seu único meio é Esse, via ATPC. Então, perfeito.

Gabriela M: Eu acho que:: não o que ela (Professora Coordenadora) traz...mas eu acho que às vezes, as propostas sobrecarregam Muito os professores, né? Às vezes tem MUIta coisa, eles têm que dar conta de MUIta coisa...mas em nenhum momento ela:: eu vejo que ela desampara nenhum professor, ela está sempre assim...ajuDANdo...aTUANdo junto com eles...para que toda meta seja cumprida.

Antonella: ((Silêncio)). Nós temos que cumprir ((balança a cabeça)) (se refere às orientações das formações e do guia).

Pesquisadora: Mas você gosta?

Antonella: Algumas:: a maioria a gente gosta...tem coisa que a gente não gosta...né...tem coisa que você não concorda...mas:: ((franze a testa)) tem que trabalhar do mesmo jeito.

Anne: Como eu avalio (se refere às orientações)? (olha para cima e torce a boca) São um pouco impostas:: né:: e:: eu acho que falta a presença delas (Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico) na escola também:: de VIR e conversar:: ouvir a gente né...e saber o que poderia:: o que a gente poderia acrescentar nessa proposta né:: ((sorri))

Munique: Ôlha...não sei a forma como É colocado LÁ (nas orientações das demais instâncias)...mas pela forma que nós recebemos...nós recebemos sempre como recado, como informação...como:: ((faz um barulho com a boca))...foi Dlto e ela acaba passando para a gente...mas eu não sei a forma como é passada (a orientação técnica), né?

Das sete reuniões em ATPCs de que participei a partir da segunda quinzena de setembro de 2013, pude observar o trabalho com os contos de artimanha e com os contos de assombração desenvolvidos com os professores, para que esses desenvolvessem com os alunos, como propostas de ensino que tiveram sua origem na instância central de formação e, nas sete reuniões. Observei seis encontros tratando de assuntos relacionados ao SARESP.

Amélia avalia as propostas nascidas no centro a partir da perspectiva da avaliação externa (ela se refere ao SARESP). Ao dizer “Para quem está com o ano que vai ter avaliação, ela (as orientações) é bOa”, ela rotula as propostas que chegam à escola das OTs da instância central e de polo macrorregional, como um material elaborado para o professor aplicar a fim de que o aluno tenha êxito no SARESP, supondo que os “contos de assombração” pudessem, por exemplo, ser um dos textos a serem cobrados na prova. A professora chega a essa conclusão porque entende o gênero do discurso como um enunciado direcionado a alguém e que espera uma posição responsiva do interlocutor-destinatário. Encontro validade nessa ideia porque entendo que Amélia, como pós-graduanda, deve ter participado de um grupo acadêmico que tratava, certamente, de gêneros do discurso e de seus traços constitutivos, como o *endereçamento* (BAKHTIN, 2003; 2016) ou destinatário. Nesse sentido, uma proposta de ensino julgada “imposta”, como afirma Anne, e voltada apenas ao professor como um destinatário forjado, não pode ter partido da necessidade do dizer dos alunos, nem da professora e nem dos demais membros da escola. Essa subestimação da *função comunicativa da linguagem* é, segundo Bakhtin (2016), proveniente de um pensamento positivista da

linguagem, cuja relação do falante com seu ouvinte (que também é falante) é ignorada, restando ao ouvinte um papel passivo. O que Amélia quer dizer com seu enunciado é que o *outro* das propostas que chegam de “cima” tem papel figurativo no trabalho com a linguagem. Daí, compreendo que esse outro figurado é, nesse mapa das orientações técnicas, o professor e o aluno. A palavra “PROnto”, destacada pela sua acentuação, tanto da voz quanto dada pelos movimentos faciais, confirma a perspectiva de que as propostas de atividades com gêneros do discurso não consideram a relação entre sujeitos falantes que constroem seus discursos. O sujeito não escolhe o que dizer e a quem dizer, é alguém que não participa das trocas cotidianas na escola que define o que se deve fazer. E, como frisa Antonella, ao franzir sua testa, “tem que trabalhar do mesmo jeito”.

Para Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são enunciados orais e escritos, resultantes de relações verbais imediatas ou mais elaboradas, que refletem as finalidades das diferentes atividades humanas. Assim, vida e linguagem estão juntas na criação de enunciados mais e menos estáveis que revelam mudanças sociais. Pelos discursos das professoras, as propostas resultantes das orientações de formações se configuram, portanto, como propostas de ensino cujos fundamentos da linguagem ficam relegados a segundo plano. A língua como objeto pronto e acabado é utilizada pelos formadores para transmitir ensinamentos de como deve ser utilizada na escola. Com Volochínov (2013, p. 77), entendo que “A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido.” É isso que Munique desvela com o seu enunciado:

Pesquisadora: As orientações dão a você mais segurança e conhecimento?

Munique: Não: elas dão...assim [...] o que elas acabam passando, não éh:: depende da rotina da tua sala, às vezes a sala não:: tem necessidade daquilo, então, quando como você vai usar uma coisa que não tem necessidade? Você acaba descartando.

A proposta de ensino acabada que chega à escola não considera a situação extraverbal da vida vivida na escola por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, nem as necessidades dos professores e dos alunos em cada momento desse processo, como afirma Munique. Para a visão de mundo e de linguagem impregnadas nos documentos, os sujeitos não são falantes, nem são considerados sujeitos inacabados, únicos e irrepetíveis, e por isso, são pensados como sujeitos máquinas, que podem dar conta de tudo,

de toda a sobrecarga pensada por outros como o melhor para cada sujeito da escola, conforme afirma Gabriela M.

A perspectiva da “informação”, dita por Munique no seu primeiro enunciado, caminha no sentido oposto ao que Machado (2010) afirma ser a arquitetura bakhtiniana: espaços de interação nos quais os sujeitos produzem sentidos. Anne, ao enunciar “eu acho que falta a presença delas (Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico) na escola também:: de VIR e conversar:: ouvir a gente né...e saber o que poderia:: o que a gente poderia acrescentar nessa proposta né:: ((sorri))”, quer descentralizar a oficialidade da palavra na formação e nos guias didáticos e constituir um novo centro de valores, no qual o diálogo tem lugar, porque entende que é na escola que a palavra adquire mobilidade. Ela deseja a escuta da sua voz pelos representantes oficiais do Estado e deseja que os sentidos produzidos na prática cotidiana escolar sirvam às mudanças das propostas curriculares.

Mara põe em destaque a concepção prescritiva de currículo oficial ao responder sobre a segurança e o conhecimento proporcionados pelas formações que chegam por meio de ATPC:

Pesquisadora: As formações que chegam pelas ATPCs lhe dão mais segurança e conhecimento?

Mara: ((Suspira e pensa)) Na linha em que eles querem que seja trabalhado SIM:: na linha em que eles querem...

Pesquisadora: Explica melhor isso...

Mara: O que eu quis dizer:: ((risos))...é porque...tem vários pontos:: eu não fiz Pedagogia...eu tenho formação bem mais crítica proveniente das Ciências Sociais...trabalhei muito com Vygotski...e é uma questão bem diferente do que a:: Secretaria da Educação costuma propor...muitas vezes:: então:: PARA mim que estou trabalhando enquanto funcionária da Secretaria Estadual de Educação...me ajuda: esse tipo de Orientação me ajuda...porque para mim isso é novo:: né...então:: sempre que vem essas orientações: eu escuto, eu desenvolvo...para mim traz mais segurança NESte esquema que a Secretaria quer ((usa a mão para desenhar um roteiro))...nessa:: qual seria a palavra? Nesse currículo oficial aí:: me traz mais segurança:: para trabalhar com o currículo oficial...porque para mim isso é novo...é bem diferente da concepção de ensino que eu sempre pensei em desenvolver...e aquilo que eu falei:: para mim é essa/esse constante:: como eu acreditava que deveria faZER: como eu vou faZER:: eu fico nessa linha tênue:: nesse conflito...MAS:: eu tenho desenvolvido o currículo oficial SIM na sala de aula:: sempre procurando dar uma pitada mais política ali...trazer alguns textos complementARES...pegar um outro materiAL:: mas eu tenho seguido sim o currículo oficial ((pressiona os lábios e balança a cabeça))...e me dá mais segurança para trabalhar com ele...no caso.

Antes de compreender as palavras de Mara, cito o enunciado de Maria Eduarda, Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, para reiterar a afirmação de Mara de que os guias didáticos são o currículo oficial do Estado para o ensino fundamental, ciclo I.

Pesquisadora: Os professores são obrigados a cumpri-los (os guias)?

Maria Eduarda: S:: é...é...o currículo né? Por quê? Eles (os professores) podem complementar tá:: eles podem complementar...aquilo ali...eles não podem:: por exemplo...eles têm que saber [...] o que tem que ficar claro para ele (o professor) é assim: eu tenho uma expectativa de aprendizagem:: [...]

Maria Eduarda, ao ser motivada a dizer sobre a obrigatoriedade do currículo oficial, demonstra sentir incômodo com sua resposta ao não completar a palavra “Sim”, anunciada pela letra “S”, e pausar a afirmativa “é...é...” como alguém sem vontade de dizer o que precisa (ou deve) ser dito por uma formadora e representante oficial da Secretaria de Educação. Para não dispor o seu enunciado à crítica de que o guia é um currículo previamente elaborado e fechado, como estava prestes a enunciar “eles não podem”, a PCNP pondera as palavras para explicar a possibilidade de abertura “complementar” ao professor, não sem antes dizer sobre a necessidade de “saber” o guia e as expectativas de aprendizagem definidas pelos elaboradores do material didático.

Ao buscar apoio em Lopes (2004, p. 116), pesquisadora do campo das políticas públicas educacionais, entendo “[...] currículo como espaço da pluralidade de saberes, de valores [...]” e de sentidos. Ao apresentar o problema da negação de políticas curriculares por novos membros que passam a ocupar governos, Lopes (2004, p. 110-111) coloca em discussão a produção de discursos contraditórios, ao qual chamamos centrípetos e centrífugos, que rondam essas políticas:

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central [...].

Com a citação de Lopes (2004), é possível explicar o conflito vivido por Mara ao dizer sobre a sua atuação docente com vistas ao currículo oficial. Ao dizer “eu escuto, eu desenvolvo”, Mara reconhece o caráter prescritivo e impositivo dos discursos de autoridade nos guias didáticos e nas demais propostas de ensino que chegam pelas reuniões de formações. A linha tênue mencionada pela professora separa a sua concepção de educação “bem mais crítica” proveniente da graduação em Ciências Sociais “como eu acreditava que deveria faZER” - que parece ter tido no passado um sentido mais revolucionário, do seu agir no futuro que se faz presente “como eu vou faZER”, baseada no discurso oficial autoritário e prescritivo (“esquema”) que lhe dá segurança porque garante um modo de fazer comum.

Apesar de declarar acentuadamente a sua ação presente “eu tenho desenvolvido o currículo oficial SIM na sala de aula”, Mara demonstra rejeitar a própria ação ao pressionar os lábios, balançando a cabeça, na tentativa de reiterar sua afirmativa. Todavia, a atitude centrífuga de Mara não ficou apenas no passado. Ela utiliza do discurso em sala de aula para refratar sentidos para além do currículo oficial do Estado “sempre procurando dar uma pitada mais política ali...trazer alguns textos complementares...pegar um outro material”, confirmando o que Lopes (2004) aponta em seu texto sobre a visão que o mundo oficial tem da vida cotidiana na escola. Essa é a forma que Mara encontra para articular a formação que recebeu na universidade (também fundamentada em Vygotski) com os princípios ideológicos do programa *Ler e Escrever*.

O discurso de Amélia, que segue abaixo, ilustra a *categoria binária* da qual trata Lopes (2004) em seu texto. Ao falar da *produção* e da *implementação*, na esfera *global* e *local*, aproximamos o ponto de vista da autora da ideia de ideologia oficial e cotidiana discutidas por Volochínov (2013) e por Bakhtin e Volochínov (2012). Para esses autores, é na ideologia do cotidiano que se dá a implementação da palavra e é onde as mudanças sociais ocorrem de modo lento e quase invisível, e que mais tarde passam a integrar as produções acabadas da ideologia oficial.

Pesquisadora: Os momentos de formação em ATPCs contribuem para a melhoria da sua prática?

Amélia: ...NÃO.

Pesquisadora: Por quê?

Amélia: Os momentos de ATPC, eles contribuem para exigir uma prática...né? Você:: recebe determinações do que você deve fazer, mas CONTRIBUIÇÕES, não!

Pesquisadora: E há uma punição para quem está atrasado (a pesquisadora se refere às propostas de atividades do EMAI comentadas pela professora ao falar dos guias *Ler e Escrever*)?

Amélia: Olha, inicialmente, havia muita resistência, então, ela começou a focar nos ATPCs que isso era um projeto da Secretaria que deveria ser trabalhado e que não tínhamos opção. Era o que de nós seria cobrado e que nas avaliações as crianças seriam cobradas éh:: desse conteúdo...então, se nós não fizéssemos a gente estaria prejudicando todo um grupo, né? Daí ninguém ficou dando a cara a TApá, todo mundo resolveu...seguir:: a orientação de aplicar, entendeu?

Amélia radicaliza a sua fala “CONtribuições, não!” e expressa o que Lopes (2004) trata por categoria binária. Da ideologia oficial saem as “determinações” citadas por Amélia, restando à ideologia cotidiana a implementação das práticas determinadas por aqueles que produziram algo, desconfigurando a perspectiva apontada por Bakhtin e Volochínov (2012) da interação entre as ideologias. Amélia entona negativamente a palavra acima porque não vê nesse jogo ideológico a sua parte contributiva, nem a do seu grupo social, sob a perspectiva de que “A palavra é o meio no qual se efetua a lenta acumulação quantitativa das mudanças que ainda não tiveram o tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, nem de dar nascimento a uma nova forma ideológica acabada.” (VOLOŠINOV, 2010, p. 151, tradução minha). No segundo enunciado, a professora responde a minha pergunta, feita com base em seus enunciados anteriores, colocando os guias *Ler e Escrever* e a proposta do EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais) em uma mesma lógica: uma esfera produz e a outra implementa. Todo esse enunciado de Amélia relata a força das atitudes centrífugas presentes no cotidiano da escola que desbarram as forças centrípetas da ideologia oficial. Amélia não conseguiu perceber que sua “resistência” e de outras professoras são atitudes contributivas (ainda invisíveis) à ideologia oficial e revela aquilo que Bakhtin (2010b, p. 82) afirma: “Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras)”. Apesar da proposta imposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pretender submeter o professor a um processo de reificação, a resistência de Amélia, Mara, Munique, e de outras professoras citadas por Amélia - como uma atitude responsiva própria do sujeito ativo, se configura como força criadora.

Ao serem indagadas sobre a forma de manifestação nas ATCPs, Alice, Amélia, Eliete e Mara respondem dando destaques às forças atuantes na escola.

Pesquisadora: Você se manifesta durante os ATPCs?

Alice: GeralMENTe Não::

Pesquisadora: Por quê?

Alice: Olha:: eu acho que:: não sei...eu fui pegando isso de: cheguei assim:: sou muito também de observar...eu cheguei...meu primeiro ano e tudo mais...não conhecia nada...até eu pegar o ritmo da escola...eu me mantive bem quietinha assim:: só observando...e dePOis que eu vi que já...não tem como fuGIR:: eu ia ter que fazer aquilo MESmo:: se eu não trabalhasse aquilo eu ia ter que me expliCAR para gente GRANde e eu não ia saber como me expliCAR:: ((riso contido)) então EU aCAto:: eu tenho que acatar essas ordens...Mas:: eu acaTAR o que eu tenho que fazer: não quer dizer que eu Faça TUdo exatamente como eles me mandam fazer:: dentro da minha sala: eu posso dar umas:: fugiDInhas...

Pesquisadora: Você se manifesta durante os ATPCs?

Eliete: Não...na Verdade...na ATPC a gente não tem questionamento...assim:: para ter um momento para você se colocar:: é mais:: nas reuniões que têm de conselho...algumas reuniões extras quando é a Direção...aí às vezes acontece de...

Pesquisadora: Suas manifestações se configuram como críticas ou aceitação das propostas?

Eliete: Ah:: eu acho que eu nunca me coloquei...nessa questão pedagógica não...porque assim:: éh:: o que acontece...é que quando eu vejo sempre as professoras mais antigas da casa se colocarem...nesse sentido “Ah:: é muito Projeto”...e:: acaba que:: assim...elas::

Pesquisadora: São reprimidas?

Eliete: É:: elas são questionadas...acaba sempre assim ah:: você que está errada, porque: tipo assim:: eu já ouvi muito assim: “Ah, mas tem muito projeto, tem isso, isso e isso”...“éh: e vocês ficam trazendo mais coisas”... “Então:: porque vocês estão reclamando se já é tanta coisa e vocês trazem mais coisa? Se fosse tanto você não trariam mais”...e aí:: a questão é assim:: você tem que ter muito argumento teórico, se você vai falar...e eu não tenho...então, é melhor eu não falar ((risos)) porque assim: quando eu me coloco, é mais assim: problemas: da minha sala...

Pesquisadora: Você se manifesta durante os ATPCs?

Mara: Já me manifestei mais::

Pesquisadora: E porque hoje não mais?

Mara: ((Pausa)). Acho que neste momento eu estou mais concentrada na minha filha mesmo...na minha vida pessoal [...] já me manifestei MUIto já ((bate na mesa))...já me compliquei MUIto ((bate na mesa))...enfim...((bate na mesa))...

Pesquisadora: As suas manifestações iam mais no caminho das críticas?

Mara: Das críticas [...]

Para compreender a vida, Bakhtin (2010b) olha para o objeto do romance: o homem falante. Assim como na vida, “O sujeito que fala no romance é um *homem essencialmente social*” e, por isso, “representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, que aspira a uma significação social”. E mais, o herói no romance age de acordo com uma posição

ideológica, como o homem na vida. Ao relatarem suas ações frente às ATPCs, as professoras entrevistadas revelam com seus discursos formas de encarar o mundo ideológico do qual participam.

A legitimidade do discurso oficial, divulgado pelas duas ações do programa *Ler e Escrever* em estudo, adquire um caráter híbrido a partir da apropriação de algumas vozes, desenhando a relação não mecânica entre a superestrutura e a infra-estrutura (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012), entre a esfera da criação ideológica oficial e a realidade material. O discurso oficial é marcado pela prática que já foi cotidiana, assim como a prática é marcada pelo discurso oficial objetivado. O problema a ser posto é que, adquirido o estatuto de palavra oficial, o discurso passa a propagar apenas uma única voz independente do tempo e do espaço, silenciando todas as outras já ouvidas e todas as que se formam na ideologia do cotidiano.

Alice demonstra compreender a legitimidade do discurso oficial como força centrípeta, incorporado no seu discurso, ao dizer palavras como “só observando”, “não tem como fugir”, “eu ia ter que fazer aquilo MESmo”, “eu tenho que acatar essas ordens”, transformando o seu dizer em um discurso híbrido, no qual duas linguagens e duas perspectivas axiológicas constituem o enunciado de um único falante (BAKHTIN, 2010b). No mesmo enunciado, Alice diz da perspectiva axiológica do Estado, da impossibilidade de “fugir” dos modelos e das regras impostas a ela, e diz, contraditoriamente, a partir da sua visão axiológica do mundo, “Mas:: eu acaTAR o que eu tenho que fazer: não quer dizer que eu Faça TUdo exatamente como eles me mandam fazer:: dentro da minha sala: eu posso dar umas:: fugiDInhas”. De acordo com Bakhtin (2010b, p. 143), a palavra autoritária quer definir as atitudes ideológicas do sujeito em relação ao mundo a partir de modelos, regras, informações e indicações, todavia, essa categoria de palavra “[...] carece de persuasão interior para a consciência” e, portanto, não consegue submeter o sujeito falante à autoridade. Já demonstrei no tópico anterior, com as palavras da PCNP Maria Eduarda, que a palavra oficial desconhece a palavra não oficial, privada de legitimidade. As “fugidinhas” de Alice constituem forças restauradoras no ensino da linguagem em ambientes mais livres, como a sala de aula. Tanto para Alice, quanto para Eliete, as palavras que rondam as ATPCs são palavras de controle, mas podem ser destronadas com um simples sorriso. Ao enunciar “se eu não trabalhasse aquilo eu ia ter que me expliCAR para gente GRANde e eu não ia saber como me expliCAR:: (riso contido)”, Alice degrada a oficialidade de modo alegre e transgressor.

Apesar de entender que a posição hierárquica superior supõe uma voz controladora e oficial e demonstrar sentir certa impotência em relação a essa voz gigante, o riso de Alice faz o “GRANde”, que deseja alcançar o céu, tornar-se pequeno e descer à terra, onde Alice se localiza, fala e transgride. A degradação produzida pela combinação das palavras de Alice com seu riso, cria o que Bakhtin (2010c) chama de *ambivalente*, isto é, ao mesmo tempo em que atribui um valor negativo às palavras dos representantes oficiais (reduzindo-as), as suas palavras seguidas por um riso valorizam a forma como vê o mundo e instauram formas renovadas de relações sociais e verbais.

Os discursos de Eliete e Mara desnudam a fragilidade da palavra oficial autoritária. Ao explicar que a reunião em ATPC não dá brechas para questionamentos e contrapalavras, a não ser os baseados em teoria “você tem que ter muito argumento teórico, se você vai falar”, Eliete põe em discussão a finalidade da palavra e o sentido de diálogo. Se para Vološinov (2010, p. 299, grifos do autor, tradução minha), “Toda palavra expressa ‘um’ em relação ao ‘outro’”, como palavra de dupla face, pertencente a alguém e endereçada para alguém, o ouvinte que escuta a palavra dita ocupa uma posição responsiva em relação a ela, concorda ou discorda, quer completá-la ou questioná-la. Segundo Eliete e Mara, a ATPC parece ser o lugar da palavra que ordena, comprova e concorda, não do diálogo e da escuta de opiniões diversas de sujeitos que ocupam posições hierárquicas contraditórias. A negativa da manifestação em ATPC problematizada na entrevista por Alice e Eliete não significa a falta de resposta, mas o silenciamento originário por uma relação de forças (intelectuais e de poder). Bakhtin (2003, p. 271) explica que “A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta”. Das professoras apresentadas, apenas Mara revela, com palavras e com gestos, ter travado duelos em voz alta em ATPCs “já me manifestei MUito já (bate na mesa)” e demonstra ter se complicado porque suas manifestações se configuraram como críticas às propostas oficiais. Não é possível saber o teor das complicações ditas por Mara, mas é possível arriscar que elas se constituíram como represálias para que Mara, então, se mantivesse mais calada e voltada a outro tema, o familiar, longe das reflexões sobre as relações de trabalho.

A compreensão ativamente responsiva de Alice e Eliete permaneceu como compreensão responsiva silenciosa (BAKHTIN, 2003) porque elas não encontraram, naquele momento, espaços livres para suas palavras circularem. Outra justificativa pode ser dada para

esse fenômeno. Ponzio (2010b), ao dizer sobre a *liberdade de palavra* e a *liberdade da palavra*, explica que a liberdade de palavra, dada como direito a um sujeito identificado, se difere da liberdade da palavra, na qual a liberdade está em escutar a palavra livre do outro, que se abre, sem controles, para a alteridade. O silêncio de Alice e Eliete pode demonstrar, portanto, a incapacidade do outro que se acha dono da palavra, de escutar a palavra livre, sem dono e infuncional. Se essas professoras colocam em discussão o problema da palavra que se dirige a todos e procede de poucos, elas entendem o que Bakhtin (2003, p. 272) afirma:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc [...]

Dessa forma, é possível entender que para a ação de formação do programa *Ler e Escrever*, o professor desejado é o sujeito ouvinte e não falante. As formadoras, por exemplo, querem que seu pensamento seja dublado, mas também, e principalmente, que se transforme em ações que provoquem a reprodução fiel do material. Porém, a prerrogativa do sujeito não falante na formação é uma ficção já que, como demonstrado nos enunciados de Alice, Eliete e Mara, as respostas se dão independente de uma força autoritária.

Nos próximos enunciados, Rosemeire, Antonella e Sueli problematizam o tempo e a importância dele para a alteridade.

Pesquisadora: O que você gostaria que as Orientações Técnicas contemplassem?

Rosemeire: [...] eu acho assim:: tudo aquilo que eles têm para passar: para nós...é MUITA COISA num período de tempo pequeno...uma formação de oito horas, de um conteúdo MUITO rico que tem muita coisa para ser explorada, mas uma pauta exTENSa demais:: as pautas...e:: quando você vai passar para o seu professor, você tem que restringir em cem minutos [...] cem minutos ((suspende a sobancelha)) é uma HOra e quarenta...certo? Então, tudo aquilo...aquela formação que eu tive...eu vou ter que passar éh:: em uma hora e quarenta...e eu tenho que diversificar ((faz um momento de abertura com as mãos)) TAMBém:: porque o que me é passado nem sempre é voltado para aquele ano [...] você não vai trabalhar só o *Ler e Escrever*, você vai trabalhar outras coisas pertinentes à sala de aula...a dificuldade de um professor que às vezes não conseguiu falar com você [...] às vezes a gente expondo com o grupo...eu faço uma reflexão [...] onde uma auxilia a outra com as próprias experiências...isso é para ser feito no ATPC, essa

socialização e troca...agora, seu eu ficar só em cima de formação nesse horário, eu vou massificar...

Pesquisadora: Em sua opinião, há falhas nas ATPCs?

Antonella: ((Silêncio)). Olha, eu acho que todo mundo é falho.

Pesquisadora: Quais são as falhas?

Antonella: NÃO sei te dizer:: exatamente a falha, porque muitas vezes éh:: (pausa) por exigência, às vezes da secretaria de passar alguma coisa, né...muda-se aquele...eu gostaria de ter mais tempo, por exemplo, pra ter a troca, porque às vezes não dá tempo pra ter essa troca com os colegas, né, você: você trocar e conversar, às vezes não dá tempo. Você tem outras coisas, ali, naquele momento que você precisa dar cONta [...] Então, eu não diria Falha, não é falha de ninguém. O TEM-po não-é suficiente.

Pesquisadora: Em sua opinião, há falhas nas ATPCs e nas OTs?

Sueli: Ah: eu acho que isso é de maneira geral [...]

Pesquisadora: Mas o que seria uma falha?

Sueli: Não é exatamente uma falha...é como eu falei...num:: num:: talvez um ATPC por semana não seja suficiente para que a gente tenha para se discutir tudo...talvez num ATPC seria para discutir as coisas da escola e em outro momento para se estudar [...] tudo em um só fica corrido...a gente sempre esbarra no tempo...não é exatamente uma falha...mas é um problema...

Rosemeire e Antonella pensam no tempo como a possibilidade de alargamento da palavra do outro e da palavra outra, isto é, da minha própria palavra. As professoras, a que coordena e a que trabalha na sala de aula, destacam em seus enunciados a relevância da escuta do outro no único momento disponível para as trocas verbais. Para elas, o tempo em ATPC parece se dividir de forma não proporcional entre as exigências e orientações técnicas (transmitidas aos professores pela PC) e as trocas com o outro, propiciadas apenas no final do encontro (como foi possível perceber pelas pautas). Dessa forma, o modo como o tempo é organizado atua como força centrípeta que comprime as possibilidades de circulação da palavra de todos os sujeitos. Apesar do tempo para a transmissão das orientações técnicas ser insuficiente para tal, como aponta Rosemeire, a manobra que realiza, justificada pela “diversidade”, suscita em Antonella e Sueli reivindicações de tempo para o outro, já que podem, em alguns momentos, gozar de certa liberdade. É possível comparar esse tempo infuncional, o tempo da conversa, como um tempo que dá a vida, como afirma Bakhtin (2010c), e impede a perpetuação do velho. Pelas palavras de Eliete, compreendi que Rosemeire, ao transmitir as ordens oficiais da maneira mais ajustável ao tempo em ATPC, cumpre um papel de representante da verdade dominante, todavia, com o próprio discurso, ela se contrapõe à predominância dessa visão nos encontros com os professores porque entende a ATPC como o lugar da troca. Essa atitude aparentemente contraditória de Rosemeire revelou

às professoras a abertura para a alteridade: as possibilidades de encontrar no tempo, um tempo para a relação com o outro, que fala e escuta. Ponzio (2011a, p. 247) afirma que a filosofia da linguagem, que embasa este trabalho, se apresenta como uma “[...] filosofia do ouvir, ouvir a palavra do outro e a sua recepção, a compreensão respondente a seu respeito [...]”. Desse modo, a alteridade está em colocar o *eu* em relação não indiferente com o *outro*, falar com ele e escutar suas palavras, para respondê-las responsabilmente, sem álibis. A atitude contraditória de Rosemeire, provocada pelas palavras de Eliete sobre a condução das ATPCs, pode revelar o que Bakhtin (2010a, p. 104) diz:

Do meu lugar único, somente eu-para-mim-mesmo sou eu, enquanto todos os outros são *outros* para mim (no sentido emotivo-volitivo do termo). De fato o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepetibilidade do meu lugar. O outro, na minha consciência emotiva-volitiva participante, está exatamente no seu lugar, enquanto eu o amo como *outro*, não como eu mesmo.

Com as palavras de Bakhtin (2010a), entendo que Rosemeire, do seu lugar, assina o seu ato, bem como Eliete. Rosemeire parece agir responsabilmente porque, ao mesmo tempo em que ocupa o lugar de coordenadora e representante responsável do discurso oficial na escola, ocupa também o lugar de coordenadora e professora que compreende as ATPCs como um espaço da diversidade e das trocas. Nesse sentido, a situação do não álibi na relação com o outro ajuda a pensar que cada sujeito participa responsabilmente do existir-evento.

O sentido do termo *transmitir* como o passa e o repassa das formações foi objeto de discussão em entrevista para que eu pudesse compreender como o sentido desse termo se situa nas forças em luta.

Pesquisadora: O que você pensa do programa *Ler e Escrever*?

Rosemeire: [...] eu paro e analiso [...] aquilo que é pertiNENte...para eu passar:: eu não VOU transmitir tal qual tudo o que foi me passado lá...pelo tempo que não dá, né? Outra:: elas têm que estudar o material, elas têm que enriquecer Aquele material...também...têm que buscar:: ali, existe a modelização de atividades...mas elas têm que buscar outras atividades...em outros lugares também:: em livros didáticos...e até na internet...[...] para não ficar aquela coisa simples...e a colocação de determinadas atividades:: o professor tem...poxa, se eu trabalhasse tal atividade primeiro...eu garantiria meLHOR...a troca de atividades...se eu trabalhasse a produção de texto de tal forma...eu garantia com maior qualidade essa produção...eles propõem uma

sequência de atividades, que elas gostariam, às vezes, de intervir...inverter aquela sequência para poder garantir aquela qualidade...

Pesquisadora: Ela sempre transmite aos professores as orientações recebidas?

Mara: SEMpre:: sempre:: mesmo que seja de uma forma mais rápida...como eu coloquei...em função (do tempo)...porque ela:: ela também percebe a necessidade desse trabalho de agrupamento dos professores PARA desenvolver as atividades da semana...então:: nem que seja de uma forma mais RÁpida...ela sempre traz alguma coisa...

Pesquisadora: E essa formação que a Professora Coordenadora recebe nesse dia de formação de polo macrorregional...ela tem que transmitir para os professores...é isso né?

Maria Eduarda: Isso:: não é só transmiTIR:: eu acho que não é só transmiTIR...porque envolve assim: éh:: ali tem todo um trabalho também...tem um olhar...um acompanhamento...

Ao referir-me à transmissão das formações que chegam até as ATPCs, ponho em destaque a formação do *Ler e Escrever* com caráter unilateral, constituído sob o efeito cascata “de cima” para “baixo”. A ideia de transmissão discursada por Rosemeire e afirmada por Mara e pela PCNP Maria Eduarda revelam sentidos diferentes do dado por mim mediante a pergunta e entre eles mesmos. Não esqueçamos que os enunciados acima pertencem a sujeitos falantes de diferentes instâncias que vivem a transmissão das formações de diferentes maneiras. Entendo “transmitir” algo a alguém como uma comunicação não discursiva, que parte do ponto de vista do falante “[...] sem a relação *necessária* com *outros* participantes [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 23, grifos do autor), isto é, um esquema de comunicação no qual o falante é ativo e o ouvinte, aquele que recebe a transmissão da palavra, um sujeito passivo que apenas dubla a palavra alheia e reflete seu sentido de forma fidedigna. Bakhtin (2003, 2016) afirma que esse tipo de esquema corresponde a determinado momento da comunicação real, mas não corresponde ao objetivo da comunicação discursiva: conceber o outro como ouvinte-falante ativo e responsivo. Ainda que o arranjo do ATPC feito por Rosemeire coloque a transmissão do conteúdo das formações de polo macrorregional a ocupar os primeiros lugares da pauta, a coordenadora parece enfatizar com o seu discurso a relevância dada ao segundo momento proporcionado pela ATPC: o estudo e o enriquecimento dos guias *Ler e Escrever*. Assim, a palavra “transmissão” parece ter para Rosemeire o sentido de uma obrigação a ser realizada da forma mais rápida possível para se chegar ao necessário: o agrupamento de professores que pensam o currículo oficial materializado pelos guias e buscam por fontes diversas. A transgrediência de Rosemeire em relação ao conteúdo das formações (que parece

introduzir novas formas de fazer para serem objeto de avaliação mais tarde), oportuniza às professoras tempo para a produção criativa de “intervir” no passo a passo dos guias, a partir de outras referências, e “inverter” a ordem do material pronto, de acordo com a avaliação que fazem da aprendizagem dos alunos. Mara entende “transmitir” as formações no sentido de informar e enxerga a ação da PC coerente com as necessidades da escola. Com esses discursos, e apoiada no sentido de excedente de visão discutido por Bakhtin (2003), compreendo que Rosemeire responde de modo ativo àqueles enunciados que a provocam e tenta entrar em empatia com as professoras que atuam na escola onde trabalha, colocando-se no lugar delas, para ver o mundo da forma como elas veem e, ao retornar ao seu lugar de coordenadora, tentar completar o horizonte visto apenas por ela, criando um ambiente favorável às necessidades das docentes e alargando sentidos que constroem novas formas de pensar e de agir. Conforme anuncia Bakhtin (2003, p. 21),

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

O excedente de visão de Rosemeire deu a ela responsabilidade para agir, do seu lugar único, de maneira transgressora, em relação ao compromisso daquilo que ela compreendeu.

Por outro lado, Maria Eduarda entende a transmissão das formações como um problema da compreensão. Para ela, os professores coordenadores ao terem acesso às propostas de ensino elaboradas pelos formadores centrais, podem atuar nas escolas onde trabalham de forma a terem condições de recriar, a partir do olhar individual, maneiras de agir - fundamentadas nas formações, que ultrapassam as reuniões em ATPCs e conduzem o acompanhamento dos professores no trabalho em sala de aula. Essa visão da PCNP encontra fundamento na perspectiva bakhtiniana de que:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor [...]. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc). O dado inteiro se transforma em criado. (BAKHTIN, 2016, p. 95).

Com Bakhtin (2003), é então possível afirmar, portanto, que o que foi “dado” (os gêneros do discurso a serem trabalhados e as formas de ensino dos gêneros) pelos formadores em Orientações Técnicas aos professores coordenadores e desses aos professores em reuniões de ATPCs, não constitui uma comunicação de natureza transmissiva, como eu pensava no momento da entrevista, mas uma comunicação de natureza discursiva na qual os coordenadores e os professores em posição de ouvintes-falantes dão respostas responsáveis tardias no seu ambiente de trabalho, por palavras que demarcam acentos axiológicos ou por atitudes, e ambas refratam e recriam, de modo singular, a linguagem dos transmissores e dos documentos oficiais.

No próximo tópico, apresento dados para discutir a luta das forças centrípetas e centrífugas nos discursos que rondam o acompanhamento institucional, realizado pelas ex-formadoras do polo macrorregional e PCNPs na escola, como parte da formação de professores.

3.3 O acompanhamento da formadora de polo macrorregional e das PCNPs na escola como eixo formativo

Nas partes anteriores desta seção, busquei não apenas diferenciar o discurso da ideologia oficial, orientado por forças centrípetas, da não oficial, orientado pelas forças centrífugas, mas compreender as singularidades do discurso não oficial como uma linguagem carnavalesca do mundo “[...] que não fica no nível da simples imaginação, mas encontra, ainda que de modo provisório, formas de realização efetiva” (PONZIO, 2013, p. 119).

Neste tópico da seção, discuto alguns dados que abordam o acompanhamento institucional das formadoras do *Ler e Escrever* na escola selecionada para a pesquisa. Como foi anunciado no início deste trabalho, uma das ações do programa *Ler e Escrever* é o “acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho” (SÃO PAULO, c2010), que foi realizado até o fim de 2015 pelas formadoras do polo macrorregional, que faziam parte da equipe escolhida pela consultora e dirigente do programa. Todavia, o acompanhamento é também uma ação de formação realizada pelas Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico (PCNPs), que têm sua sede na Diretoria de Ensino, e pela própria Professora Coordenadora (PC) da escola.

No encontro dialógico que gerou os dados aqui apresentados, as professoras entrevistadas discursaram sobre a atuação das PCNPs e da PC no processo de acompanhamento institucional. Nada foi dito da formadora de polo macrorregional pelas professoras, provavelmente porque a sua presença esporádica na escola acontece em ação conjunta com as PCNPs. O contato com essa formadora sempre esteve ligado mais à PC, que participava das OTs de polo ministradas por ela (até o final de 2015) e que a recebeu na escola.

Antecipo a natureza axiológica dos enunciados, orientados pela posição social dos professores e dos formadores, e resalto que todas as professoras (formadoras ou não) atribuíram sentidos ao problema colocado em questão a partir do lugar de onde falavam e pela posição ocupada na hierarquia social.

Como contrapalavra às palavras já ditas nos tópicos que a este precederam e como forma de introduzir esta parte, recorro a Bakhtin (2010c) para compreender a origem da cultura popular como ideologia não oficial e, portanto, divergente das *formas ideológicas* institucionalizadas, a partir do *processo de formação de classes e do Estado* (PONZIO, 2013).

A dualidade na percepção do mundo e da vida humana já existia no estágio anterior da civilização primitiva. No folclore dos povos primitivos encontra-se, paralelamente aos cultos sérios (por sua organização e seu tom), a existência de cultos cômicos, que convertiam as divindades em objetos de burla e blasfêmia (“riso ritual”); paralelamente aos mitos sérios, mitos cômicos e injuriosos; paralelamente aos heróis, seus sócios paródicos [...]. Entretanto, nas etapas primitivas, dentro de um regime social que não conhecia ainda nem classes nem Estado, os aspectos sérios e cômicos da divindade, do mundo e do homem eram, segundo todos os indícios, igualmente sagrados e igualmente, poderíamos dizer, “oficiais”. Essa característica persiste às vezes em alguns ritos de época posteriores. Assim, por exemplo, no primitivo Estado romano, durante a cerimônia do triunfo, celebrava-se e escarnecia-se o vencedor em igual proporção; do mesmo modo durante os funerais chorava-se (ou celebrava-se) e ridicularizava-se o defunto. Mas quando se estabelece o regime de classes e de Estado, torna-se impossível outorgar direitos iguais a ambos os aspectos, de modo que as formas cômicas – algumas mais cedo, outras mais tarde – adquirem um caráter não-oficial, seu sentido modifica-se, elas complicam-se e aprofundam-se, para transformarem-se finalmente nas formas fundamentais de expressão da sensação popular do mundo, da cultura popular. (BAKHTIN, 2010c, p. 5).

Com vistas às palavras de Bakhtin (2010c), Anne, Antonella, Mara, Eliete, Amélia e Alice ressaltam o caráter controlador e fiscalizador garantido pelo aspecto hierárquico que

constitui a formação continuada dos professores e tem reflexos no acompanhamento institucional.

Pesquisadora: Como você percebe o papel da professora coordenadora aqui da escola?

Anne: ((Silêncio)). Ela:: ela é o elo né...entre a Diretoria e a gente:: então...ela procura nos auxiliar e procura dentro da realidade da nossa escola ((faz desenho com as mãos de um quadrado na carteira onde apoia o braço)) adaptar aquilo que vem:: da Diretoria de Ensino...mas:: ela é pressionada também para que seja CUMprido:: ((faz movimento de ponte de modo repetitivo)) aquilo que foi determinado...

Pesquisadora: Ela desempenha bem o papel reservado ao cargo?

Anne: Desempenha:: MUito::

Pesquisadora: Você se sente pressionada pela PC?

Anne: Pela coordenadora? ((desvia o olhar)) Quando ela é pressionada pela Diretoria de Ensino ((balança a cabeça rapidamente para os dois lados))

Pesquisadora: Em sua opinião:: qual é o papel das PCNPs?

Anne: Qual é o papel delas? Bom...dentro da proposta do Governo:: é capacitar as coordenadoras pedagógicas...

Pesquisadora: Você tem contato com elas?

Anne: NÃO:: pouquíssimo...

Pesquisadora: Você se sente pressionada por elas quando você tem contato? ((a entrevistada franze a testa, inclina a cabeça para o lado e a coça, e desvia seu olhar da pesquisadora para responder))

Anne: Um pouco:: um pouco...

Pesquisadora: Por quê?

Anne: PORque elas pegam o material para ver se você está cumprindo realmente aquilo que:: foi:: dito para ser feito ((fala fazendo movimento de folhear)) senão:: ela questiona:: por que não está...por que não foi feito...

Pesquisadora: E qual é a sua resposta?

Anne: ENtão:: ela questiona a coordenadora...e a coordenadora:: vem e questiona a gente ((faz movimento de ponte)) e a gente fala: olha:: ((abaixa o olhar)) não deu tempo...não deu:: não conseguimos né:: não concordo com isso ((desvia o olhar)) e a gente se justifica com ela...e ela passa ((faz movimento de ponte))

Anne demonstra, com palavras e com o corpo, a influência da organização hierárquica nas relações sociais estabelecidas na escola ao afirmar: “ela é pressionada também para que seja CUMprido:: ((faz movimento de ponte com as mãos de modo repetitivo)) aquilo que foi determinado”, “Quando ela é pressionada pela Diretoria de Ensino ((balança a cabeça rapidamente para os dois lados))”, “PORque elas pegam o material para ver se você está cumprindo realmente aquilo que:: foi:: dito para ser feito”, “ela questiona a coordenadora...e a coordenadora:: vem e questiona a gente ((faz movimento de ponte com as mãos))”, “e a gente se justifica com ela (a coordenadora) e ela passa ((faz movimento de ponte com as mãos))”. As palavras de Anne e o movimento de ponte que ela faz com as mãos e com a cabeça

revelam o poder da “alta” instância da hierarquia social no processo de acompanhamento institucional *Ler e Escrever*, no qual os sujeitos posicionados “acima” na hierarquia, a PCNP e a PC, respectivamente, cobram daquele localizado numa posição “baixa”, a PC em relação à PCNP, e a professora em relação a esses dois representantes oficiais, o cumprimento de uma única forma de agir “aquilo que foi determinado” (Anne, 2013), com valores e normas avaliados por um grupo como os mais importantes.

O “alto” e o “baixo” são entendidos por Bakhtin (2010c) como sentidos descritivos que ele chama de *topográfico* e explicam o *realismo grotesco*, isto é, as formas de rebaixamento das formas oficiais. Para o autor, o “alto” é o céu e, no aspecto corporal, é a cabeça. O “baixo” é a terra, o ventre, os órgãos genitais e o traseiro. Assim, “Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor.” (BAKHTIN, 2010c, p. 19). Essa ideia de rebaixamento do “alto” trabalhada por Bakhtin em Rabelais (2010c) também pode ser compreendida na relação da infra-estrutura com a superestrutura, explicada por Bakhtin e Volochínov (2012) como um problema da filosofia da linguagem. Para eles, a relação da infra-estrutura com a superestrutura não é mecânica, nem casual. A produção material da base determina a produção imaterial das ideologias, estabelecendo uma *relação recíproca* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012) exteriorizada pela palavra. Esse modo de pensar dos autores é também uma forma de rebaixar as ideologias imateriais acabadas, considerada ideologia oficial. Ao afirmar “A psicologia social, é antes de tudo esse meio natural das *intervenções verbais*, nas quais banham-se todas as formas e todos os aspectos da criação ideológica permanente [...]”, Vološinov (2010, p. 153, grifos do autor, tradução minha) põe em destaque a formação dos sistemas ideológicos constituídos a partir da ideologia do cotidiano - mais sensível e móvel que a ideologia oficial, também chamada de psicologia social, psicologia do corpo social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012) ou *discurso interior e exterior* (BAKHTIN, 2014).

Ainda no contexto da enunciação, o movimento de ponte que a professora faz com as mãos está ligado à comunicação do *eu* com o *tu* numa perspectiva hierárquica, na qual o *eu* se impõe ao *tu* que não tem voz. Assim também é o movimento que Anne faz de modo repetitivo quando fala da pressão da PCNP sobre a PC e da PC sobre os professores como uma única via de acesso: de “cima” para “baixo”. Contudo, ao se dirigir à PC com olhar submetido, “baixo”,

Anne descentraliza o *eu* (representado pelos outros que não são ela - a PCNP ou a PC) e coloca no lugar o *tu* (o outro, representado por ela) “não deu tempo...não deu:: não conseguimos né:: não concordo com isso ((desvia o olhar))”. Longe de considerar as palavras de Anne como algo negativo “não concordo com isso”, o desvio do seu olhar ao dizer essas palavras sugere, como força centrífuga, o destronamento da palavra centrípeta da PCNP reproduzida pela PC, com toda a sua determinação e controle, promovendo a renovação da palavra de modo não oficial.

Ao usar o corpo como forma de acentuar o que diz, Antonella e Mara respondem às questões.

Pesquisadora: Em sua opinião, qual é o papel das PCNPs?

Antonella: ((Silêncio)). Qual é o papel delas? O que eu sei, elas...elas...elas são as orientadoras da nossa coordenadora e do NOsso trabalho, que eu sei é isso.

Pesquisadora: Você se sente pressionada quando tem contato com ela (em visita, por exemplo)?

Antonella: NÃO ((balança a cabeça negativamente)) eu não me sinto não.

Pesquisadora: Como você percebe o papel da PC?

A pesquisadora retoma a questão anterior e explica. Antonella não responde a pergunta realizada, ela retoma a questão anterior.

Antonella: Ela (as PCNPs) vem fazer visita, Ela pede os cadernos...Ela pede os trabalhos, quer ver. Ela pede os cadernos das crianças para olhar o nosso trabalho.

Pesquisadora: E como você percebe o trabalho da coordenadora da escola?

Antonella: Também, eu acho que ela...assim, é uma cadeia, né? ((levanta o braço para o alto)) As PCNPs estão acima, passam orientação para a coordenadora ((desce o braço um pouco)) e a coordenadora para a gente ((desce o braço completamente e o repousa na mesa))

Pesquisadora: Em sua opinião...qual é o papel das PCNPs da Diretoria de Ensino?

Mara: ((coloca o dedo indicador na boca, balança a cabeça negativamente e olha para cima)). CoBRAR:: ((risos))

Pesquisadora: Você tem contato com elas?

Mara: Não...não tenho...

Pesquisadora: Nenhum?

Mara: Muito pouco...elas vieram aqui...vieram algumas/duas...três vezes...viEram...vieram alguns momentos na esCOla...

Pesquisadora: E quando elas vêm à escola, você se sente pressionada por elas?

Mara: ((Pausa)) Não_:: não_:: elas queriam mais ver as devolutivas...ver as produções...perguntavam como eu estava desenvolvendo...eu acho que para ver como é que eu estava desenvolvendo as atividades...como estava sendo a revisão daquele texto...estava fazendo em dupla...elas mais perguntaram para saber do trabalho: assim:: não_:: não era uma pressão ruim...eu não me senti:: me senti à vontade...eu achei que foi tranquilo...assim:: mas:: é como

se fosse...ao mesmo tempo fica essa ideia de fiscalização...muito policiamento...por mais que em nenhum momento elas tentam demonstrar né...que elas não veem com esse olhar ((esboça sorriso))...que elas sejam muito simpáticas...muito amiGÁveis...mas éh:: a gente sabe que tudo isso tem um papel de fiscalização:: de cima para baixo:: ((movimenta a mão de cima para baixo)) inevitável...

Recorro a Volochínov (2013, p. 176) para compreender que a entonação não se expressa “[...] só pela voz, mas pelo corpo inteiro da pessoa: por seus gestos, por seus movimentos, por sua mímica”. Ao dizerem “É uma cadeia, né? ((levanta o braço para o alto))” e “As PCNPs estão acima, passam orientação para a coordenadora ((desce o braço um pouco)) e a coordenadora para a gente ((desce o braço completamente e o repousa na mesa))”, “a gente sabe que tudo isso tem um papel de fiscalização:: de cima para baixo:: ((movimenta a mão de cima para baixo)) inevitável”, Antonella e Mara confirmam o caráter hierárquico do acompanhamento, no entanto, os gestos rebaixadores (BAKHTIN, 2010c), o movimento para baixo que as professoras fazem com a mão, são imagens carnavalescas que simbolizam a morte das palavras que desceram à terra para darem luz às novas palavras. Bakhtin (2010c, p. 382) explica essas imagens pela obra de Rabelais, ao dizer:

O movimento para baixo penetra todo o sistema rabelaisiano das imagens, do começo ao fim. Todas essas imagens precipitam, lançam para baixo, rebaixam, absorvem, condenam, denigrem (topograficamente), dão a morte, sepultam, enviam aos infernos, injuriam, maldizem e ao mesmo tempo concebem novamente, fecundam, semeiam, renovam, regeneram, louvam e celebram. É um movimento geral para baixo, que mata e dá à luz simultaneamente [...]

A lógica da inversão representada pelos gestos de Antonella e Mara é também enunciada por Amélia:

Pesquisadora: Como você é pós-graduanda, você procura enriquecer sua formação com o curso de pós-graduação para além dos muros da escola?

Amélia: SIM...eu leio e dependendo do que é proposto eu não cumpro.

Pesquisadora: Por exemplo?

Amélia: Algumas...alguns passo a passo que o *Ler e Escrever* traz dentro de projetos...se eu não concordo, eu não sigo. Eu faço adaptação de acordo com a minha prática e daquilo que eu acho conveniente para as crianças.

Pesquisadora: E como a Professora Coordenadora recebe isso?

Amélia: Ela na verdade não tem acesso, né? Porque:: o projeto...ele tem o passo a passo né, mas quando ela vê, ela vê o produto final. Então, ela não

sabe o que eu fiz daquele::...dentro daqueles passos, o que eu cumpri e quais eu não cumpri...e se eu fiz diferente ou não.

Com ajuda de Bakhtin (2010c), vejo, nas palavras de Amélia, “os grandes” que ocupam o “alto” da hierarquia serem destronados ao mesmo tempo em que vejo o sinal que a professora dá de retorno à vida, à ressurreição: “se eu não concordo, eu não sigo. Eu faço adaptação de acordo com a minha prática e daquilo que eu acho conveniente para as crianças”. Assim, a língua portuguesa e seu ensino ressurgem à luz do seu próprio rebaixamento.

Pelos discursos abaixo, noto que o controle, a fiscalização e o medo no acompanhamento institucional fazem parte do princípio hierárquico que tenta afastar o homem do conhecimento livre do mundo:

Pesquisadora: Você se sente pressionada pelas PCNPs mesmo não tendo contato com elas?

Eliete: Eu me senti porque depois vem a cobrança né? Elas cobraram da coordenadora ((coloca mãos lado a lado em determinado lugar da carteira que apoia os braços)) que cobrou da gente ((desloca as mãos para outro ponto da carteira, mantendo-as lado a lado)) e aí...então:: “por que está fazendo assim, por que está fazendo assim, mas eu já não falei que não é assim?” Mas para mim ninguém falou:: então, assim...você:: fica aquele clima, todo mundo assim chateado porque né? “Estamos fazendo errado” ((firma um lábio contra outro)) então, você se sente né pressionada, por mais que fale assim “Ai, eu estou fazendo”...vai chegar um dia e vem alguém (PCNP) que vai pedir seu caderno...então, você não sabe se é hoje, amanhã ou depois...então, o tempo todo você está fazendo e sabendo que você:: de repente alguém vai vir te fiscalizar...

Pesquisadora: Então, o tempo todo você sente essa tensão de que a qualquer momento alguém vai chegar aqui e te cobrar o caderno?

Eliete: Isso ((firma um lábio contra outro))

Pesquisadora: E aí, quando você diz “eu estou fazendo errado” porque a formadora da Diretoria falou para a PC daqui e a PC te falou...e aí, você entende que fazer certo é fazer tal coisa como elas querem?

Eliete: É:: ((cruza os dedos das mãos)) acaba sendo...não como você quer...

Pesquisadora: Em sua opinião, qual é o papel das PCNPs da Diretoria?

Amélia: Olha, o que é visível é ver se o *Ler e Escrever* está sendo:: trabalhado na sala de AULA. Cobrar da coordenadora esse trabalho.

Pesquisadora: Você tem contato com elas?

Amélia: NUNca ((balança a cabeça negativamente)). Sempre o que a gente sabe é que elas estão na escola e vieram pegar os cadernos...então, aí a gente seleciona um caderno de cada disciplina, todo seu material e leva (para a coordenadora para a coordenadora entregar às PCNPs). Elas vão, a gente sabe que elas olham e que elas pontuam algumas coisas.

Pesquisadora: Isso faz você se sentir pressionada?

Amélia: Com certeza...porque eu sei que:: o que ((suspende a sobrancelha)) não estiver certo lá, a coordenadora vai chamar a minha atenção. Só que tudo o que elas pontuam, elas não anotam, fica só no verbal, a coordenadora vem ((faz movimento de ponte com o braço)) também no verbal pra gente no coletivo dizendo “vocês não estão fazendo tal, tais e tais coisas”.

Pesquisadora: E aí não tem ninguém para lhe fiscalizar na sua sala para saber se você está fazendo isso ou não?

Alice: ((Pausa)). NÃO:: a gente tem que apresentar:: tem que ficar todas as atividades ali::

Pesquisadora: Registradas?

Alice: É:: registradas:: a gente tem que registrar Página...

Pesquisadora interrompe.

Pesquisadora: Então...no caso...embora você não concorde você trabalha só para deixar registrado no caderno (dos alunos)...

Alice: Um controle...

Pesquisadora: Porque vai ter alguém que vai controlar...

Alice: ((faz barulho de afirmação com a boca)) hum hum!

Pesquisadora: Quem controla aqui?

Alice: Olha:: quem tem o controle...nós temos o caderno itinerante...quem tem controle do caderno itinerante é a coordenadora (fala o nome da coordenadora)...e ela tem esse controle porque também é cobrado dela...e assim:: de vez em quando vem o pessoal da Diretoria...pega os cadernos dos alunos para conferir se está tudo na sequência...se o *Ler e Escrever* (o guia) está sendo trabalhado:: [...] por isso que a gente tem que ter o registro:: mesmo que a atividade não flui:: a gente passa pela atividade e ela tem que estar registrada::

Pesquisadora: E o que você pensa a respeito disso?

Alice: Ah:: eu acho que fica uma coisa perdida...e o significado? É número...está ali...

Pesquisadora: E o que você acha dessa fiscalização que vem lá da Diretoria?

Alice: É muito quantitativo...eles não veem a qualidade...eles não conhecem a realidade da sala de aula...eles não conhecem nada sobre os alunos:: eles não sabem quem SÃO...onde moram...o que gostam [...]

Eliete e Amélia ao se manifestarem sobre a pressão sofrida em momentos de acompanhamento institucional das PCNPs demonstram um sentimento de medo e insegurança com as palavras: “vai chegar um dia e vem alguém (PCNP) que vai pedir seu caderno...então, você não sabe se é hoje, amanhã ou depois”, “porque eu sei que:: o que ((suspende a sobrancelha)) não estiver certo lá, a coordenadora vai chamar a minha atenção”. Ao afirmar “O medo é a expressão extrema de uma seriedade unilateral [...]”, Bakhtin (2010c, p. 41) elucida o matiz que constitui uma forma única de expressar a verdade que aniquila a liberdade absoluta. A sobrancelha suspendida de Amélia cria uma expressão axiológica séria capaz de dizer da submissão da palavra alheia que se mostra autoritária. Percebo nas palavras de

Amélia e Alice uma liberdade parcial quando elas falam do trabalho que fazem para além do registro oficial “Ela na verdade não tem acesso, né? Porque:: o projeto...ele tem o passo a passo né, mas quando ela vê, ela vê o produto final. Então, ela não sabe o que eu fiz daquele::...dentro daqueles passos, o que eu cumpri e quais eu não cumpri...e se eu fiz diferente ou não” (AMÉLIA, 2013), “mesmo que a atividade não Flui:: a gente passa pela atividade e ela tem que estar registrada” (ALICE, 2013).

O encontro oficial de acompanhamento que se dava entre PCNPs e formadora de polo macrorregional na escola e ainda se dá com as PCNPs, a PC e os cadernos de alunos, aparece nas palavras de Eliete, Amélia e Alice com tom de perpetuação, aperfeiçoamento e regulamentação das ações do professor a partir da visão oficial (BAKHTIN, 2010c), isto é, a voz oficial parece querer consagrar estabilidade aos modos de pensar e de agir no ensino da linguagem mediante as propostas do governo e os registros escritos nos cadernos dos alunos, que podem atestar a perenidade das regras estabelecidas.

A visão dominante do mundo “alto”, expressa nas palavras de Anne “aquilo que foi determinado” e “dito para ser feito”, e nos discursos diretos proclamados por Eliete “por que está fazendo assim, por que está fazendo assim, mas eu já não falei que não é assim?” e Amélia “vocês não estão fazendo tal, tais e tais coisas”, contrapõe-se à visão não oficial do mundo “baixo”, constituindo-se essa como força regeneradora avessa às forças dogmáticas. Segundo Bakhtin (2010c, p. 10), “A segunda vida, o segundo mundo da cultura popular constrói-se de certa forma como paródia da vida ordinária, como um ‘mundo ao revés’”. O *mundo ao revés* é outra forma de ver o mundo para além da forma predominante e, na implementação do programa oficial *Ler e Escrever*, pode ser lido nos enunciados das professoras como força oposta criada por uma situação que impediu o cumprimento tal e qual dito para ser feito. Conforme Vološinov (2010, p. 301, grifos do autor, tradução minha), “A situação social imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, do interior, a estrutura do enunciado.” O discurso de Eliete “Estamos fazendo errado” marca notadamente a existência de uma palavra dominante, julgada “certa” pelos representantes do programa, e uma segunda vida (BAKHTIN, 2010c) vivida com profundidade pelos professores e pelos alunos, determinando as formas da enunciação.

Conversando com Alice sobre o contato que ela tem com as PCNPs, a professora confirma o caráter de fiscalização e controle que têm as visitas de acompanhamento

institucional e diz da força regeneradora da ação do professor ressentida pelas formadoras da Diretoria de Ensino:

Pesquisadora: Você tem contato com as PCNPs?

Alice: [...] elas vêm fazer visita...mas elas nem sequer sabem o meu nome...nada sobre mim...elas simplesmente chegam na minha sala e falam:: quero um caderno de português de matemática e um *Ler e Escrever* [um guia]..eu entrego e elas vão embora...e depois: que elas vão embora:: aí a coordenadora me passa o que elas apontaram...mas elas NEM que rem saber nada sobre mim...o que eu tenho a dizer...

Pesquisadora: Mas aí: esses apontamentos fazem você se sentir pressionada?

Alice: Me faz eu me sentir frustrada...um pouco frustrada...

Pesquisadora: Porque elas sempre criticam?

Alice: SEMpre:: eu falo: mas não é possível não tem Uma coisa Boa sendo feita Aqui:: nunca vem...e tipo:: olha legal isso que vocês estão fazendo...vocês estão trabalhando bem...NÃO:: sempre vem:: ah:: vocês estão trabalhando bem MAS [...] vocês deveriam...sempre tem o Mas...sempre sempre...

Ao dizer “elas nem sequer sabem o meu nome [...] NEM que rem saber nada sobre mim...o que eu tenho a dizer”, Alice entona a palavra “NEM” com a intenção de demonstrar o apagamento da diferença por aqueles que emitem a voz oficial como forma de garantir o cumprimento das regras impostas pelas ações do *Ler e Escrever*. Ponzio (2011a, p. 22) escreve: “quando a identidade domina, existe sempre um inimigo externo contra o qual unir-se e contra quem lutar”. No acompanhamento institucional, a PCNP cala a voz de Alice, porque não há disposição para a escuta do sentido irrepetível, único e singular (PONZIO, 2010a) atribuído por ela. Alice não diz o que tem a dizer. Nesse sentido, a PCNP luta contra a abertura para a alteridade, à escuta do outro, da sua resposta ativa e compreensiva (PONZIO, 2010b), entendida pela professora falante como a não indiferença ao outro e à sua palavra. A visão alteritária tira Alice do lugar da identidade, com o estatuto de membro de um grupo social que deve cumprir um papel determinado por outro grupo, e a põe num outro lugar, no lugar da relação cujo ponto de partida é o *outro* e a sua diferença, o *outro* regenerador do desenvolvimento do Ser humano e da humanidade, mas mais perigoso para a ideologia oficial que exige o reconhecimento da palavra autoritária.

Ao discutir questões de alteridade, Miotello (2014) fala da inversão do eixo da comunicação verbal que sempre teve como ponto de partida o *eu*. Para ele, descentralizar o *eu* é também uma forma de rebaixar o caráter monológico da linguagem, pronto, completo e

fechado, e destacar o caráter dialógico da linguagem, a partir da categoria axiológica de *outro*. No texto “O problema do autor”, Bakhtin (2003, p. 174, grifos do autor) coloca o *outro* como um centro de valor para a constituição do *eu* e explica a formação da identidade pela alteridade:

[...] só o outro como tal pode ser o centro axiológico da visão artística e, consequentemente, também o herói de uma obra, que só ele pode ser *essencialmente* enformador e concluído, pois todos os elementos do acabamento axiológico – do espaço, do tempo, do sentido – são axiologicamente transgredientes à autoconsciência ativa, estão fora da linha de uma relação axiológica consigo mesmos: continuando eu mesmo para mim, não posso ser ativo em um espaço e um tempo esteticamente significativos e condensados, neles não existo axiologicamente para mim, neles não me crio, não me enformo e não me determino; no mundo da minha autoconsciência axiológica não existe o valor esteticamente significativo do meu *corpo* e da minha *alma* e sua unidade artística orgânica em um homem *integral*, estes não são construídos em meu horizonte pelo meu próprio ativismo; logo, meu horizonte não pode fechar-se tranquilamente e abarcar-me como meu ambiente axiológico: *eu ainda não existo* no mundo axiológico como dado positivo tranquilizado igual a mim mesmo. A relação axiológica comigo mesmo é absolutamente improdutiva em termos estéticos, eu para mim sou esteticamente irreal. Posso ser apenas portador da tarefa da enformação e do acabamento artísticos mas nunca o seu objeto – a personagem.

Para Bakhtin (2003) o acabamento sempre se dá para o *outro*, nunca para *mim*. Essa perspectiva leva em conta que o *eu* não estabelece uma relação axiológica consigo mesmo que o fará pensar a si próprio e o mundo; o *eu* é uma concessão do *outro* e só existe porque se posiciona axiologicamente em relação ao *outro*.

Além de Alice, Antonella e Eliete também põem em questão o problema da alteridade como problema do *outro* ao falarem das PCNPs. Ao enunciar “Mas para mim ninguém falou”, Eliete reforça a ideia de Antonella que diz “Ela (as PCNPs) vem fazer visita, Ela pede os cadernos...Ela pede os trabalhos, quer ver. Ela pede os cadernos das crianças para olhar o nosso trabalho”. Os discursos apontam para a ignorância, por parte das PCNPs, do papel do *outro* na comunicação discursiva. O acompanhamento como eixo formativo parece depender apenas de um falante (formadoras e PCNPs) “[...] e do objeto da sua fala [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 270), restando às professoras, no máximo, o “[...] papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante.” (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Quando Alice enuncia após um “SEMpre” tônico: “eu falo:: mas não é posSÍvel não tem Uma coisa Boa sendo feita Aqui:: nunca vem...e tipo:: olha legal isso que vocês estão fazendo”, ela revela dois sentidos, provavelmente, enunciados em outro momento e com outros sujeitos: 1) há uma consciência ativa e criadora reservada aos “cabeças” que produzem formas e atitudes a serem seguidas no *Ler e Escrever*, localizados no “alto” da hierarquia social; e 2) deve haver consciências passivas e reprodutoras, impossibilitadas de vida e de voz, localizadas no chão da escola como o “baixo” da hierarquia social. Todavia, compreendo com Bakhtin (2010b) que o baixo tem um valor negativo se visto como a parte inferior, mas é ele quem dá lugar para o crescimento e para o renascimento; “[...] o baixo é a terra que dá vida, e o seio corporal: o baixo é sempre o *começo*”. (BAKHTIN, 2010c, p. 19, grifo do autor). O rebaixamento da cultura oficial dado pelo realismo grotesco exprime a mudança de uma forma dada como única por outra forma, inacabada na sua existência (BAKHTIN, 2010c). É possível dizer com Bakhtin e Volochínov (2012) que as formas da enunciação são determinadas pelas relações sociais hierarquizadas no processo de interação verbal.

Abaixo, a PC Rosemeire trata do rebaixamento da voz oficial pelos professores, que não são meros espectadores ou figurantes no processo de ensino da língua, tendo em vista a regeneração do signo ideológico marcado pelo *horizonte social* de um tempo, de um espaço e de um determinado grupo social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012):

Pesquisadora: Você se sente pressionada pelas PCNPs? Em relação ao trabalho: com os guias...as formaÇÕES? Enfim...com o programa *Ler e Escrever*?

Rosemeire: Eu me sentia...eu me sentIA:: porque:: elas estudaVAM:: elas passaVAM o programa:: e nós Tínhamos que seguir aquilo:: faça chuva...faça sol...eles precisavam de um retorno NOsso:: e:: seria um trabalho envolVENdo:: para aquilo dar CERto:: nós: teria:: teríamos principalmente um envolvimento nosso...se:: a gente não...não trabalhássemos...eles teriam que::...porque é uma cadeia né? Se aquele que é o principal:: acaba falando...não é quem CRIA NÃOO:: é quem exeCUta:: se você for ver nesse parâmetro...não é quem criou o *Ler e Escrever*...quem planejou...que é ali o principal:: o principal é o professor na sua PRÁTica:: para ver se vai dar retorno...se é eficiente ou não É::...então:: quem vai chegar para esse professor:: quem? Quem é praticamente o penúltimo degrau? né...é o coordenador...antes do coordenador vem quem? O PCNP que vem numa outra estrutura...que vem mais outro...que vem mais outro...e vai chegando...quer dizer:: até chegar ali:: elas querem ter certeza de que: está garantindo () e se aquela prática:: não correr:: a contento...todo esse trabalho se perde...então...LÓgico que é pressiona_do...certo?

O discurso de Rosemeire traz com tamanha riqueza o entendimento da força centrífuga popular capaz de destemper o sujeito responsável, afirmando o que Bakhtin (2010c, p. 323) diz sobre o “‘baixo’ material e corporal”: “As coisas novas, as riquezas que estão escondidas na terra são muito superiores ao que existe no céu, na superfície da terra, nos mares e rios. A verdadeira riqueza, a abundância não residem na esfera superior ou mediana, mas unicamente no baixo.” Rosemeire, assim como Bakhtin (2010c), descentraliza o “alto”, o rebaixa, “não é quem criou o *Ler e Escrever*...quem planejou...que é ali o principal:: o principal é o professor na sua PRÁTICA” para em seu lugar colocar o “baixo” - o professor que é o herói, o protagonista do programa, como forma superior de compreensão da vida e do mundo. A palavra “cadeia” completa a ideia enunciada pela PC que quis botar em movimento a relação da organização social, “quem cria” com “quem executa”, para a criação ideológica (MEDVIÉDEV, 2012), neste caso, as ações do programa *Ler e Escrever*.

No enunciado, a professora coordenadora fala da atuação das PCNPs e da pressão sofrida, colocando-se numa posição hierárquica “baixa”, tal como é considerada a do professor: “nós Tínhamos que seguir aquilo [...] eles precisavam de um retorno NOSSO [...] para aquilo dar CERTO:: nós: teria:: teríamos principalmente um envolvimento nosso”. O sentimento de pressão que ocupou parte da vida de Rosemeire no cargo de coordenadora de escola e expresso de maneira bastante acentuada com o verbo no passado “Eu me sentia...eu me sentIA”, foi substituído pela noção do acontecimento como evento único e irrepetível (BAKHTIN, 2010c), ao considerar os aspectos histórico e social, o tempo, o espaço, o sujeito e as circunstâncias dos eventos, enunciados na expressão “faça chuva...faça sol”, não ponderados por aqueles que cobram formas únicas em tempos de diferenças.

Em outro momento da conversa, a PC Rosemeire muda sua posição hierárquica; da posição “baixa” em relação às PCNPs, ocupa o lugar de formadora, numa posição “alta” em relação aos professores, e se põe ao lado da formadora de polo macrorregional para dizer sobre o acompanhamento que essa formadora faz com uma professora. Dadas as características expostas, o enunciado trata de Amélia.

Pesquisadora: E você sente que você é:: escutada?

Rosemeire: Tanto é que a Wanderléia (fala o nome da formadora de polo macrorregional) esteve aqui esta semana:: visitou salas de aula...viu o trabalho de uma:: viu dificuldade de outra...né...e aí...eu só observei: ela conversando com o professor...a gente fica naquela observação...e aí:: ela deu alguns toques de:: COMO desenvolver determinadas ativiDades:: que eu já havia sugeRIDo...porque eu já tive orientação sobre...não que ela não

houvesse nos ensinado...orientação SObre:: mas eu vi que:: Não cheGOU:: como era para ser executada...você entendeu? Ou foi a resistência da professora:: insegurança...resistência...mas a professora não Veio:: me colocar...e essa professora ficou muito tempo afasTAda por conta de mestrado [...] então:: muita falta:: muito afastamento...entendeu? Então...uma pessoa que:: nas orientações principAIS não esTAVA...você tem que ir na Sala [...]

Indagada sobre o cumprimento da demanda de solicitações de propostas de atividades feitas pelas formadoras da Diretoria de Ensino, não específicas do *Ler e Escrever*, Amélia contribui para o entendimento da reação da PC frente ao caso exposto.

Amélia: Se você não CUMpre, elas (PCNPs) vêm aqui na escola, olham os cadernos e chamam a atenção da coordenadora, aí a coordenadora se sente:: como eu poderia dizer:: não seria *traída* a palavra, mas ela se sente:: éh:: MAL porque ela julga que essa informação foi dada e não foi cumPRIda então quem falhou foi ela enquanto coordenadora porque elas vêm, elas:: olham os cadernos e aquilo que não está cumprido como deveria elas chamam a atenção DA coordenadora e não da gente, e por tabela, a coordenadora (chama atenção) da gente, nos dizendo que nós fomos orientados para fazer aquele tipo de trabalho.

O tom de formadora fez Rosemeire acentuar a sua fala ao se referir à resistência da professora Amélia em não executar “sugestões” de desenvolvimento de atividades propostas em orientações técnicas pela formadora de polo macrorregional, já explicitadas pela própria coordenadora da escola. A entonação de desacordo da PC quando fala sobre Amélia pode ser explicada pela própria professora: a chamada de “atenção” ao professor que não cumpre o que foi proposto pelas PCNPs ou pela formadora de polo macrorregional sugere uma falha da coordenadora da escola, porque ela é uma correia de transmissão da formação até o professor da sala de aula, e pode indicar irresponsabilidade aos posicionados “acima” na hierarquia. Ao buscar apoio em Bakhtin (2010c), compreendo a atitude e o discurso de Rosemeire no que diz respeito ao ato responsável. Para o autor, o ato responsável é o “[...] o ato de resposta do sujeito [...]” como uma “[...] ação de reconhecimento da veracidade do dever [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 46). Pelos discursos apresentados de Rosemeire, nota-se que a veracidade do dever que ela tem, ao exercer o papel de professora coordenadora e formadora dos professores na escola, nem sempre é reconhecida e respondida com acordos. Todavia, como o discurso oficial funciona como uma força centrípeta, a resposta do sujeito que apenas recebe a formação jamais pode ser de não adesão ao dever. Rosemeire se vê em saia justa

quando sai do “baixo” para o “alto”. Ao colocar em questão o problema da escuta, a PC referiu-se à formadora de polo como uma representante ativa do Estado que levou a palavra oficial aos ouvidos da professora resistente. Esses sentidos foram ressaltados a partir das situações que definem uma enunciação, tratadas por Volochínov e Bakhtin (2011, p. 179) como: “1) o valor hierárquico do herói ou do acontecimento que representa o conteúdo da enunciação; 2) o grau de intimidade com o autor; 3) o ouvinte e sua inter-relação com o autor, por um lado, e com o herói, por outro.” Amélia está na posição “baixa” da hierarquia e apesar de ter contato diário com Rosemeire e com ela travar diálogos, como será possível compreender no enunciado que segue, nesse acontecimento, a PC se identificou mais com a atitude da formadora de polo macrorregional, porque acredita num sistema de referência que se impõe à Amélia e aos demais professores e dá certo *tom hegemônico* às relações sociais (MIOTELLO, 2006). Apesar de acreditar na forte influência da ideologia oficial, Rosemeire já demonstrou saber que as situações da vida cotidiana “[...] são *pontos de aplicação de forças sociais* [...]” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011, p.179, grifos dos autores) e de contradições. A minha posição de ouvinte também deu o tom da enunciação da PC que parece ter me visto como aliada, em acordo com ela e em desacordo com Amélia, pela posição hierárquica já ocupada por mim no passado (PCNP da Diretoria de Ensino que já visitou sua escola e propôs OTs aos coordenadores e como parceira de OTs de polo) e, principalmente, como pessoa sem contato com Amélia. Essa maneira de ver do autor é orientada pela escuta verbal e não verbal que o mesmo faz do ouvinte e que Volochínov e Bakhtin (2011, p. 174) fundamentam como “[...] o grau de proximidade entre o ouvinte e o autor [...]” e o comportamento do ouvinte “[...] em relação ao herói.”

Ao recuperar o último enunciado exposto de Amélia em relação com o de Rosemeire, percebo como os cadernos dos alunos, citados por Amélia e por outras professoras, tornam públicas algumas atitudes centrífugas do professor frente à ação de acompanhamento no programa *Ler e Escrever*. A vida privada de Amélia na sala de aula foi tornada pública ao ser revelada à formadora de polo atitudes não “executadas” pela professora, como afirmou Rosemeire em entrevista. Bakhtin (2010b, p. 244) explicita a vida privada e a vida pública da seguinte forma:

A vida privada, pela sua própria essência, não dá lugar ao observador, ao terceiro, que estaria no direito de continuamente observá-la, julgá-la, avaliá-la. Ela se desenrola entre quatro paredes, para dois pares de olhos. A vida pública, como qualquer acontecimento que tenha algum sentido social,

dirige-se ao público, pressupõe obrigatoriamente um espectador, um juiz, um avaliador [...].

Com os próximos enunciados de Amélia, é possível compreender melhor a explicação do autor:

Pesquisadora: Voltando a falar da coordenadora, você se sente pressionada por ela?

Amélia: Não, porque assim, a gente estabelece/éh:: não sei por quê ((abre e entrecruza as mãos)) mas ela gosta muito de mim:: e ela confia muito no meu trabalho, desde que eu estou aqui e como aqui é uma escola eLIta ((faz sinal de aspas com os dedos)) que tem um grupo de PAIS, enfim, selecionado ((olha para baixo e suspende a sobrancelha)) eu sempre me coloquei à disposição para aprender, então, eu vou até a sala dela e falo “olha ((suspende a cabeça para frente e olha para baixo)) eu gostaria que você lesse meu plano de trabalho, vê se eu estou no caminho certo ((olha para baixo))”. “Não, está tudo bem:: não, você é BOa”. Eu acho que:: o fato de eu ir até ela e me colocar à disposição, fez com que ela visse em mim...uma/algo muito bom, só que eu não sinto assim...porque quando eu fui lá para a universidade, eu vi que eu estava fazendo um monte de coisa errada ((franze a testa)). Mas, eu não sei também se eLA tivesse a oportunidade, porque eu sei que existe uma conversa de que ela tem que ah:: acompanhar a sala de aula, acompanhar o nosso trabalho...éh:: visitar a sala e assistir aula, se ela diria a mesma coisa ((suspende a sobrancelha))? Né? Esse tempo ela nunca teve.

Amélia se situa abaixo na escala hierárquica ao endereçar seu discurso à professora coordenadora da escola com a intenção de se posicionar na condição de uma professora aberta às sugestões e ordens, todavia, ela novamente inverte a ordem hierárquica com um olhar “baixo” para a professora coordenadora que transmite as “altas” ideias que pretendem movimentar o *Ler e Escrever*. A professora vive uma docência privada apenas auscultada pela PC pelo “plano de trabalho” e sabe que se tornada pública “acompanhar a sala de aula, acompanhar o nosso trabalho...éh:: visitar a sala e assistir aula” (AMÉLIA, 2013), a docência adquire um outro sentido, passível de avaliação pelos formadores que realizam o acompanhamento, como foi o evento comunicado por Rosemeire que revelou por meio de provas “[...] os segredos da vida privada [...]”, isto é, “[...] tudo o que se pode apenas espiar e auscultar.” (BAKHTIN, 2010b, p. 245). Mas, e como Amélia regenera o seu trabalho em sala de aula por experiências formadoras que a modificam se demonstra viver uma vida predeterminada na escola? (BAKHTIN, 2003). Ao buscar pelos enunciados da professora, afirmei que Amélia vive um conflito interno gerado por pelo menos dois pontos de vista: o

ponto de vista expresso pela visão oficial da Secretaria e expresso nas ações do *Ler e Escrever*, cobrados pelos formadores por meio da ação de acompanhamento, e um ponto de vista que parece alargar o seu pensamento pela reflexão das suas práticas de ensino, compartilhado com colegas e professores da universidade. Desse modo, Amélia não se constitui independentemente do mundo, ela se constitui em relação com os *outros* no mundo e é isso que garante a sua forma centrífuga de pensar e de agir. Com um pensamento oposto ao da professora Amélia, Weisz (2015), em entrevista ao portal Educação da Prefeitura Municipal de Salvador, Bahia, que já dirigiu programas de formação federais e paulistas, afirma:

A educação em geral, não só a alfabetização, depende de um esforço permanente de melhoria da qualidade do trabalho do professor a partir daquilo que ele já faz, o que significa monitorar e formar ao longo do tempo todos os professores em todas as classes. Você tem que ter instrumentos para avaliar que permitam que você olhe como está cada situação e o que cada professor consegue ou não trabalhar. Há essa ideia de que: ‘ah, manda o professor para a universidade que ele vai melhorar...’, e ele não melhora.

Rosilene, PCNP da Diretoria de Ensino que abrange a escola na qual Amélia trabalhou na data da pesquisa e formada pelas Orientações Técnicas de polo até 2015 por uma equipe contratada pela FDE, enunciou comentários sobre o acompanhamento que realiza nas escolas da diretoria:

Pesquisadora: E o que vocês fazem com os registros que são feitos (pelos professores)? Quando vocês leem, qual é a atitude de vocês diante dos registros?

Rosilene: ((Silêncio)). Então:: é uma das questões que a gente levanta demanda formativa também, entendeu? É:: do professor...ou às vezes do problema da sala...questão de sondagem...de hipótese de escrita [...] não adianta ficar batendo em cima de uma coisa que ele já SAbe...eu preciso olhar com cuidado para aquilo que o aluno produz...preciso olhar para as produções dos alunos:: para perceber onde está o problema...e muitas vezes a gente percebe que isso não é feito:: né? Mas é como eu falo...tudo é um processo:: LENto [...]

Entendo o instrumento do qual trata Weisz (2015) como os registros escritos nos “cadernos” dos alunos que são fontes de “demanda formativa”. Amélia já nos revelou que esses registros podem não corresponder à realidade ao dizer sobre o produto final dos projetos. Assim, os dados podem criar uma falsa necessidade do professor que nada diz ao

formador porque o acompanhamento parece ter como objetivo apenas o de “monitorar” o trabalho docente na tentativa de construir formações atualizadas e modelos de propostas de atividades, a partir da consulta que se faz do registro dele e não da escuta da palavra do professor, como *outro*.

A força centrífuga, que ameaça a descentralização dos grupos hierarquicamente organizados envolvidos no programa *Ler e Escrever*, é repreendida pela força centrípeta que quer reter, estabilizar, tornar pronto e concluído o futuro (BAKHTIN, 2003). O acompanhamento institucional passa a ser um tipo de controle das múltiplas refrações do objeto (o ensino da linguagem), mas também é um modo de expressar a inversão hierárquica e uma visão de mundo com potência renovadora que enriqueceria as ações do programa.

No tópico seguinte, seleciono o tema SARESP para discutir os efeitos centrípetos e centrífugos das avaliações externas nos discursos de formadores e professores.

3.4 O tempo e o espaço do trabalho docente na perspectiva do SARESP: questões de responsabilidade

Neste tópico, discuto o SARESP como um dispositivo controlador do trabalho docente que quer restringir a pluralidade de sentidos criados em sala de aula para garantir a eficiência da política educacional em vigor no Estado, a partir das entrevistas realizadas com algumas das professoras e professoras formadoras apresentadas neste trabalho, e da gravação em áudio e vídeo de um encontro de formação de professores na instância local, a escola.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é um elemento da política educacional paulista que se realiza por meio de uma prova de Língua Portuguesa e Matemática aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo às crianças de 3º e 5º anos do ensino fundamental, ciclo I, entre outros anos escolares, “[...] com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.” (SÃO PAULO, 2016b). De acordo com esse objetivo e com os enunciados da ex-consultora do programa *Ler e Escrever*, apresentados em dois tópicos precedentes a este, e com os discursos que se seguem de Alice, Amélia, Rosemeire, Rosilene e Eliete, será possível afirmar que o SARESP tem a intenção de ser um instrumento político

monitorador da implementação da política educacional *Ler e Escrever* em vigor no estado de São Paulo, por meio de provas, de resultados em índices de valor e de bonificação por mérito.

Quando solicitada por mim a avaliar as propostas de ensino, definidas pela instância central que compõem a formação continuada dos professores pelo programa *Ler e Escrever*, Alice se refere ao caráter centrípeto do SARESP:

Pesquisadora: Como você avalia as propostas que chegam até aqui pela coordenadora e vieram das Orientações Técnicas central, de polo macrorregional e regional?

Alice: Essas propostas:: vem para a gente JÁ avisando o fuTUro...já sabem o que vai cobrar no fuTUro...no Saresp...já sabendo que vai coBRAR:: desde o início eles já mandam para a GENTE...o que a gente tem que trabalhar:: gradativamente...seguindo...para chegar no ponto final que é o SARESP [...]

A predição do que acontecerá na prova do SARESP faz Alice entender a prescrição dada aos professores através dos encontros de formação de professores. Ao contrário do que Geraldi (2016) diz, a previsão e a prescrição relatadas pela professora não parecem se constituir como mito na relação das ações do programa *Ler e Escrever* com o SARESP. Ao afirmar que “O mito da **reversibilidade** é consequência da desconsideração do tempo e do espaço como condições iniciais importantes”, Geraldi (2016, [não paginado], grifo do autor), afirma que a irreversibilidade e a imprevisibilidade estão ligadas ao acontecimento e à inconclusibilidade do sujeito e de sua palavra cronotopicamente situados. Para o autor, a reversibilidade consiste numa visão de mundo inerte, atemporal e passível de ser remediada, na qual o sujeito é visto a-historicamente. As relações verbais e sociais estabelecidas com os *outros*, em determinado tempo e espaço, constituem o existir-evento do sujeito em construção. Como tratei na seção referente à metodologia do trabalho, Bakhtin (2003) entende o *excedente de visão* como uma posição de um sujeito em relação ao outro capaz de lhe dar acabamento a partir de pontos de vista inacabados sobre ele.

Quando Alice diz “eles já mandam para a GENTE...o que a gente tem que trabalhar”, ela expõe a relação vertical (“mandam”) que orienta as ações do professor frente aos caminhos já trilhados pelo outro (“eles”) não participante da complexa atividade docente de ensinar. A determinação do futuro dos professores e dos alunos, tendo a prova do SARESP como ponto final, reflete uma concepção positiva do conhecimento na qual as alteridades não são levadas em conta. A diversidade dos gêneros do discurso e o seu desenvolvimento na escola são substituídos, nessa perspectiva do SARESP, pela homogeneização de um único

modo de constituir a linguagem na sala de aula que garanta bons resultados na avaliação externa.

Com Bakhtin (2003; 2016), entendo que o gênero do discurso oficial, transmitido pelos formadores, como um gênero relativamente estável e organizado, já demonstrou perder, pelos discursos das professoras, o vínculo com a realidade concreta e com os gêneros do discurso produzidos no cotidiano. Ao acentuar “GENTE”, Alice diz da sua concepção do mundo e da forma como gostaria de ser vista (como um “tu”) por esse outro que deseja a morte das palavras que Alice tem a dizer. Ela já demonstrou reconhecer, no tópico anterior, a falibilidade da identidade imposta pelo “alto” grupo da hierarquia do programa que parece assumir a objetividade e a neutralidade das ciências positivistas como paradigmas para pensar e avaliar o ensino da linguagem nas escolas estaduais paulistas. Com Bakhtin e Volochínov (2012), entendo objetividade e neutralidade como um problema da refração e da ideologia, respectivamente. Nada que é vivo pode ser representado fielmente, porque o signo ideológico é refratado e recriado de acordo com as condições de sua produção. Não há signos neutros. “A todo signo é possível aplicar critérios de avaliação ideológica: é falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc.? O domínio da ideologia coincide com o dos signos [...] *Tudo o que é ideológico tem um valor semiótico.*” (VOLOŠINOV, 2010, p. 131, grifo do autor, tradução minha). Esses dois sentidos aparecem na fala de Alice quando ela diz que as propostas que “eles” “mandam” para o professor trabalhar são as mesmas propostas que “eles” vão cobrar no SARESP, como se de uma esfera à outra, nada fosse alterado, como se o signo fosse neutro e circulasse na escola e na sala de aula como uma representação fiel do signo vindo de “cima”.

O “tu” almejado por Alice, e desconsiderado pelos elaboradores e propagadores das formas e dos conteúdos da prova do SARESP, é um “tu” dissimétrico representado por consciências plurais. A consciência de cada elaborador da prova não pode ser considerada como consciência única que rege a consciência dos outros. Há uma variedade de consciências envolvidas nas ações do *Ler e Escrever* e há uma variedade de consciências que pensam sobre avaliação. Portanto, presumir uma única consciência, um único modo de dizer e de agir, uma única prova para uma diversidade de consciências é pôr fim à palavra e conclusão ao sujeito. Ao dizer da visão que Bakhtin tem da personagem de Dostoiévski, Bezerra (2015, p. XI) afirma, no prefácio do livro intitulado *Problemas da poética de Dostoiévski* (2015):

[...] Dostoiévski não conclui as suas personagens porque estas são inconclusíveis como indivíduos imunes ao efeito redutor e modelador das leis da existência imediata. Esta se fecha em dado momento, ao passo que o homem avança sempre e está sempre aberto a mudanças decorrentes da sua condição de estar no mundo como agente, como sujeito.

Desse modo, apesar de Alice ser regida por uma concepção redutora de linguagem, ela demonstra querer, em cada enunciado já dito, ocupar o lugar de sujeito falante do ensino e dialogar com outros sujeitos, inclusive com os criadores dessa política educacional, o *Ler e Escrever*. Assim, a única previsão possível, a partir de um enfoque mais dialógico, no qual o “tu” é personagem falante e não recíproco ao “eu”, é o que Geraldi (2016) diz:

[...] toda diferença exige um tratamento distinto. Se os objetos do conhecer são distintos, distintas devem ser as formas de aproximação compreensiva. Como a igualdade é uma construção que desbasta o real das diferenças, a ciência se fundou no processo de negação do único, da unidade em benefício da generalização e da abstração.

A visão generalista do pensamento positivista define o futuro do *outro* e se posiciona indiferente a sua palavra, constituindo-se como força autoritária. Nesse sentido, o SARESP se torna um mundo ao lado do mundo da vida, onde de fato os eventos singulares e irrepetíveis acontecem, porque, como afirma Bakhtin (2010a, p. 43), o mundo da vida, “[...] é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre [...]”.

A professora coordenadora Rosemeire também se manifesta em relação ao SARESP:

Pesquisadora: Você disse sobre o problema da interpretação das instâncias até chegar ao professor, mas você pode afirmar que as orientações técnicas do centro chegam até você?

Rosemeire: Essa garanTia não...porque eu não tenho contato com a (fala o nome da consultora e diretora do programa)...nós temos:: o:: exceto algumas videoconferências quando se aproxima o SARESP [...] ela passa como será aplicada [...] para tirar dúvidas...

Pesquisadora: O que você pensa sobre o SARESP?

Rosemeire: ((Silêncio)) [...] o SARESP:: eles vem para:: avaliAR:: o desempenho:: da esCOLa...desse:: desse proGRAMa aí...tá? [...] porque:: uma vez que incorporou:: o *Ler e Escrever*...como currículo...ele vem:: para avaliar...se está sendo trabalhado...se está tendo evoluÇÃO [...] TODos trabalham:: eu não vejo ali ninguém sem trabalhar [...] e a equipe que atua ali né...a gente vê a preocupação em fazer o meLHOR:: mas há uma competitividade entre as unidades escolares...

Pesquisadora: Por conta da bonificação...

Rosemeire: da bonificação...

Os enunciados de Rosemeire afirmam o que anunciei no início deste tópico, que o SARESP quer avaliar o trabalho docente e sua relação com o programa *Ler e Escrever*. No primeiro enunciado da PC, eu retomo o “problema da interpretação” referenciado por ela como o “problema da coerência”, tratado no primeiro tópico desta seção, para compreender as formações dos professores em efeito cascata. Além de não garantir a unidade do discurso da ex-consultora do programa nas demais instâncias de formação “Essa garanTia não...porque eu não tenho contato com a (fala o nome da consultora e diretora da ação de formação do programa)”, porque entende a compreensão como uma valoração singular, ela revela um problema. O contato reservado às “videoconferências quando se aproxima o SARESP” pode indicar alguns sentidos: 1) ao esclarecer os modos de aplicação e resolver as dúvidas, a consultora e dirigente do programa *Ler e Escrever* estabelecia uma relação estreita com o SARESP, como se esse sistema fosse parte constitutiva da ação de formação de professores; 2) o contato entre dirigente e professores coordenadores representava um contrato de responsabilidade em relação à prova, que tem como um dos objetivos, a demonstração de resultados concretos; 3) o contrato firmado com a “alta” hierarquia do programa carregava consigo o peso e o valor da palavra de autoridade. Esses sentidos são refletidos nas ações de formação da professora coordenadora Rosemeire em reuniões de ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) com os professores do ensino fundamental, ciclo I, da escola onde atua.

Rosemeire: O que está solicitando (no SARESP) para os segundos anos...em cima do SARESP...vai caIR:: produÇÃO:: de texto:: com características de linguagem escrita dentro do gênero proposto...que é a questão 5, não é? [...] é a reescrita de um trecho de uma história conhecida... e a parte 6 é:: a continuidade...texto de autoria [...]

((A câmera filma o grupo de professoras do 1º ano formado por Amélia, Antonella, Anne e Eliete, que conversam entre si, leem folhas de atividades dos alunos e pintam os mapas de sondagem. Algumas vezes a PC fala sobre a prova do SARESP e esse grupo não a olha.

A PC Rosemeire anuncia passo a passo a um grupo de professoras do 2º ano, cuja única professora participante da pesquisa é Sueli, as expectativas que devem constituir as propostas de textos que serão cobradas na avaliação externa, de acordo com as normas para a correção do SARESP.))

Sueli: Essa sondagem de produção de texto vai ser na época do SARESP?

Rosemeire: NÃO:: é para começar JÁ a trabalhar com os alunos...isso aqui não é sonDagem:: isso aqui é já para trabalhar com os alunos em cima dessas expectativas [...] aí...o que eu fiz [...] eu preparei [as atividades] [...] então, agora, vocês vão ter...discutindo as atividades que serão feitas para

montar já...a rotina...gente...a rotina da semana [...] (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E VÍDEO DO ATPC, 23 DE SETEMBRO DE 2013).

As ações de formação da PC, expostas no episódio acima, são formas de cumprir o contrato travado não somente com a dirigente e consultora do programa, pelo contato em videoconferência, e com todos os formadores do programa posicionados “acima”, mas também com a Secretaria, da qual recebeu o estatuto de professora coordenadora e representante ativa na escola das políticas educacionais do governo estadual. A relação entre Rosilene, quando prepara as atividades e as entrega às professoras, e as professoras, quando essas entendem como dever a realização das atividades, preparadas por Rosilene, em suas rotinas semanais, revela uma das formas de dever de ordem técnica diante das forças centrípetas que agem pelo *Ler e Escrever* e pelo SARESP. Esse dever técnico, crescido em ambientes centralizadores, ocupa o lugar do dever responsável, sem álibis, vivido em ambientes mais livres. Apesar de tudo o que faz o SARESP parecer uma questão de verdade universal, que quer centralizar o pensamento do sujeito histórico, Bakhtin (2010a) afirma que essa verdade teórica do mundo da cultura é incapaz de penetrar a consciência do sujeito e definir sua atividade responsável no mundo da vida, porque, como ele mesmo diz “O momento da veracidade teórica é necessário para que o juízo seja um imperativo para mim, mas não é suficiente; um juízo verdadeiro não é já, por isso mesmo, também um ato [*postupok*] imperativo do pensamento.” (BAKHTIN, 2010a, p. 45, grifo dos tradutores). Apesar do tom imperativo dado pela PC Rosemeire à professora Sueli “NÃO:: é para começar JÁ a trabalhar com os alunos...isso aqui não é sonDAgem:: isso aqui é já para trabalhar com os alunos em cima dessas expectativas”, enunciados anteriores já evidenciaram que atitudes centrífugas das professoras deslocam a palavra de autoridade para um outro centro de valor e criam um novo centro, no qual o *ato singular* é responsável (BAKHTIN, 2010a). Quando Rosemeire diz que o SARESP “vem:: para avaliar...se está sendo trabalhado...se está tendo evoluÇÃO” e age segundo critérios desse sistema, ela parece entender, com base na oficialidade, que a avaliação do SARESP tem validade universal, isto é, que dá conta de avaliar o trabalho docente na sua unicidade. Todavia, por colocar-se em relação ao outro, a professora coordenadora enfatiza afirmativamente “Todos trabalham:: eu não vejo ali ninguém sem trabalhar”. A PC parece dizer com esse enunciado que apesar de os índices não apresentarem “evoluÇÃO” das notas dos anos escolares avaliados, a equipe de professores faz o “meLHOR” e, daí, entendo que esse “melhor” acentuado pode ser diferente e indiferente do

“melhor” julgado pelos elaboradores e propagadores da avaliação externa em questão. Dessa forma, é possível compreender com Bakhtin (2010a, p. 44) as singularidades constituídas cronotopicamente.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável.

Com provas, sem provas ou com palavras autoritárias, o viver-agir não é uma abstração nem dado premeditado e só pode ser entendido fora de regras pré-determinadas. Assim, o ato responsável é o sentido dado à existência única e irrepetível do sujeito que fala, situado em determinado espaço e tempo.

Com o discurso de Eliete, abaixo reproduzido, com a descrição da ATPC e com o discurso de Rosemeire e de Alice, compreendo o que Ponzio (2010b) chama de infuncionalidade. Ao tratar da *infuncionalidade da palavra literária*, o autor explica que ao ser objetivada, a palavra literária “[...] perde a sua ligação direta com o contexto atual e com os objetivos da vida cotidiana [...]” (PONZIO, 2010b, p. 61), perdendo também o seu caráter funcional.

Pesquisadora: Como você avalia as propostas das PCNPs e da formadora de polo macrorregional que são transmitidas a você mediante as ATPCs?

Eliete: Eu não avalio porque eu não Tenho...para avaliar assim...

Pesquisadora: Geralmente, a PC não transmite as orientações?

Eliete: Não...não me lembro...eu acho que a última assim...sobre fábula...

Pesquisadora: Os contos?

Eliete: Isso, os contos de artimanha...mas eu não entendi muito...eu não vi muito sentido assim:: eu não entendi...eu não peguei se era por causa do SARESP, se ia ter no SARESP...porque chegou meio:: conto de artimanha...eu não entendi o sentido:: por quê? Para quê?

Ao buscar nos arquivos da pesquisa dados com os quais pudesse ser verificado o trabalho com os contos de artimanha, dos quais trata Eliete, encontrei na pauta do encontro de formação de polo macrorregional do *Ler e Escrever* com os professores coordenadores, do dia 11 de setembro de 2013 (a única reunião de formação da qual participei), as propostas de atividades realizadas com as PCs presentes, a serem transmitidas aos professores em reunião pedagógica para serem desenvolvidas com os alunos, como parte do trabalho com produção de textos de autoria. O discurso de Eliete se refere, provavelmente, à reunião em ATPC do dia 16 de setembro, cuja pauta elaborada pela PC anunciava a apresentação de contos de artimanha e a produção do final de um texto. A posição de Eliete registrada pela lente da câmera filmadora e o seu discurso em entrevista, em dias diferentes, revelam uma das formas da infuncionalidade da palavra, que saiu dos encontros de formação central, passou pela instância de polo macrorregional e chegou à escola como uma proposta de atividade feita ao professor, a ser desenvolvida com os alunos que participariam do SARESP. Como o 1º ano do ensino fundamental - em que a Eliete é uma das professoras, não participa desse sistema de avaliação, Eliete deu a si o direito à improdutividade da proposta apresentada pela PC como possível produtividade para o SARESP “eu não entendi muito...eu não vi muito sentido assim:: eu não entendi...eu não peguei se era por causa do SARESP, se ia ter no SARESP...porque chegou meio:: conto de artimanha...eu não entendi o sentido:: por quê? Para quê?”. A infuncionalidade da palavra fez Eliete viver pelo menos os dois momentos apresentados aqui, na ATPC que tratou do conto de artimanha e na outra, que a PC trabalhou com as normas de correção do SARESP, o que Ponzio (2010b) chama de *direito à alteridade* ou *direito à infuncionalidade*, como direitos que valem por si e se desviam dos direitos relativos à identidade. A atitude de Eliete foi de subversão à funcionalidade da palavra oficial, ao conversar com as outras professoras e compartilhar com elas assuntos da sala de aula, enquanto a PC falava do SARESP. Apesar de colocar em dúvida a finalidade da palavra escutada sobre o trabalho com os contos de artimanha, ela acredita que o objetivo da formação estaria centrado no SARESP. E daí, diz as palavras “por quê?” e “para quê?” não como forma de retomar o problema da finalidade, mas como forma de pensar os elementos necessários para a constituição do gênero discursivo que deveria ser trabalhado por determinadas professoras.

Amélia também é professora do 1º ano e com Eliete forma o grupo de professores do 1º ano que se juntam ao redor de uma mesa em momentos de ATPC. O seu enunciado

completa o de Eliete e demonstra a negociação realizada com a PC diante das orientações de formação que têm a finalidade explícita de ensinar para o SARESP.

Pesquisadora: Como você percebe o papel da PC?

Amélia: ...Olha, éh:: existe uma preocupação no EsTAdo, desde que eu estou no EsTAdo, com as avaliações externas. Então, assim, se eu fosse:: definir a posTura e o trabalho dela, seria essa preocupaÇÃO de fato com essa avaliação externa, o que ela vai pedir...então, ela nos dá subSÍdio PARA que a genTE:: éh:: ensine em cima dessa avaliação. Então, ela traz MUIta coisa para você trabaLHAR, para que as crianças VÃO bem nessa avaliação. [...] Você vai ser avaliado e fica aquela assim:: aquela:: igual o intensivo de vestibular? ((ri de canto de boca)) Pá pá pá ((bate os dedos várias vezes)) redação, redação, redação. Então, é simulado ((bate o dedo uma vez)) vamos trabalhar, aí vem as iDEIas, essas formações que se tem? Aí traz ideias de como trabalhar esse tipo de texto, entendeu? Mas ali:: “olha ((arregala os olhos e levanta o dedo em riste)) ouvi numa conversa: vai ser conto de assombração”, então:: ((arregala os olhos)) conto de assombração ((bate os dedos uma vez)).

Pesquisadora: Então, a coordenadora passa as orientações, por exemplo, de contos de assombração para todos? E todos têm de fazer com os seus alunos?

Amélia: Todos recebem a orientação, mas não são todos que devem fazer. A gente recebe o material, mas quem vai trabalhar é a turma que, por exemplo, vai passar por aquela avaliação (SARESP). Eu, professora do primeiro ano, não necessariamente serei cobrada por isso, se eu quiSER trabalhar tudo bem, se não, não. Então...éh:: a gente percebe muito isso, que existe uma preocupação muito grande com a avaliação externa...então, éh:: prioritariamente, o trabalho (da PC) dela se volta pra isso.

O discurso de Amélia descortina os lados da moeda. Se por um lado as professoras, cujas classes não participarão da prova do SARESP, vivem, por algum momento, o seu direito à infuncionalidade (PONZIO, 2010b), por outro, as professoras cujas classes serão submetidas à prova, vivem o que Ponzio (2010b, p. 143) trata por *comunicação-produção*, isto é, vivem nas formações em ATPC uma das fases do sistema capitalista, “[...] no qual desenvolvimento, eficiência e competitividade [...] são valores fundamentais”. Ao cruzar os discursos de Amélia e Rosemeire, é possível afirmar que a preocupação da PC com a avaliação externa, que gera toda uma comunicação sua em torno da preparação e produção para o SARESP, como relata a professora da escola onde a coordenadora atua, é motivada pela “competitividade” entre as unidades escolares, como ela mesma diz, e pela recompensa da eficiência por meio da bonificação por mérito. Ponzio (2010b), a respeito, fala do *caráter destrutivo* da comunicação-produção que torna o sujeito *máquina automática* da “[...] palavra tornada palavra funcional, eficiente, produtiva, palavra identitária, conformada à ‘realidade’, à ordem

vigente, confinada nos lugares-comuns do discurso dominante.” O caráter autoritário adquirido pela palavra tornada funcional põe em jogo a relação da identidade com a alteridade. O *outro*, a escuta da sua palavra e o tempo disponível a sua escuta representam perigo para a palavra movida pelas forças centralizadoras. O tempo disponível para a escuta do outro, garantido pelo direito à infuncionalidade, é substituído à força, nos encontros de formação e depois nas salas de aula, pelo tempo de trabalho e de produção para o SARESP.

Amélia rebaixou o grave problema da palavra funcional e unilateral, que ronda a formação de professores que prepara para o SARESP, com palavras acentuadas e gestualizadas, alegres e livres, “Você vai ser avaliado e fica aquela assim:: aquela:: igual o intensivo de vestibular? ((ri de canto de boca)) Pá pá pá ((bate os dedos várias vezes)) redação, redação, redação. Então, é simulado ((bate o dedo uma vez)) vamos trabalhar, aí vem as iDEIas, essas formações que se tem?”. O tempo infuncional vivido por Amélia e Eliete nos encontros de formação em ATPC foi o que contribuiu para que elas pudessem “destronar” (BAKHTIN, 2010b) a palavra da professora coordenadora na relação com outras professoras, tendo em vista o SARESP. Bakhtin (2010c, p. 180, grifos do autor), ao analisar “As formas e imagens da festa popular na obra de Rabelais”, revela a importância do tempo para a força que rebaixa:

É o *próprio tempo* que é o seu herói e autor, o tempo que destrona, ridiculariza e dá a morte a todo o velho mundo (o velho poder, a velha verdade), para ao mesmo tempo dar à luz o novo. Esse jogo comporta um protagonista e um coro que ri. O protagonista é o representante do velho mundo, *prenhe, dando à luz*. Golpeiam-no, ridicularizam-no, mas os golpes são justificados: eles ajudam o novo a ver o dia.

O discurso não indiferente de Amélia, penetrado pelo riso contido de canto de boca, revela humor e ironia por meio de sinais, como as batidas repetitivas dos dedos e pela própria repetição das palavras, e cria duas entonações. O tom de brincadeira, gerador do humor, é construído na interação com outras vozes, de outros personagens que rondam a escola na qual Amélia atua. Amélia diz palavras com certa significação, no entanto, o tema do seu enunciado só pode ser compreendido pelo cotejo que faço com seus outros enunciados e com os enunciados de outros falantes. Desse modo, o sentido do seu enunciado não pode ser compreendido apenas pelo plano verbal proporcionado pela significação da palavra disponível na língua, mas pelo seu plano extraverbal e ideológico, isto é, pelo seu tema.

Essa forma de linguagem mais livre e plural despiu a “velha verdade” levada pela PC aos professores e a dessacralizou. Amélia e Eliete rejeitam a palavra funcional ao colocarem-se na escuta do outro, como demonstra a gravação em vídeo, e atribuem sentido técnico às orientações transmitidas pela PC, como uma golpeada no mundo estático do “velho” poder, fazendo nascer um novo mundo, o mundo da conversa, da partilha e do riso.

A Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino (PCNP) Rosilene torna clara a concepção de monitoramento do trabalho docente realizado pelo SARESP, ao mesmo tempo em que diz do efeito reversível do SARESP na sua relação com a política educacional *Ler e Escrever*.

Pesquisadora: Mas você cria a pauta?

Rosilene: Éh:: isso:: a gente elabora a pauta...com base em tudo...entendeu? Então...assim:: a gente tem:: a gente procura fazer uma/um levantamento de demanda de formação de professor:: ô:: onde esTÁ o problema? Como a gente busca esta demanda? Nas avaliações...que eles realizam...né? A gente busca os dados do SARESP...e a gente começa a perceber...PRImeiro: uma demanda muito grande na questão da leitura...do professor, né? Então...o aluno precisava ter essa leitura e:: a gente percebia que não acontecia...então...a gente teve um trabalho MUItO forte no priMEIro momento: em cima de leitura::

Pesquisadora: O que você pensa do programa *Ler e Escrever*?

Rosilene: ((Grande silêncio)). Eu penso que:: de tudo o que eu acompaNHAI...na rede...até o momento em que eu estou...eu acho que foi um:: foi muito Bom: porque é assim:: primeira VEZ que:: realmente eu fui PC por dez anos:: certo? Eu nunca tive essa formação...é complicado:: você tirar:: você soZInha:: olhar:: pensar:: a gente tinha reuniões MUItO espaçadas...então...você não tinha uma preocupação sistemática daquilo...o que trabalhar...você não tinha um materiAL éh:: éh:: dentro de uma linha...né? E uma formação dentro daquilo que estava proposto...então...aqui seguia um livro didático...ali um outro...a gente via que parecia mesmo uma colcha de retalhos...então:: você às vezes tinha que ficar costurando...pegar uma coisa aqui...uma coisa lá...né? Eu acho que o SARESP também: é indutor de currículo...porque a partir do momento em que começa assim:: “AI:: caiu isso no SARESP”...o professor começa [...] então...a gente buscava sozinha...sabe? Ah: nossa...caiu isso ô:: a habilidade é essa...[...]

Ao dizer “Eu acho que o SARESP também: é indutor de currículo” e “a gente busca os dados do SARESP”, como forma de verificar o problema no trabalho docente avaliado pela prova que serve à formação de professores como “demanda” formativa, Rosilene acredita que o diagnóstico da prova é orientador da política educacional *Ler e Escrever* e ressalta a noção

de reversibilidade entre sistema de avaliação e currículo, já exposta neste tópico, a partir dos enunciados de Amélia, Eliete, Alice e Rosilene.

O problema da reversibilidade apontado por Geraldini (2016) como a desconsideração do tempo e do espaço pode ser explicado a partir do sentido bakhtiniano de cronotopo. Bakhtin (2010b) entende cronotopo (*tempo-espaço*) como uma quase metáfora da teoria einsteiniana da relatividade para pensar a indissolubilidade do tempo e do espaço no romance. Ao discursar sobre o tempo no “O romance grego”, Bakhtin (2010b) explica os dois pontos que constituem os acontecimentos da vida dos heróis, o ponto de partida e o ponto de chegada, e que nesse tipo de romance a construção do texto não é pautada *sobre eles* (os heróis), mas no que há *entre eles* (o amor inalterado). Desse modo, e segundo o autor, o hiato que há entre esses dois momentos, o início e o final do romance, “[...] não entra na série biográfica temporal, encontra-se fora do tempo biográfico [...] não altera em nada a vida dos heróis, não acrescenta nada a suas vidas.” (BAKHTIN, 2010b, p. 216). Assim, o hiato entre esses dois momentos da vida biográfica do herói e do seu tempo biográfico transforma-se em um *hiato extratemporal*, “[...] que não deixa nenhum *vestígio* no caráter e na vida dos heróis.” (BAKHTIN, 2010b, p. 216, grifo do autor). A partir dessa crítica de Bakhtin (2010b), entendo o SARESP e a formação de professores que prepara para esse sistema de avaliação como um romance grego. De uma prova a outra do SARESP (que ocorre geralmente no mês de novembro) há um espaço de tempo de pelo menos um ano. Em um ano, o currículo é desenvolvido por professores e alunos como eventos únicos e irrepetíveis, dessa forma, professor, aluno e currículo não podem permanecer os mesmos. Quando a PCNP Rosilene fala da ação de formação do *Ler e Escrever* sob a perspectiva do SARESP, de como influencia e é influenciado pelo programa, ela não leva em conta o tempo decorrido de uma prova a outra e as rupturas que ocorrem entre esses dois momentos na vida dos personagens da escola. Nesse sentido, as necessidades das práticas curriculares dos professores que rondam o ensino da linguagem passam a ser supridas pela formação do *Ler e Escrever* quando elas já não são mais aquelas necessidades. De acordo com Rosilene, é preciso um mecanismo regulador, após um ano de trabalho, para denunciar as possíveis necessidades dos docentes e, enquanto isso, é como se o tempo não modificasse nada, “[...] o mundo permanece tal qual era, biograficamente a vida dos heróis também não se modifica, seus sentimentos permanecem inalterados, até mesmo as pessoas não envelhecem durante esse período.” (BAKHTIN, 2010b, p. 217). No SARESP, como uma espécie de romance grego, o *acaso*, que

é o tempo de intrusão de forças de outra natureza, pode ser lido nas palavras de Eliete “porque chegou meio:: conto de artimanha...eu não entendi o sentido”. Para Bakhtin (2010b), o acaso sempre vem acompanhado de profecias e pressentimentos e Amélia pode revelar esse fenômeno com as palavras ““olha ((arregala os olhos e levanta o dedo em riste)) ouvi numa conversa: vai ser conto de assombração’, então:: ((arregala os olhos)) conto de assombração ((bate os dedos uma vez)).”

Pela discussão apresentada, concluo este tópico destacando a importância de se considerar o cronotopo e os sentidos produzidos no cotidiano da escola como aspectos fundamentais para pensar as políticas educacionais, de avaliação e de implantação do currículo, que parecem silenciar as vozes que as implementam. E que apesar do destino (o SARESP como ponto final) e dos deuses (os formadores), característicos do romance grego, terem em “[...] mãos a iniciativa dos acontecimentos [...]” e informar “[...] as pessoas da sua vontade [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 221), o desligamento do SARESP da formação e do currículo com o tempo e o espaço da vida vivida na escola dá origem a um poder limitado e, portanto, sujeito às forças centrífugas.

Na próxima seção, discuto as forças centrípetas e centrífugas presentes na implementação do trabalho com os guias didáticos *Ler e Escrever*.

AS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS GUIAS DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS *LER E ESCREVER*

Na seção anterior, apresentei dados gerados em entrevista e observação para discutir as forças centrípetas e centrífugas que rondam a formação de professores do *Ler e Escrever*. Nesta seção, também trago as vozes das professoras e das formadoras, bem como as vozes que habitam os guias para pensar o jogo de forças na implementação dos guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*. Como disse no início deste trabalho, o material didático é uma ação do programa paulista *Ler e Escrever* prevista desde 2007 e oficializada no ano de 2010 como currículo oficial das escolas estaduais paulistas, sendo que o currículo para os anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º anos) foi transformado em documento oficial a partir de 2013 com as *Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa* (2013), elaboradas por uma das consultoras do *Ler e Escrever* Kátia Lomba Bräkling, com a colaboração das formadoras do programa *Ler e Escrever* e da equipe CEFAI, e com a supervisão pedagógica da consultora e diretora da ação de formação do programa *Ler e Escrever*.

No primeiro tópico desta seção, faço uma discussão do currículo oficial do Estado na perspectiva bakhtiniana de discurso oficial e discurso não-oficial que exercem forças e constituem o currículo.

4.1. O currículo oficial do Estado

Diferentemente da seção anterior, darei início a este tópico recorrendo ao discurso da ex-consultora e supervisora do programa *Ler e Escrever* - que dirigiu a ação de formação de 2007 a 2015, pronunciado em conferência no Congresso Brasileiro de Educação “Pesquisa e formação de professores: políticas e programas”, realizada na cidade de Bauru, estado de São Paulo, em 2015, sob o título “Programas e políticas públicas no contexto educacional”. Naquela ocasião, a consultora do *Ler e Escrever* disse:

[...] a partir dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foi criado então...no momento em que se jogou os PCNs para o público...o material...os

de língua portuguesa de 1ª a 4ª séries provocaram um abalo, né...e:: se pediu orientação:: o quê se fazia...como alfabetizar...por quê o fato era que se pensava naquele momento no Brasil que alfabetizar era comprar uma cartilha, usar e acabou...não tinha nenhuma reflexão sobre a questão da alfabetização e aí:: partir dessa demanda que foi muito FORTE dos municípios brasileiros...éh:: derivou...um programa chamado PROFA...Programa de Formação de Professores alfabetizadores [...] o PROFA tinha uma linha...na Bahia...quer dizer...saía de Minas e entrava na Bahia...ele virava PRÔFA...né...e:: a gente sabia nas grandes reuniões...de quem era de onde...direitinho [...] (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DA CONFERÊNCIA, 29 DE JULHO DE 2015).

Com esse discurso, a consultora - convidada para falar sobre o programa *Ler e Escrever* no congresso, quer dar relevância e congruência às ações de formação e dos guias *Ler e Escrever*, que são destaques neste trabalho, a partir da crítica aos PCNs, como forma de justificar parte da implantação do programa. A voz da representante sênior e sua visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) parece permear o discurso das formadoras que colaboram com o programa, como é o caso da PCNP Maria Eduarda. Ao ter dito “eu acho que nada eu posso lançar e deixar SOLto”, como exposto no tópico da seção anterior sobre formação de professores no programa *Ler e Escrever*, a PCNP faz ecoar a voz da consultora do programa, que pensa o material didático em relação com as formações de professores. A discussão sobre os PCNs ultrapassa os objetivos deste trabalho, todavia, é importante destacar que esse material distribuído a todas as escolas da federação se configurava como um referencial para a reelaboração da proposta curricular cujos objetivos eram projetos educacionais locais (BRASÍLIA, 1997). Geraldi (2010) compartilha da ideia da consultora do programa, ao tratar, em nota de rodapé na obra referenciada, do insucesso dos PCNs sem um processo de formação de professores. A crítica aos parâmetros curriculares, feita pela consultora na ocasião do congresso, é expressa no enunciado “no momento em que se jogou os PCNs para o público”, legitimando a forma como o programa paulista *Ler e Escrever* organizou suas ações: 1) (re) elaborou guias didáticos com planejamento e orientações, julgados pela consultora como diferentes das cartilhas (ou livros didáticos) e 2) mobilizou formações de professores em orientações técnicas para que o material pudesse ser objeto de reflexão além de ação docente.

Ao citar o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), que indica ter ajudado a dirigir, a conferencista destaca a relevância de se pensar um programa que seja capaz de organizar formações aos professores e que os façam refletir “sobre a questão da

alfabetização”. Após o PROFA e antes do *Ler e Escrever*, a consultora dirigiu o Programa *Letra e Vida*, adotado pela SEE/SP em 2003, que, segundo Hernandez (2008, p. 41), teve “sua origem e concepção alicerçada inteiramente no PROFA [...]”, com o objetivo de “[...] favorecer a atitude reflexiva e de tematização das práticas de alfabetização [...]” (HERNANDES, 2008, p. 42). Para Weisz (2007, p. 103), a tematização das práticas de alfabetização “[...] se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.” No programa em estudo, é possível afirmar, pelas pautas das ATPCs na escola e pelos enunciados das professoras e da professora coordenadora entrevistadas, que a proposta de formação do *Ler e Escrever* tem como objetivo a ação reflexiva por parte do professor do “saber fazer”, isto é, do bom cumprimento das propostas de ensino pensadas por outros, mas não “[...] de pensar sobre o que e como se faz.” (GÓES, 1993, p. 99).

Apesar da ex-consultora do programa defender as ações do *Ler e Escrever* com críticas aos PCNs, ela esclarece, na conferência já citada, o que pensa sobre o material didático *Ler e Escrever* do professor e do aluno:

Olha:: o material está pensado para ter...na verdade:: eu não queria nada desse material lá no começo do programa...éh:: mas havia uma questão:: a questão era a seguinte:: se não tivesse um material no programa:: a pressão dos sistemas de ensino ia ser MUITO grande:: né:: ela É muito grande ainda hoje...CLARo:: é um negócio...e só vale a pena produzir material didático se for em GRANDe escala...aí você ganha muito dinheiro...se não for assim: não interessa...a pessoa que estava dirigindo o projeto nessa época...dirigindo na Secretaria o que correspondia ao trabalho com o projeto nessa época...ela argumentou...e eu não tive como é:: discutir...que se a gente não tivesse o material...nós íamos ter as portas arromBAdas pelo material...não é muito elegante o que eu vou dizer...mas dos Positivos e essas coisas que têm por aí...foi assim que eu concordei com o material...mas com o tempo...o que aconteceu foi que a gente foi reanalizando o material...revisando...reconstruindo...e:: ele não é totalmente o material que eu acho que:: como deveria ser...mas ele se aproxima bastante...e a outra questão que eu tinha um problema é o tal do livro do aluno...que eu achava que o livro do aLUno...para os meninos trabalharem dentro do livro...isso aí é uma tapeação da indústria de livro didático:: éh:: continuando achando...mas:: éh:: eu não sou TÃO poderosa assim...só sou bocuda...mas...poderosa eu não sou...éh:: o que aconTEce é o seguinte...o professor olha para o livro do aluno...e o professor menos experiente acha que ali (Coletânea de atividades do aluno) vai ter uma ajuda para ele...e ele não lê o manual do professor...aí não dá certo...porque nas reuniões de formação...o que ele traz para a reflexão:: não PREsta:: e ele vai ver outros professores funcionando de outro jeito:: a gente só pode aposTAR nessa possibilidade de avanço: coletivo e individual ao mesmo tempo...dentro de uma mesma visão do trabalho...porque o professor nunca vai chegar pronto:: NUNca:: professor está sempre em processo [...] professor tem o mesmo

direito dos alunos de não saber e de precisar aprender:: então [...] por que os professores não utilizam os manuais para o professor é porque eles não aprenderam ainda:: que precisa:: e por quê:: para ele utilizar:: ele tem que estuDAr:: ele tem que fazer algum investimento na formação dele:: e:: as pessoas só fazem isso quando são convencidas:: de que isso vai:: melhorar:: a visão que ele tem de si mesmo...do seu trabalho profissional...e da sua existência no mundo...quando:: o professor alcança esse ponto e começa a olhar para ele como alguém que merece resPEito:: [...] é aí nesse momento que ele é capaz de começar realmente a estudar e aí ele começa a poder usar o material...porque os livros são livros que descrevem proJEtos de sala de aula...não são livros de exercício nem de ligar figurinhas:: nem dessas coisas que tradicionalmente são usadas para:: gasTAR o tempo na sala de aula...mas são livros de projetos mesmo [...] claro se ele não tiver formação para entender como funciona essa pedagogia de projetos...ele começa a...ele olha e diz “ai...isso é tudo bobagem...vou dar o material direto para o menino que vai dar certo”...aí não dá certo...se ele tiver formação...ele vai ser checado em relação a essa hipótese que ele tinha:: e ele tem duas alternativas:: ele FOge:: né:: vai fazer outra coisa...ou fecha a porta da sala de aula dele e finge que está ensinando...ou ele aprende:: não tem muitas alternativas:: é só isso...e aí você está lidando com pessoas...as pessoas não são idênticas [...] essa generalização chamava-se pré-conceito [...]. (GRAVAÇÃO EM ÁUDIO DA CONFERÊNCIA, 29 DE JULHO DE 2015).

Para Bakhtin e Volochínov (2012) e Bakhtin (2003), todo enunciado é uma contrapalavra à palavra do interlocutor e é também uma *compreensão ativamente responsiva* do enunciado alheio. O enunciado acima é uma resposta da ex-consultora do programa a uma participante do congresso que a questionou, ao final da conferência, no espaço para a interação, a respeito do problema de professores utilizarem a Coletânea de atividades *Ler e Escrever* do aluno (nomeada pela conferencista de “livro do aluno”) sem refletir sobre os apontamentos que o manual do professor prevê para cada proposta de atividade. O enunciado também é uma resposta às perguntas silenciosas de outros participantes do congresso e mais, é a resposta pública dada a um responsável do programa superior à consultora contratada, como forma de expor sua visão de mundo e de uma ação do *Ler e Escrever*, ainda que sua voz não tenha tido potência suficiente para mudar os rumos de uma ação do programa. O discurso oficial da consultora, proferido no espaço da conferência, que também teve a intenção de comparar políticas públicas educacionais, como o caso do PCN, foi destronado pelo seu próprio discurso no momento extra-oficial dedicado às interações com o público. O destronamento feito pela consultora, a partir de uma pergunta lançada por uma integrante da plateia, denuncia atitudes centrípetas do poder público que ultrapassam as paredes da escola e o problema com o ensino e a aprendizagem, e destacam o poder e o dinheiro como agentes

organizadores das políticas educacionais. Além disso, o discurso torna subentendidas atitudes da consultora e das demais formadoras da instância central em implantar projetos diferenciados dos previstos nos guias *Ler e Escrever*, tal como foram os programas PROFA e *Letra e Vida*, cuja preocupação esteve pautada na reflexão da alfabetização. A PCNP Maria Eduarda e a professora Amélia revelam com seus enunciados a perspectiva apontada e desejada pela ex-consultora do programa.

Pesquisadora: Você acredita que a formação acaba sendo apenas a consolidação do guia? A consolidação do guia no sentido de:: tentar colocar por outra via aquilo que somente o guia não permite...por exemplo:: éh: o professor pode decidir não trabalhar...embora seja obrigatório:: ele pode pular:: não trabalhar na íntegra: não trabalhar como está colocado e a formação de certa forma vem consolidar aquilo que está no guia como uma forma de tentar:: conduzir o professor a de fato trabalhar aquilo porque cobra-se resultados?

Maria Eduarda: Não:: essa formação não fica só em cima do guia [...]

Pesquisadora: Você gosta dos guias impressos do *Ler e Escrever*?

Maria Eduarda: Eu Gosto porque a gente repensa sobre eles:: então a própria formadora já vem falar:: Não é isso:: isso aqui não é assim:: entendeu? Eles foram revisados agora...de primeiro e segundo...e eles estão com vontade de revisar novamente...sabe:: sempre tem essa possibilidade...

Pesquisadora: Você acha que esses guias criam um padrão:: de ensino?

Maria Eduarda: Não: não:

Amélia: [...] O *Ler e Escrever* do 3º ano não trazia determinado tipo de texto e esse texto ia cair no Saresp. Então, como Fica se o Saresp vai pedir uma coisa e o material não trabalha essa coisa? Então, o professor tem que se pautar em Outros materiais e que outros materiais são esses? Mas eu não era do terceiro (ano) e eu não passaria por avaliação. Eu só comentei com a professora do terceiro (ano), então...vocês vão trabalhar com contos de assombração, mas o material de vocês contempla? Não contempla::...então...não fica incoerente? [...]

O que a ex-consultora da ação de formação e a formadora Maria Eduarda parecem dizer é que a equipe de formação tentou proporcionar, até o final do ano de 2015, momentos de reflexão sobre a prática da alfabetização aos formadores que estiveram mais perto das instâncias centrais - ainda que a reflexão tenha sido a partir de práticas propostas pelos dirigentes da formação - e o “repensar” o material didático imposto. Amélia, em posição de professora, sente na pele a contradição dessas duas ações (que nem sempre dialogam) e as imposições lançadas de dois lados: a obrigatoriedade em implementar o material didático *Ler e Escrever* nas salas de aula e a obrigatoriedade em implementar projetos didáticos elaborados pela equipe de formação, tendo sempre em mente a avaliação como ponto final. Assim, o

caráter renovador que os formadores das formações de professores gostariam de que fosse adquirido pelos professores, não passa de mais uma face da moeda do programa, talvez a menos importante, conforme demonstraram as atitudes da PC Rosemeire e de alguns professores nos tópicos anteriores, e conforme Rosemeire demonstra em seu enunciado, citado a seguir:

Rosemeire: [...] eu posso te dizer...duas professoras que nunca haviam lecionado...a partir do momento em que eu dei o material para elas lerem, discutirem e depois colocarem em prática...facilitou o trabalho na sala de aula, não ficou aquela coisa jogada...ficou uma coisa mais direcionada...

Recupero este trecho de um discurso maior de Rosemeire, já exposto em outro momento, para compreender os guias didáticos como ações formativas rápidas e eficientes, na cabeça da PC, capazes de superar a a-historicidade dos docentes que iniciam sua carreira sem vivências em sala de aula. Dessa forma, ao lado das formações prescritivas, porém lentas e menos eficazes, porque o professor tem pouco apoio escrito e pouco tempo para conversar sobre elas, a PC já demonstrou valorizar mais em momentos de ATPC as trocas verbais em grupos de professores por ano escolar pautadas nas orientações dos guias (e de outros materiais didáticos). Com uma ou outra ação, a liberdade de movimentar-se é submetida a formas padronizadas de agir, de falar, de fazer, de pensar e de avaliar. Rosemeire visa bons resultados no SARESP, mas também evidenciou com seus discursos passados, entender a aula como um acontecimento, correlacionando o repetível (o guia, os livros didáticos, os projetos vindos das formações centrais) com aquilo que não se repete (os alunos, a escola, o professor, o espaço e o tempo).

Ainda sobre o discurso da ex-consultora do programa, destaco dois enunciados considerados por mim como enunciados polêmicos porque servem à compreensão da relação que o guia estabelece com a formação do professor e com a sua atuação em sala de aula: “o professor menos experiente acha que ali (Coletânea de Atividades do aluno) vai ter uma ajuda para ele...e ele não lê o manual do professor...aí não dá certo...porque nas reuniões de formação...o que ele traz para a reflexão:: não PREsta::” e “por que os professores não utilizam os manuais para o professor é porque eles não aprenderam ainda:: que precisa:: e por quê:: para ele utilizar:: ele tem que estuDAR:: ele tem que fazer algum investimento na formação dele:: e:: as pessoas só fazem isso quando são convencidas:: de que isso vai:: melhorar:: a visão que ele tem de si mesmo...do seu trabalho profissional...e da sua existência

no mundo...quando:: o professor alcança esse ponto e começa a olhar para ele como alguém que merece resPElto:.”. Os enunciados revelam a importância dada ao guia no trabalho do professor com o aluno em sala de aula. Com esses enunciados, entendo o compromisso da formadora sênior da instância central em fazer valer toda a organização da ação de formação do programa *Ler e Escrever* a partir do trabalho responsável do professor, a partir do seu convencimento no trato com os guias didáticos, e fazer valer os materiais didáticos *Ler e Escrever* na escola, entretanto, parece que o “resPElto”, dado a si mesmo pelo professor e dado ao professor por outros (pelos formadores, por exemplo), está atrelado ao bom desenvolvimento das orientações e do planejamento das atividades contidas nos guias, pondo tudo o que foge disso, todas as vozes que são diferentes da voz do guia, como algo que “não PREsta”. Desconsiderar as diferentes vozes que habitam a mentalidade do professor em constante formação e embasam a sua prática é exercer uma força unificadora e, como tratarei adiante, não ter tempo para a escuta do outro que pode provocar mudanças. O professor merece respeito, como disse a conferencista, mas um respeito que tem a ver com a sua não indiferença, um respeito que tem a ver com a sua participação responsável e assumida na preparação e na organização de sua prática pedagógica. Respeito não é uma abstração, nem dado e merecido porque o sujeito é um bom cumpridor de deveres, mas porque ele é diferente do *outro*, “as pessoas não são idênticas”, e sua singularidade ajuda a melhorar a vida dos outros. Assim, a questão a ser posta, como tratarei nos próximos tópicos, não é pensar as práticas centrífugas que rondam a implementação dos guias como um caminho a seguir, mas alimentar as formações de professores com escuta para que as práticas centrífugas sejam opções melhores de caminhos a trilhar.

O problema da repetibilidade volta a ser destaque nos enunciados de algumas professoras que tratam dos guias *Ler e Escrever*. Anne, Antonella e Gabriela L falam do caráter diretivo do material.

Pesquisadora: Na sua opinião, o que o *Ler e Escrever* trouxe de novo?

Anne: A proposta do *Ler e Escrever*? Ai:: ele tem um material imPREsso né...que nós trabalhamos e que não é o livro diDÁ-tico:: que é um material que já vem lá da SecretaRIA: e de novo...são assim:: a:: dirigido...ele é bem direcionado e bem diRIgido...tem até assim:: as FAlas...a forma como apliCAR...então:: ele não deixa o professor fugir da proposta né? Ele direciona bem...

Pesquisadora: Você sente que seus conhecimentos e suas inquietações são contemplados pelo programa *Ler e Escrever*?

Antonella: ((Grande silêncio)). EU diria que não. Alguma coisa sim, mas tudo não. Até porque a gente éh:: éh: a gente também...está meio perdido né, com tanta coisa. Você também não tem assim: um direcionamento certo, né? Dos anos que eu venho trabalhando, sempre muda alguma coisa, SEMpre. Às vezes você gosta do que veio, às vezes não gosta, mas está ali aplicando e vendo se dá resultado ou não. Mas tem que fazer, a gente REcebe: de cima para baixo, entendeu?

Pesquisadora: Mas você dá conta de tudo da forma como eles pedem?

Gabriela L: [...] do *Ler (e Escrever)* com PERfeição:: do *Ler* foi com PERfeição...a gente fez MUIto bem FEItto [...] existe uma exigência que você ponha o olhar no *Ler* e no EMAI...esses são os carros chefes [...]

A voz centrípeta dos sujeitos que dirigiam o trabalho com o *Ler e Escrever* na época de sua implantação é materializada pelos direcionamentos estanques nos guias *Ler e Escrever*, e expressa uma concepção de vida, de linguagem, de ensino e de aprendizagem almejada pelos representantes do povo no governo estadual e pelos representantes desse governo na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, apesar de esses representantes terem adotado o material didático da Secretaria Municipal da cidade de São Paulo. A “exigência”, de viés autoritário e obrigatório, coloca o “*Ler (e Escrever)*”, como diz Gabriela L, à frente de qualquer decisão de não cumprimento, segundo Antonella, seja por parte dos professores, seja por parte da consultora do programa, representando um tiro no pé para a equipe de formação que viu as “portas arrombadas” das salas de aula de qualquer jeito e pelo material didático legitimado, como uma versão mais particular do livro didático. Talvez tenha sido essa a motivação para a reanálise, revisão e reconstrução dos guias do professor após alguns anos de implantação do material, como relata Maria Eduarda e dito pela própria consultora do programa. A qualidade “perfeição” do ato de Gabriela L a faz se sentir satisfeita, porque a coloca na direção ideológica dada pela Secretaria como uma única via de acesso ao ensino do professor e à aprendizagem dos alunos, expressa no enunciado de Anne sob a forma de “não deixa o professor fugir da proposta né?” porque “tem até assim:: as FAlas...a forma como aplicar”. Os enunciados das professoras fazem com que eu compreenda a repetibilidade como um “triste equívoco”, como afirma Bakhtin (2010a, p. 92, grifos do autor) na citação abaixo:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita em momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro

por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade.

Os atos singulares, únicos e irrepetíveis, fontes de preocupação do autor, não são para os idealizadores do programa em estudo e, especificamente, para os implantadores do material didático, um problema a ser resolvido. Diferente da ação de formação pretendida pela condutora sênior do programa, a implantação do material didático *Ler e Escrever* é uma forma de simplificar o complexo ato de ensinar por meio de modelos de falas, atitudes e propostas de atividades reduzidas e fechadas às trocas humanas imprevisíveis. Quando Antonella diz “Dos anos que eu venho trabalhando, sempre muda alguma coisa, SEMpre. Às vezes você gosta do que veio, às vezes não gosta, mas está ali aplicando e vendo se dá resultado ou não”, ela se refere àquilo que no texto de Lopes (2004) entendo como a descontinuidade de projetos e programas por um novo governo ou nova gestão, mas também, pelas novas formas de se pensar a ciência na escola. Aos 65 anos, Antonella reage acentuadamente “SEMpre” às mudanças de compreender a ciência que refrata na escola e revela sempre “As diferentes iniciativas educacionais [...] [que] respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social.” (GERALDI, 1997, p. 85). As ações do programa paulista *Ler e Escrever*, estudadas por mim, são respostas de um grupo que quer unificar o conhecimento, o pensamento e as trocas verbais, e pensa o homem como sujeito repetível, capaz apenas de reproduzir o conhecimento alheio, em vez de um sujeito criador de conhecimentos.

Com o enunciado de Eliete, abaixo citado, e com os demais enunciados já pronunciados, entendo que a política pública educacional de São Paulo em questão visa à repetibilidade das ações docentes como uma única voz para os eventos que são irrepetíveis, tanto dos professores veteranos quanto dos novatos, desmitificando a justificativa da PC Rosemeire quando se refere à relevância dos guias para as professoras novatas na profissão.

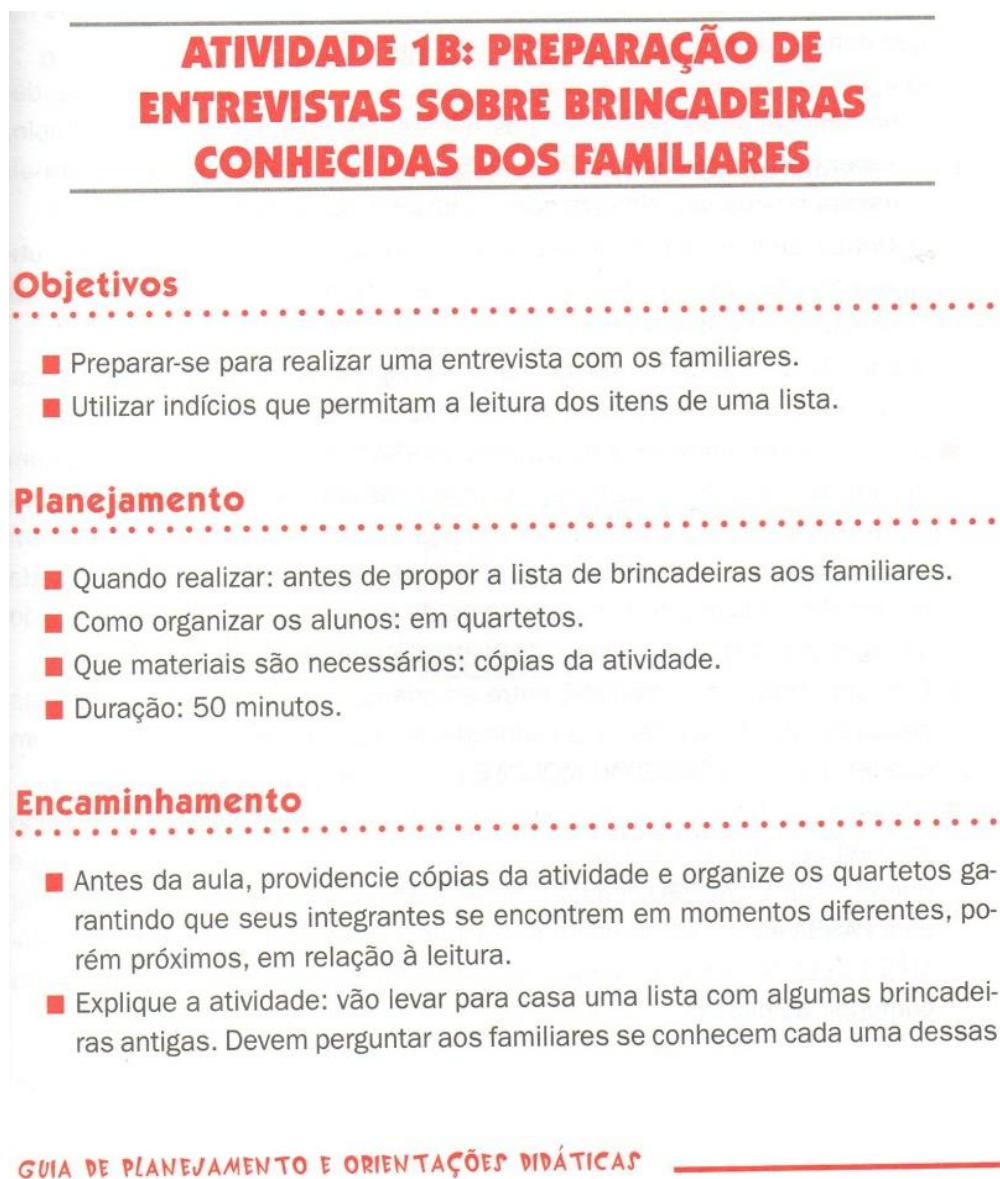
Pesquisadora: O que você pensa do programa *Ler e Escrever*?

Eliete: Ôlha...assim...eu não conhecia, já tinha ouvido falar...assim...*Ler e Escrever*, *Ler e Escrever*, mas não imaginava o que era...quando Veio...assim...para mim foi um enigma...tem um livro do profeSSOR, né...as orientações do profeSSOR...e eu não conseguia assim...relacionar com o livro do aLUno...para mim...assim...era uma coisa que não tinha nada a ver com a outra...para eu conseguir enTENDER o que estava falando de um e o que estava falando do OUtro...demorou uns MEses...aí...eu conversava com as professoras para ver se eu entendia...mas o que está falando? Mas COMO

é esse projeto? Assim...eu não tinha NOção do que era...assim:: eu acho que::...lá para o meio do primeiro projeto que era sobre os brinquedos tradicionais que eu conseGUI...assim...entender a dinâmica dele...ele TEM todas as orientações, né...agora você vê...você vai dar uma atividade...você lê tal-tal-tal-tal-tal...passo a passo...mas você lê...muito repetiTIvo...as atividades...assim...são quase sempre Iguais...a mesma coisa você faz com essa:: atividade...a próxima, a próxima e a próxima...então...e:: eu acho que:: os brinquedos, as brincadeiras as crianças se interessaram basTANte...dos índios eles até se intereSSaram...mas, eu acho que foi mais pela forma como a gente foi pondo...porque o aSSUnto para eles:: era...não tinha muito senTIdo...não tinha muito significado, né? E...então:: eu não sei se só ele daria conta de alfabetizar uma criança...

Para que o leitor tenha clareza do **caráter prescritivo** “você lê tal-tal-tal-tal-tal...passo a passo”, **impositivo** “quando Veio...assim...para mim” e **uniformizado** “muito repetiTIvo...as atividades...assim...são quase sempre Iguais” dos guias, reproduzo, abaixo, cópias das páginas do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2011) do professor alfabetizador do 1º ano, nas quais são apresentadas orientações e recomendações ao professor que fará a “Atividade 1B: Preparação de entrevistas sobre brincadeiras conhecidas dos familiares” (SÃO PAULO, 2011, p. 91-93), como parte do projeto didático “Brincadeiras Tradicionais” citado por Eliete.

Figura 1: Cópia da página do guia do professor do 1º ano.



Fonte: São Paulo, 2011, p. 91.

Figura 2: Cópia da página do guia do professor do 1º ano.

brincadeiras e marcar somente aquelas que são conhecidas. Como são as crianças que perguntarão sobre cada brincadeira da lista, precisam saber o que está escrito em cada item. Para isso, discutirão com os colegas indícios que permitam identificar cada um dos jogos.

- Reproduza no quadro a mesma lista que será entregue a eles (ver sugestão na página seguinte).
- Diga todos os jogos que compõem essa lista, numa ordem diferente daquela que está escrita. Espera-se que os alunos saibam, de maneira geral, todos os nomes dos jogos representados, para poderem procurar cada um entre os itens da lista.
- Para que fique mais claro, ajude-os a localizar coletivamente um dos jogos. Por exemplo, proponha que procurem o jogo PASSA-ANEL. Que pistas podem usar para localizar essa brincadeira? Que letras devem aparecer? Deixe que pensem em possibilidades. Fique atento às sugestões dos alunos e confirme as corretas. Em cada caso, procure favorecer que a criança explique no que pensou para sugerir uma ou outra pista.
 - ⊗ Algumas crianças podem usar os nomes dos colegas para identificar determinadas letras presentes nos nomes das brincadeiras, por exemplo, saber que a presença do P em PASSA-ANEL indica que a brincadeira ali escrita guarda semelhança com o início do nome da colega PAULA.
 - ⊗ Outras podem identificar também o som do S no meio da palavra, utilizando essa letra como indício, já que se repete somente no nome da brincadeira PASSA-ANEL.
 - ⊗ É importante garantir que as crianças cheguem à brincadeira usando pistas relativas à escrita (uma letra, a extensão do nome etc.).
- Quando identificarem onde está escrito PASSA-ANEL, proponha que discutam nos grupinhos como farão para descobrir onde estão escritos os nomes das outras brincadeiras. É necessário, como já foi assinalado, que todos saibam quais são os outros jogos da lista, porém sem saber onde está escrito cada um (nesta atividade de leitura, trata-se de propor que os alunos, sabendo os jogos que constam da lista, descubram onde se encontra cada um).
- Enquanto trabalham, caminhe entre as crianças, ajude-as a considerar as pistas escritas para localizar as brincadeiras fazendo perguntas como: “Com que letra começa DURO OU MOLE? E como termina?”
- Ajude-as, também, a escolher pistas que ajudem a verificar se determinado jogo está escrito naquele lugar. Para isso, faça perguntas como: “É verdade que POLÍCIA E LADRÃO começa com P, mas como fazer para não confundir com PASSA-ANEL, que também se inicia por essa letra?” ou “ALERTA e MAMÃE POLENTA terminam com a mesma letra. Como vocês farão para não confundir as duas?”

Figura 3: Cópia da página do guia do professor do 1º ano.
O texto picotado também está disponível na Coletânea de Atividades *Ler e Escrever* do aluno.

■ Com essa atividade, contribui-se para que os alunos observem a forma escrita das palavras e escolham indícios que os apoiem para ler esse texto. Tal situação favorece a ampliação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita enquanto propõe a construção de estratégias de leitura tais como a antecipação do que pode estar escrito (isso ocorre quando a criança diz “Aqui deve estar escrito PASSA-ANEL porque começa com P”) e a verificação do que leram (isso ocorre quando a criança diz “Sei que está escrito PASSA-ANEL e não POLÍCIA E LADRÃO porque além de iniciar com P também tem o SS no meio”).

■ Proponha então que levem a lista para casa. Deverão perguntar aos familiares sobre cada brincadeira, lendo-a em voz alta, e marcar somente aquelas que forem conhecidas.

NOME: _____

DATA: ____ / ____ **TURMA:** _____

LEIA ESTA LISTA DE BRINCADEIRAS PARA ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA E MARQUE AQUELAS QUE FOREM CONHECIDAS

☐	PASSA-ANEL
☐	MAMÃE-POLENTA
☐	DURO OU MOLE
☐	ALERTA
☐	POLÍCIA E LADRÃO
☐	MÃE DA RUA
☐	MORTO VIVO

Ao dizer “eu não sei se só ele daria conta de alfabetizar uma criança”, Eliete quer entender o guia, tal como foi dado, como um objeto mediador da linguagem entre os autores do material - com dada visão ideológica do mundo - e os diferentes alunos da rede pública paulista. Seu enunciado desvela a contradição de duas visões de mundo: a visão dos elaboradores e implantadores do material didático que ao impô-lo às escolas, ignora o trabalho intelectual do professor e sua trajetória formativa, e a visão que ela tem da vida e da educação, que a conduz a um pensamento não unitário, mas diverso. Eliete parece dizer que não é possível alfabetizar uma criança - diferente de outras e de outros lugares - de uma mesma maneira – repetível - e garantir um resultado sempre igual - repetível. Daí, ela diz que a compreensão que o professor vai “pondo” na interação com as crianças, pela linguagem, é o que dá sentido aos conhecimentos - previstos nos guias - a serem aprendidos pelas crianças. Assim, entendo que o caminho para compreender o mundo e o outro não são as pessoas, mas as trocas verbais estabelecidas por elas. Com a linguagem, o sujeito compreende um signo com outro signo (SCHERMA, 2013).

Embora o guia contemple uma intencionalidade e encaminhamentos detalhados, que servem de orientação técnica ao professor, e “se aproxima bastante” da visão de alfabetização da consultora que conduziu a ação de formação *Ler e Escrever* (estudiosa do tema há muitos anos), ele é um instrumento abstrato que serve à repetição do predeterminado por outros a todos que atuam no sistema paulista de ensino, independente das trocas verbais irrepetíveis produzidas em tempos e espaços diversos. Descarnado do ato ético e estético, o guia não considera a eventicidade do Ser e sua unicidade, ao uniformizar as relações de ensino e de aprendizagem da linguagem e servir de substituto do sujeito falante professor e do sujeito falante aluno únicos e irrepetíveis.

Com Miotello (2011) e Geraldi (2010), compreendo a ética no programa *Ler e Escrever* como uma regra a ser cumprida por todos, um *dever ser*, e não uma *vivência individual, única e responsável*, que considera a ação do sujeito uma resposta à compreensão da ação do outro. De acordo com Geraldi (2010, p. 287, grifos do autor),

Ao agirmos com base na compreensão de algo que antecede a nossa própria ação, somos responsáveis pela compreensão construída que passa a ser o *sentido* do evento. Somos responsáveis por isso, e duplamente responsáveis porque as ações que nosso ato desencadear no futuro (ações de outros ou minhas) resultarão, por seu turno, de uma compreensão que não remete mais somente ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta. Em outros termos, a responsabilidade ‘responsiva’ tem dupla direção, tanto para

o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela seja sempre realizada no presente.

A perspectiva apresentada pelo autor, a partir da noção de responsabilidade discutida por Bakhtin (2010c) põe em destaque a relevância do outro na *minha* vivência única, porém não isolada porque “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2010b, p. 89). A ética é, portanto, uma resposta comprometida e responsável com a *minha* vivência com o outro, com tudo o que aprendi nas trocas verbais, e é, segundo Bakhtin (2010a), um ato singular do meu pensamento. Portanto, o outro com o qual o sujeito experimenta vivências únicas e irrepetíveis convoca-lhe ao ato de pensar e de responder responsavelmente e, desse modo, do lugar ocupado por ele, não há escapatórias para não pensar e não responder responsavelmente porque o ato é único e irrevogável. Desse modo, é possível pensar que os professores vivenciam uma dicotomia entre o mundo previsto nos guias, de modo imperativo, e o mundo vivido na escola, que parece separar a forma do conteúdo. O currículo oficial, como um instrumento do pensar abstrato e universal, só pode ser reconhecido e, portanto, parte do ato de pensar do sujeito, quando assume uma expressão singular, a partir das vivências no cotidiano escolar, isto é, “A forma desmaterializa-se e sai dos limites da obra enquanto material organizado só quando se transforma numa expressão da atividade criativa, determinada axiologicamente, de um sujeito esteticamente ativo.” (BAKHTIN, 2010b, p. 57). Com isso, Bakhtin (2010b) explica que o autor é criador quando experimenta a forma em relação axiológica ativa com o conteúdo. Nesse sentido, o objeto estético tem caráter singular. Por isso, ver e ouvir algo não pressupõe a compreensão do objeto, “[...] é preciso *ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia*, e desta forma superar o caráter determinado, material e extra-estético da forma, seu caráter de coisa [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 58-59, grifos do autor). É nesse momento que, segundo Miotello (2011, p. 30), “As coisas todas existem porque eticamente eu atribuo o meu ponto de vista a elas, o meu olhar, as minhas ideias, o modo como eu vejo o mundo, como eu penso as coisas”, e isso faz com que ética e estética estabeleçam uma relação de alteridade.

Os enunciados das professoras já revelaram, ao longo do trabalho, que apesar da proposta educacional do governo querer impor um único sentido para as ações do professor e dos alunos, falar no lugar deles e tentar controlar e limitar a multiplicidade de sentidos que

habitam a escola, as professoras demonstram dizer como veem o mundo e cobram das autoridades outras formas de ver o mundo.

Nos discursos a seguir, Sueli, Eliete e Alice enunciam formas de ver o mundo para além do documento escrito oficial, ao tentarem promover uma relação axiológica de caráter criativo entre a forma dada e materializada nos guias, com o valor da aula como acontecimento, que representa o conteúdo:

Pesquisadora: Você acredita que seus conhecimentos e suas inquietações são contemplados pelo programa *Ler e Escrever*?

Sueli: Ah...nem SEMpre:: nos ajuda basTANte...[...] a proposta dele de trabalho...a gente consegue alcançar da forma como é proposto...a gente faz as adaptações...mas tem classe que o *Ler e Escrever* não consegue alcançar... [...] eu já fiquei com um segundo ano é:: e nós terminamos um projeto de animais que NOssa:: foi muito legal...até rendeu MAis do que o *Ler e Escrever* pediu mesmo...proporcionou...eu até tive que acrescentar coisas a mais pelo interesse das crianças...

Pesquisadora: O que você pensa do *Ler e Escrever*?

Alice: Olha:: eu acho que assim:: é uma coleTÂnea Legal:: é Muito Boa para trabalhar com as crianças assim:: e:: mas não sei:: é porque é assim:: éh:: eu vou avaliar mais o lado do *Ler e Escrever* do português [...] por exemplo:: no terceiro: neste semestre veio para trabalhar com músicas:: as músicas leGAIS...de época de ditaDUra:: que dá para puxar...para fazer um apanhado hisTÓrico:: uma coisa bem legal:: mas assim:: veio:: não veio muito estudo da LÍngua mesmo:: de classificação de paLAvras:: basicamente vinha estudo de ortografia...nas letras das músicas:: esTUda uma LEtra de MÚsica e faz carTaz:: os usos do r...os usos do S...

Pesquisadora: Gramática...

Alice: É:: bem mais gramática::

Pesquisadora: E aí você prefere mais a gramática ou mais:: o estudo do texto?

Alice: Ah:: eu preferia mais o estudo::AMplo assim:: por exemplo:: veio:: para a gente trabalhar “Alegria Alegria” [...] e Aquela música é maraviLHOsa:: dá para fazer mil coisas com aquela música:: e veio para a gente estuDAR as paLAvras:: pura e simplesmente:: não veio assim:: para a gente trabalhar o moMENto hisTÓrico: daquela música...porque ela foi escrita...como ela foi escrita...

Pesquisadora: Não veio...mas você também não fez?

Alice: Ah:: eu fiz [...] eu não podia PAssar:: Alegria Alegria...

Pesquisadora: Você pensa ser suficiente o guia *Ler e Escrever* para a aprendizagem dos alunos?

Gabriela L: NÃO_::

Pesquisadora: Quais outras propostas você solicita aos alunos já que o guia não é suficiente?

Gabriela L: Olha:: nós:: pesQUIsas no *Ler (Escrever)* não são muito grandes...não são muito vastas...éh:: seminários né...que eu propus aos meus alunos...eu fiz:: dentro da sala de aula...proJEtos que também no *Ler (e*

Escrever)...ele desenvolve O proJEto:: ele não CRIA projeto...você entendeu a diferença? Ele é um projeto...o *Ler* (*Escrever*) é um proJEto...

Pesquisadora: Já vem pronto...

Gabriela L: Isso:: mas ele não joga para a criança uma ideia de se criar ((bate na mesa)) UM proJEto::

Pesquisadora: E como você lida com isso?

Gabriela L: Então:: nós desenvolvemos VÁrios projetos na escola...o da HOR::ta ((risos)) então a gente vai fazendo...a gente cria sim...a gente cria proJEtos [...] então isso é legal você fazer...talvez assim:: nisso o *Ler* (*Escrever*) peca um pouco...

Apesar de as professoras serem chamadas a pensar abstratamente com os guias didáticos e obrigadas a desenvolverem um trabalho sobre a língua, isto é, a língua como sistema pronto a ser compreendido, a eventicidade e a insubstituibilidade do seu lugar no mundo as fazem participar da aula de modo um pouco mais criativo e mais responsável, e considerar o trabalho com a linguagem em situações concretas de trocas verbais. Elas demonstram ter uma compreensão receptiva dos enunciados concretos materializados nos guias, mas não permanecem apenas na compreensão para a reprodução do discurso do outro dado de antemão. As professoras saem dos limites impostos pelo material didático e enriquecem os discursos presentes nos guias a partir das concepções de sujeito, de sociedade, de uso da língua e das relações humanas que as constituem. Sueli afirma essa prerrogativa dizendo “a gente faz as adaptações” e “eu até tive que acrescentar coisas a mais pelo interesse das crianças”, porque entende os limites das propostas dos guias; Alice revela uma compreensão não passiva que apenas dubla o discurso do outro, enunciando “Aquele música é maraviLHOsa:: dá para fazer mil coisas com aquela música:: e veio para a gente estuDAR as paLAvras:: pura e simplesmente::” e “Ah:: eu fiz [...] eu não podia PAssar:: Alegria Alegria”, e expressa uma tomada de posição em relação ao estudo da língua diferenciado da proposta do guia. Gabriela L, por sua vez, destaca o caráter fechado da voz que habita o guia “ele não joga para a criança uma ideia de se criar ((bate na mesa)) UM proJEto::”, critica o material “nisso o *Ler* (*e Escrever*) peca”, e subverte a ordem duas vezes, pelas palavras enunciadas e pelo gesto indignado, e o desenvolvimento dos projetos prontos no material, criando outras formas de trabalho, como apresentação em seminários e a vivência de “vários projetos”, como o projeto horta, que é um projeto da escola, como esclarece Amélia no discurso abaixo:

Amélia: O diretor aqui impõe muitas coisas ((franze a testa)) entendeu? Nós temos o projeto HORta, que é uma plantação que acontece aqui, que ele elaborou, fez as etapas e entreGOU.

Mais uma vez, a fim de proporcionar maior conhecimento aos leitores que não conhecem o material didático distribuído a todas as escolas estaduais paulistas, reproduzo algumas páginas do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010a) do professor do 3º ano, para constituir compreensões a partir da citação feita por Sueli. Na versão compilada, revisada e atualizada, publicada em 2014 (SÃO PAULO, 2014), nenhuma mudança significativa foi encontrada na proposta do “Projeto Didático: Animais do mar”.

Figura 4: Cópia da página do guia do professor do 3º ano

Projeto didático: Animais do mar

Animais que serão estudados

- Golfinho
- Tartaruga marinha
- Cavalo-marinho
- Baleia-jubarte
- Tubarão-azul
- Caranguejo

Leitura e escrita de textos de divulgação científica

Com este projeto, daremos aqui continuidade ao ensino de conteúdos iniciado no final da 1ª série, com o projeto sobre animais do Pantanal. A proposta envolve a leitura de textos de divulgação científica, buscando desenvolver nos alunos os comportamentos de leitor, intrinsecamente associados às práticas de estudo. Além da leitura, também daremos ênfase à produção de textos, direcionados para a divulgação do que os alunos tiverem aprendido. Espera-se, assim, consolidar, aprofundar e ampliar conhecimentos cuja aprendizagem se iniciou no ano anterior.

A necessidade de aprender a estudar, para as crianças, não é apenas uma condição para a continuidade da vida escolar. É essencial também para o futuro exercício profissional, pois a capacidade de se atualizar continuamente se mostra vital no mundo atual, tendo em vista a rapidez com que surgem novas informações. E cabe à escola ensinar as práticas associadas ao estudo, particularmente à leitura e à produção de textos de divulgação científica. Tais práticas passam a ganhar cada vez mais espaço à medida que se avança na escolaridade, em textos associados às áreas de História, Geografia e Ciências Naturais.

Quando associada às atividades de estudo, a leitura inclui uma série de ações indispensáveis ao propósito de ampliar os conhecimentos do leitor sobre o tema abordado. No caso da escrita, a produção de textos de divulgação científica impõe algumas características que são importantes para cumprir o objetivo de compartilhar informações aprendidas.

Para aprender os comportamentos de leitor e escritor associados às atividades de estudo, é preciso inserir os alunos em situações em que eles utilizem esses textos e possam compartilhar com outras pessoas o que aprenderam a partir da leitura.

Figura 5: Cópia da página do guia do professor do 3º ano

Neste projeto você dará oportunidade a seus alunos, leitores principiantes, de participar de diversas situações de leitura: no início, contando com seu apoio, mas assumindo depois, gradualmente, maior controle sobre a leitura e sobre o registro das informações. Vão partir de uma situação real de estudo e pesquisa para pôr em prática, com sua orientação, vários dos comportamentos inerentes ao trabalho de estudante: ler, selecionar informações relevantes, organizá-las num discurso próprio, compartilhá-las com outras pessoas etc. Tudo isso com o estímulo simultâneo para que avancem em seus conhecimentos sobre a escrita e suas convenções.

Há uma grande diferença em relação ao projeto de animais do Pantanal realizado na 1ª série: agora se espera que os alunos leiam com maior autonomia, mesmo que a dificuldade dos textos propostos seja equivalente. A extensão do texto e o vocabulário utilizado são adequados a leitores pouco experientes.

A expectativa é também de que eles avancem como escritores. Ao reapresentarem o que aprenderam, em suas produções escritas, você lhes oferecerá diferentes momentos de revisão, com o intuito de aprimorar a linguagem e propor a reflexão sobre a escrita correta das palavras.

A participação no projeto é útil mesmo para os alunos que não sabem escrever, pois lhes proporciona a oportunidade de se aproximar de importantes características dos textos de divulgação científica e de alguns dos comportamentos de leitores e escritores quando inseridos em situações de estudo.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

- Espera-se que, no desenvolvimento deste projeto, os alunos aprendam a:
 - ④ ler textos de divulgação científica com maior autonomia;
 - ④ conhecer algumas das características desses textos;
 - ④ utilizar procedimentos de leitor relacionados à leitura feita com o propósito de estudar (textos de divulgação científica);
 - ④ utilizar comportamentos de escritor relacionados à escrita de textos de divulgação científica.

PRODUTO FINAL SUGERIDO

Mural exposto em espaço onde haja grande circulação de pessoas da comunidade escolar (pais, professores, funcionários e demais alunos) e no qual os alunos possam exhibir suas produções – textos e ilustrações com curiosidades e informações relevantes sobre os animais.

Figura 6: Cópia da página do guia do professor do 3º ano

Organização geral do projeto didático sobre animais do mar

ETAPAS	ATIVIDADES E MATERIAIS
1. Apresentação do projeto e estudo coletivo dos golfinhos	Atividade 1a (pág. 118): Leitura pelo(a) professor(a). Material: Texto “Golfinho” da pág. 138. Atividade 1b (pág. 120): Produção oral com destino escrito.
2. Estudo dos textos	Atividade 2a (pág. 122): Leitura em duplas. Material: Cópias dos diferentes textos para cada integrante das duplas. Atividade 2b (pág. 122): Registro de informações. Material: Cópias dos textos sobre os animais (uma para cada integrante da dupla). Atividade 2c (pág. 123): Preenchimento da ficha técnica. Material: Cópias do modelo da ficha sobre o animal marinho e dos textos já lidos. Atividade 2d (pág. 125): Apresentação das informações aprendidas. Material: As anotações dos próprios alunos.
3. Escrever e reescrever	Atividade 3a (pág. 126): Escrita de um texto. Material: Anotações dos alunos e texto sobre o animal estudado. Atividade 3b (pág. 127): Releitura de texto. Material: Texto sobre golfinhos e texto de uma das duplas. Atividade 3c (pág. 130): Revisão coletiva – linguagem. Material: Um texto de uma dupla (previamente selecionado) com problemas de repetição. Atividade 3d (pág. 131): Revisão coletiva – ortografia e separação de texto. Material: Texto escrito por uma das duplas de alunos, copiado na lousa ou exibido no retroprojektor. Atividade 3e (pág. 134): Revisão dos próprios textos. Material: Os textos que cada dupla elaborou, com base no estudo de um animal marinho. Atividade 3f (pág. 135): Passar a limpo os próprios textos. Material: Textos elaborados em duplas e já revisados.
4. Finalização	Atividade 4a (pág. 137): Ilustrações para o mural. Material: Papel, lápis e demais materiais de desenho.

Fonte: São Paulo, 2010a, volume 1, p. 117.

Pelas páginas reproduzidas do guia note-se a forma como os elaboradores do material didático pensaram e organizaram todas as ações indicadas ao professor para o desenvolvimento do *Projeto Didático: Animais do Mar*, citado por Sueli. O guia traz a definição de quais animais do mar devem ser trabalhados, qual é a justificativa para o projeto que tem por objeto a leitura e a escrita de textos de divulgação científica, as expectativas de aprendizagem que as crianças devem atingir ao final do projeto, o produto final sugerido e um mapa organizativo do projeto didático *Animais do Mar* para que o professor possa segui-lo de modo disciplinar. O projeto segue com atividades prescritivas, nas quais aparecem, tal como demonstrado no guia do professor do 1º ano, os **objetivos** da atividade, o **planejamento** das atividades “quando realizar”, “como organizar os alunos”, “que materiais são necessários” e “duração”, e os **encaminhamentos** que ordenam o que o professor deve explicar, propor, dizer, perguntar, fazer, etc.

Com a indicação, prescrição, ordenação e determinação das ações do professor diante dos alunos por meio dos guias, vejo um professor, que considero sujeito falante, mudo, apagado, massificado e coisificado. Vejo também nos modelos trazidos pelo guia, a uniformização das relações de linguagem entre professores e alunos, que nos acontecimentos da vida, são sujeitos únicos e irrepetíveis. Entendo com Geraldi (2010, p. 9), que o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem não pode ser reduzido a um único caminho a ser seguido, porque, como ele mesmo diz:

[...] na língua tudo é complexo: aprende-se a língua num processo de vai e vem contínuo; as reflexões podem ser mais ou menos aprofundadas, dependendo crucialmente dos objetivos mais imediatos da construção de compreensões ou da elaboração de textos dentro das suas condições discursivas de produção.

A imposição de uma única voz e de “uma mesma visão do trabalho”, como disse a consultora do *Ler e Escrever* na conferência, impõe certas barreiras às possibilidades de compreensão do sujeito. Concordo com ela, quando diz “o professor nunca vai chegar pronto:: NUNca:: professor está sempre em processo [...] professor tem o mesmo direito dos alunos de não saber e de precisar aprender::”. Essa fala sugere o inacabamento do professor como ser humano em formação, todavia, uma formação centrada em uma mesma visão do trabalho, isto é, em propostas de atividades padronizadas a serem desenvolvidas por professores distintos de escolas diversas, não proporciona aos personagens da escola espaço para escolha e decisão. A

escola, como lugar de atuação do professor, do aluno e dos demais sujeitos que dão a ela vida, é o lugar da aprendizagem pelas trocas verbais com os outros. Segundo Geraldi (2010, p. 10),

A escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história.

Portanto, o ensino da linguagem na escola deve estar subordinado, de acordo com o autor, às necessidades e aos interesses originários dos usos reais e concretos da linguagem e quanto mais numerosas forem as palavras, as compreensões e os sentidos colocados na relação com o outro, mais profunda e considerável é a compreensão do sujeito.

As páginas reproduzidas abaixo se referem à proposta de atividade citada por Alice contida no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010a) do professor do 3º ano.

Figura 7: Cópia da página do guia do professor do 3º ano

ATIVIDADE 16: RELEITURA COM FOCALIZAÇÃO II

M e N

Objetivo

- Refletir sobre o uso do M ou N no final de sílabas (M final e M ou N antes de consoantes).

Planejamento

- Quando realizar? Após aprender e realizar a “cantoria” da música “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso.
- Como organizar os alunos? Os alunos trabalharão individualmente, cada um em sua carteira.
- Quais os materiais necessários? Cópias da música.
- Qual a duração? Cerca de 40 minutos.

Encaminhamento

- Apresente a letra da canção e ensine a melodia aos alunos. É interessante que tenham a letra em mãos para acompanhar a música. Em seguida, dê algumas informações sobre o autor e sua importância para a música popular brasileira. Informe os alunos que com essa música Caetano Veloso participou do Festival Internacional da Canção, promovido pela TV Record, em 1967. Essa música fez grande sucesso (o primeiro do compositor) e foi classificada em quarto lugar no festival.
- A releitura com focalização retomará o uso do M ou N no final de sílabas.
- Faça a primeira leitura para explorar o vocabulário: deixe que os alunos coloquem dúvidas e favoreça uma discussão em que, a partir do texto, tentem inferir o significado das palavras desconhecidas. Quando não conseguirem chegar a esse significado, dê a eles a explicação.
- Proponha a leitura da letra e cada vez que ocorrer o uso do M ou N, antes de uma consoante ou no final da palavra, discuta sua escrita. Proponha algumas questões: Somente pelo som é possível saber se essa palavra é escrita com M ou N? Como saber se é uma ou outra letra?
- Retome a regra, que provavelmente já foi discutida com os alunos quando foram propostas as atividades sugeridas no volume 1 deste Guia. Analise seu uso em cada uma das palavras: “Como podemos ter certeza de que BOMBA se escreve com M e não com N?”, “Por que não podemos escrever NUNCA com M?”, “Algumas crianças ainda se enganam e escrevem SEN e NEN. O que poderíamos dizer a elas, para que não errassem mais essas palavras?”.
- Escreva na lousa todas as palavras em que tal questão aparece, à medida que forem ocorrendo na leitura.

Fonte: São Paulo, 2010a, volume 2 , p. 90-91.

Figura 8: Cópia da página do guia do professor do 3º ano

ATIVIDADE 16

NOME: _____

DATA: ____ / ____ / ____ TURMA: _____

Alegria, alegria

Caetano Veloso

Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço, sem documento,
Eu vou

O sol se reparte em crimes,
Espaçonaves, guerrilhas
Em Cardinales bonitas
Eu vou

Eu tomo uma Coca-Cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot

Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do Brasil

O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou

Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou

Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor
Eu vou

Por que não? Por que não?

Por que não? Por que não?

Fonte: São Paulo, 2010a, volume 2, p. 92.

Como Alice antecipara em seu discurso, a música que teve (e ainda tem) importância singular num determinado momento histórico do país, e com a qual se poderia “puxar” “mil coisas”, fora apenas um pretexto usado pelos elaboradores do guia para ensinar os usos ortográficos do “m” e do “n” aos alunos. O enunciado de Alice e as cópias das páginas do guia do professor, que também traz a cópia da atividade da Coletânea de Atividades *Ler e Escrever* do aluno, contraria o enunciado da consultora do *Ler e Escrever*, apresentado no início deste tópico, quando a respeito do material didático do programa afirma que “os livros são livros que descrevem proJETos de sala de aula...não são livros de exercício nem de ligar figurinhas:: nem dessas coisas que tradicionalmente são usadas para:: gasTAR o tempo na sala de aula...mas são livros de projetos mesmo”. É bem verdade que a atividade citada por Alice pertence a um projeto intitulado *Aprender a escrever com canções – ortografia e separação entre as palavras* e parece ter a intenção de se diferenciar dos livros de exercício em sua versão tradicional (cartilhas) e em sua versão moderna (livros didáticos). O fato é que a própria configuração da coletânea de atividades do aluno, como apostila consumível, também adquire caráter de livros de exercícios, com “coisas que tradicionalmente são usadas”. Compreendo o sentido de tradição, na voz da ex-consultora do programa, um ensino pautado no estudo do sistema da língua (na gramática, na qual está inclusa a ortografia) ou como afirma Geraldi (1997, p. 25), nas *atividades metalinguísticas*. Neste momento, cabe esclarecer que a palavra *metalinguística* utilizada em português por Geraldi (1997), para se referir ao estudo do sistema da língua, não corresponde ao sentido da palavra *metalinguística* utilizada na língua russa por Bakhtin (2015), cujo objeto de estudo são as relações dialógicas extralinguísticas. Baseada na diferenciação do termo metalinguística e translinguística, explicitada por Fiorin (2010), é possível afirmar que, apesar do prefixo grego *meta* ser utilizado tanto por Geraldi (1997), quanto por Bezerra, na tradução de *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2015), o funcionamento discursivo dessas duas perspectivas é completamente diferente.

Ao olhar para a atividade explicitada por Alice em entrevista e reproduzida aqui a partir do guia didático *Ler e Escrever* do professor, é possível pensar, mais uma vez, sobre a força aplicada no material didático que pretende reger a ação docente e discente a partir de uma concepção de linguagem pautada na gramática. Vološinov (2010, p. 321, tradução minha), ao dizer que a linguagem não vive nem evolui no *sistema linguístico abstrato das*

formas da língua, isto é, no estudo da gramática, mas somente nas trocas verbais concretas, elabora princípios metodológicos para estudar a linguagem:

[...] (1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas nas quais essas interações se realizam; (2) As formas dos enunciados singulares, das intervenções verbais singulares em ligação estreita com a interação que elas fazem parte, isto é, os gêneros das intervenções verbais na vida e na criação ideológica determinadas pela interação verbal; (3) a partir daí, um reexame das formas linguísticas tais como elas são habitualmente interpretadas.

Entendo com o autor que a linguagem adquire formas, que passam a ser estáveis e constituem os gêneros do discurso secundários, quando os seus usos conquistam o campo da ideologia oficial. Todavia, essas formas, ora são pensadas como regras, se constituíram na ideologia do cotidiano, nos *sistemas ideológicos* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012) ainda não constituídos, de modo mais sensível e móvel, pelas e nas trocas sociais e verbais e em determinadas condições de produção. De acordo com esses princípios, o ensino da linguagem na escola estaria baseado, primeiramente, e segundo Geraldi (1997), nas *atividades epilinguísticas*, isto é, na reflexão da linguagem com o objetivo de compreender, em situações de usos dos recursos expressivos, as formas da língua. O que compreendo, pelas páginas reproduzidas do guia do professor, é a preocupação com uma atividade nomeada por Geraldi (1997) de *metalinguística*, ou seja, uma atividade que exclui as relações dialógicas entre sujeitos porque toma a língua como um objeto pronto e acabado (por garantir características estáveis), passível de estudo. Como é possível afirmar isso ao se observar o material? Algumas considerações precisam ser feitas. 1. **O texto na sala de aula:** tanto o professor quanto o aluno têm acesso a textos, contidos no guia do professor e na coletânea de atividades do aluno, respectivamente. Na atividade em questão, destacada por Alice, o aluno teve em mãos o texto *Alegria, alegria*, produzido por Caetano Veloso com fins musicais. 2. **O que é um texto?** Para Geraldi (1997, p. 98), “[...] um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*”, isto é, a produção de um texto pressupõe o outro, o seu leitor, e os sentidos que podem ser produzidos nessa relação com o texto relativamente acabado. 3. **O trabalho com o texto:** pela leitura realizada da atividade proposta no guia, basicamente, o trabalho a ser realizado com a música escrita de Caetano Veloso pelos alunos é o reconhecimento do sentido do uso da letra M ou N no final de sílabas. A proposta é antecipada e seguida de outras “Releituras com focalização” com objetivos ortográficos a

partir de músicas populares brasileiras. O problema a ser posto, com base na concepção de linguagem de Vološinov (2010), também tratada por Geraldi (1997), é que as formas da língua, isto é, as regras gramaticais, que tomam a língua como objeto, só adquirem significado para os envolvidos numa *atividade epilinguística* (GERALDI, 1997), ou seja, na relação com o conteúdo da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012), de caráter ideológico, que compreende a situação social, histórica e cultural na qual a troca verbal é engendrada pelos sujeitos falantes envolvidos. Compreendo, com Medviédev (2012, p. 63), a atividade dinâmica da linguagem que liga de modo indissolúvel a forma e o conteúdo:

[...] no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias, não apenas um caminho ideológico, mas vários divergentes. Quando o homem escolhe uma das verdades como indiscutível e toma um dos caminhos como evidente, ele escreve um tratado científico, adere a alguma tendência, ingressa em algum partido. E tampouco nos limites do tratado, do partido, da crença, ele jamais poderá “dormir sobre os louros”: o fluxo da constituição ideológica voltará a colocá-lo diante de dois caminhos duplos, duas verdades, e assim por diante. O horizonte ideológico está em constante formação, considerando que o homem não estancou em um atoleiro da vida. Tal é a dialética da vida viva.

A partir das considerações de Medviédev (2012), compreendo a vivência do aluno (e do professor), com as experiências de linguagem, como o ponto de partida para refletir sobre a língua. O objetivo da atividade “refletir sobre os usos do M ou do N no final de sílabas” (SÃO PAULO, 2010a) prevista no guia do professor e na coletânea de atividades do aluno, iniciada por um texto modelo para leitura, teve sua origem fora do processo de constituição da linguagem na vida vivida, no qual os alunos estavam inseridos e engajados. Nesse sentido, a proposta de atividade forja um interesse e uma necessidade dos alunos que não corresponde ao conhecimento almejado no processo de constituição da linguagem e do sujeito. Para fugir da atitude metalinguística que generaliza a língua, o enunciado decepcionado de Alice “veio para a gente estuDAR as paLAvras:: pura e simplesmente” dá pistas de como ela gostaria de entender a língua estudada na escola: uma linguagem da vida e das *relações dialógicas extralinguísticas* (BAKHTIN, 2015) que ultrapassam o fenômeno puramente linguístico do discurso e consideram a história como um de seus aspectos. Para movimentar relações dialógicas no trabalho com o texto, a professora expande o texto lido dando a ele um contorno histórico não previsto nas orientações do material e proporciona interação entre aluno/leitor e

autor do texto. Apesar dessa atitude, ela e os alunos acabam por legitimar o caráter autoritário e impositivo dos guias e do material didático do aluno, ao trabalharem com essa visão de mundo unilateral que reifica o professor, o aluno e o texto, e restringe outros modos de compreensão do mundo pelos sujeitos. Ademais, os títulos do projeto e da atividade, que trazem palavras como “escrever” e “releitura”, não correspondem ao sentido que entendo por escrever e ler. Apoiada em Bakhtin (2003), entendo que ler é ter uma *atitude ativamente responsiva* frente ao texto escrito, e é um encontro de sentidos criados pela investigação do texto, ou seja, pelo ato de ler. Escrever, por sua vez, é, para Geraldi (1997), produzir sentidos a partir de algo que se tenha a dizer. Portanto, nem a atividade, nem o projeto dão conta de responder à proposta de (re) leitura e escrita de um texto.

É possível compreender com Sueli, Alice, Gabriela L e Amélia que as forças de *unificação* e de *centralização* atuam na escola vindas do exterior, mas produzidas em seu próprio seio, como o caso da horta citada por Amélia, e são “Nascidas e formadas pelas forças histórico-reais do porvir verbal e ideológico de certos grupos sociais” (BAKHTIN, 2010b, p. 80-81) e passam a ser a expressão oficial das forças criadoras da linguagem na singularidade dos eventos cronotopicamente situados.

As compreensões, tanto as que se referem às formações de professores quanto às dos guias didáticos, como ações do programa *Ler e Escrever*, não podem ser consideradas *momentos abstratos* nem mesmo uma *compreensão passiva* de um único sentido - apesar de sua baixa potência, o que desconfiguraria as atitudes centrífugas dos sujeitos falantes. Para Bakhtin (2010b, p. 90, grifos do autor),

Na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao *seu próprio* círculo, expressivo e objetual e está indissolivelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência. Em certo sentido, o primado pertence justamente à resposta, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra.

Dessa maneira, a compreensão ética das professoras referente às ações do programa se realiza mediante respostas responsáveis que elas dão frente aos eventos da vida, ainda que sejam marcadas por visões unilaterais do mundo. Ocorre que as ações do *Ler e Escrever* não valorizam, nem proporcionam a negociação de sentidos com os sujeitos falantes - em

processo de constituição e carregados de histórias e de contrapalavras, que vivem os eventos de modo singular e instável -, reduzindo suas compreensões do mundo com um único sentido dado.

Nos discursos abaixo, Eliete e Anne expressam os sentidos que compõem suas práticas pedagógicas:

Pesquisadora: Como você consegue avaliar se uma proposta de atividade está certa ou errada?

Eliete: Ai:: eu penso assim...com muito:: porque a gente...foi formada no ensino tradicional...aí...[...] vários modelos...e aí eu falo assim...nisso aí eu não acredito mais...porque na faculdade já é aquela guerra né::...do construtivismo com a Teoria Histórico-Cultural...e eu ainda não me achei nesse meio...então...tem hora que eu fico pensando...é assim? Isso é verdade ou isso não é? Então...eu penso assim:: na coisa dada, né...no ensino tradicional...que eu sou contra assim:: eu falo Não, não quero Isso...[...] isso eu sei que não quero, mas assim:: até onde eu deixo a criança ir sozinha:: até onde eu tenho que fazer a mediação:: é isso o meu...é o que eu penso, o que é certo ou errado?...

Pesquisadora: Vocês não se sentem incomodadas a ponto de dizer já que eu não concordo, eu não vou trabalhar com o índio e daí a coordenadora apoiar vocês?

Anne: Então: agora eu vou falar de mim...da minha visão né:: eu penso daquela forma que eu falei: eu sou funcionária pública: eu trabalho para uma Empresa: eu tenho que Seguir as regras:: se eu não estou satisfeita...eu vou procurar outro lugar onde:: né...as regras estão mais de acordo com o que eu penso...eu penso assim:: o *Ler e Escrever* é exceLente...é um trabalho que você desenvolve dentro da proposta construtivista...dá para você trabalhar bem ali né...então:: eu não sinto essa rejeição...mas eu sou dessa opinião né:: eu trabalho em colégio particuLAR:: à TARde...eu sigo a proPOSta do colÉgio que é também diferente daqui:: então: eu tenho esse ponto de vista...

Os discursos acima mostram pelo menos dois sentidos: a) o sentido do discurso que permeia o cotidiano da sala de aula, formado pela concepção de mundo (e pedagógica) que o professor já tem (e também por aquela que ele não deseja) e b) o sentido do discurso dos representantes do Estado assumido pelos professores. Note-se uma diferença substancial entre o discurso da noviça, que vivencia a docência pela primeira vez, e da veterana, que vivenciou a docência com referenciais como Paulo Freire, na sua atuação na Secretaria de Educação em São Paulo, e Emília Ferreiro, quando essa veio ao Brasil pela primeira vez. Diferente da veterana, Eliete parece viver sob uma tensão causada por palavras que significam concepções de mundo diferentes: a palavra do ensino tradicional de um lado, que perpassou sua aprendizagem como aluna no ensino fundamental; as palavras de duas tendências teóricas, a

construtivista e a da Teoria Histórico-Cultural, com as quais se pôde pensar o ensino e a aprendizagem na universidade “até onde eu deixo a criança ir sozinha:: até onde eu tenho que fazer a mediação”; e a palavra única que perpassa o *Ler e Escrever* e a faz pensar em “certo ou errado”. Os pontos importantes a serem destacados em seu discurso são as “[...] marcas axiológicas, como vozes sociais, demarcando seu acento na comunicação [...]” (MELO, 2010, p. 249), que enriquecem e constituem Eliete e a ela proporcionam compreensões diversificadas da vida, que lhe dão possibilidades de construção de sentidos. Enquanto Eliete demonstra viver em um *plurilinguismo dialogizado* (BAKHTIN, 2010b), de *relações atentas com a alteridade*, como afirma Geraldi (2015), e deseja *escutar o estranhamento*, Anne desafia a natureza dialógica do seu enunciado ao concordar com um discurso controlador, aparentemente inofensivo e neutro, que reduz seu ato responsável e responsivo. Ao tomar de empréstimo a palavra oficial do outro, o enunciado de Anne assume um caráter de reificação da sua própria ação, todavia, sabe-se do estilo paródico que todo discurso adquire nas relações dialógicas extralinguísticas, nas quais “[...] a palavra tem duplo sentido, voltado para o objeto do discurso como palavra comum e para *um outro discurso*, para o *discurso de um outro*.” (BAKHTIN, 2015, p. 212, grifos do autor). Anne revelou ao longo de sua entrevista as formas como enxerga pedaços do mundo e age sobre eles. A reprodução do discurso oficial e o seu reconhecimento são apenas uma parte desse mundo que interpreta; a outra é o espaço da sala de aula: “[...] fechada a porta, são o professor e os alunos que fazem a aula acontecer.” (GERALDI, 2010, p. 54).

Mas estes acontecimentos da sala de aula são extremamente atravessados pelo que lhes é exterior, pois as concepções educacionais, as propostas de ensino, em moda ou não, as políticas e os projetos de construção social que no interior da sala de aula se concretizam são definidos de seu exterior, no âmbito mais amplo da formação social. (GERALDI, 2010, p. 55).

Sobre essa discussão, é possível trazer para este texto reflexões que Geraldi (1997) faz acerca dos mecanismos de controle que rondam os contextos das trocas sociais e verbais. Segundo o autor (1997, p. 61-62), “O controle dos discursos se dá pelo controle de suas possibilidades de surgimento. Quanto maior for o controle sobre o encontro dos sujeitos (interações), maior o controle dos discursos e, por esta via, o controle da produção de sentidos.” Eliete vive um mecanismo de controle que é a oposição entre o certo e o errado, entre o verdadeiro e o falso, “[...] entre a língua formada [transformada em norma] e o

plurilinguismo em evolução” (MELO, 2010, p. 250). Para Eliete, as forças centrípetas, que implicam uma única verdade, partem de todos os lados e, por isso, torna-se difícil dela fugir. Na escola, o embate com a forte tradição positiva de pensar a linguagem é movido por uma nova maneira de conceber o homem falante, consequência dos novos objetos de estudo da linguagem; ainda na escola, embates são travados entre as concepções que formam os professores e as concepções que originam os programas educacionais públicos, que, em sua maioria, querem definir modelos, atitudes e discursos; e na universidade, perspectivas teóricas guerrilham para demarcar espaço e se firmarem nas ciências. “As forças centrípetas, portanto, agem no interior dessas diversidades, ou seja, nas forças centrífugas da língua [...]” (MELO, 2010, p. 251). O discurso de Eliete centrado na distinção entre o certo e o errado é fruto de uma formação científica positivista que banha sua vida e a forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem dentro da escola, que se constroem com base no reconhecimento e na reprodução do conhecido, em vez do conhecimento e da produção de sentidos do que já é conhecido, conforme explica Geraldi (1997), gerando alargamentos.

O enunciado retomado da PCNP Maria Eduarda e o reproduzido abaixo da PC Rosemeire, explicitam um mecanismo de controle, refletido e refratado no discurso de Anne, e parecem ter uma base comum:

Pesquisadora: Você se sente obrigada a transmitir o trabalho com os guias *Ler e Escrever*?

Maria Eduarda: Obrigada Não...eu não sei como você está colocando esse obriGAda...porque:: A partir do momento em que EU esTOU aQUI...eu aCElto o ProGRaMa *Ler e Escrever*:: eu acho que isso também me obriga a:: desenvolver...a fazer que dê CERto...então:: eu me vejo obrigada nesse seNtido...imposiÇÃO? Eu não vejo imposição:: eu vejo...por isso que eu falo:: essa abertura de:: de envolvimento...de crescimento...de olhar:: isso eu vejo [...]

Pesquisadora: Você se sente obrigada a trabalhar com os guias?

Rosemeire: TEenho:: obrigada, eu não sei se seria o termo correto...mas, a partir do momento em que eu me propus a ser coordenadora do estado, dentro de uma escola estadual e o que a rege é aquilo, né? É essa formação que eu tenho que passar...ou eu aCAto ou eu SAio...entendeu? Eu tenho que:: valorizar isso, porque se eu não valoRizo, o trabalho todo fica meio perdido...

A respeito dos *mecanismos internos de controle*, que podem servir de embasamento dos discursos das professoras, Geraldi (1997, p. 63) afirma: “Trata-se de um conjunto de controle que se exercem do interior dos próprios discursos, um controlando outro. O mais

evidente deles é o comentário que, incidindo sobre outro texto, é por este controlado.” Anne, Rosemeire e Maria Eduarda falam a mesma linguagem, sugerindo o discurso do outro, e comentam de modo protocolar a norma reconhecida que controla seus discursos: “eu sou funcionária pública: eu trabalho para uma EMpresa: eu tenho que Seguir as regras” (ANNE, 2013), “a partir do momento em que eu me propus a ser coordenadora do estado, dentro de uma escola estadual e o que a rege é aquilo, né?” (ROSEMEIRE, 2013), “A partir do momento em que EU esTOU aQUI...eu aCElto o ProGRAMa *Ler e Escrever*” (MARIA EDUARDA, 2014). Entretanto, a vida não segue protocolos e a voz ecoada nesses discursos não é apenas representada, mas é acentuadamente modificada pela apreciação de cada sujeito. Anne valora positivamente os guias *Ler e Escrever*, porque entende a perspectiva construtivista, apreciada por ela, como fundamento de sua elaboração. Destaco que uma das maiores representantes dessa concepção no Brasil - a consultora do programa que palestrou no congresso acima referido -, rejeitou a forma de constituição desses guias apesar de aceitá-los por força maior. Talvez Anne entenda a proposta do governo materializada nos guias como uma concepção renovadora oposta ao positivismo escancarado das apostilas do colégio onde trabalha, ou entende a forma como atua na escola pública mais renovadora do que a forma como atua na escola privada. Ou, ainda, porque sabe que não dispõe de tempo para realizar um trabalho autoral e, dessa forma, sente-se confortável em trabalhar com os guias. Ao contrário do que Anne disse, a escola pública não é uma empresa, apesar de agir como tal, e, portanto, precisaria levar em consideração a pluralidade de ideias sem impor uma única maneira de pensar, como fazem os colégios particulares com seus sistemas apostilados. No que concerne a Maria Eduarda, vejo que a formadora, que não exerce a docência dentro da sala de aula, mas participa das Orientações Técnicas de formações de professores e faz o acompanhamento institucional, vê o uso dos guias com certo movimento, por isso ela fala em “abertura”, “envolvimento” e “crescimento”; no entanto, sua visão é constituída pela visão da formadora central, de que o guia “não é totalmente o material que eu acho que:: como deveria ser...mas ele se aproxima bastante”, proclamada em conferência, e que faz dele um objeto de modificação. Já o acento deslocado dado por Rosemeire à norma protocolar, vem da sua vivência na escola e da necessidade da escola atingir bons resultados nas avaliações. O seu compromisso na implementação dos guias *Ler e Escrever*, expresso no enunciado “porque se eu não valoRIzo, o trabalho todo fica meio perdido”, somente encontra força no convencimento dos sujeitos que com eles trabalham.

Os enunciados apresentados denunciam os modos de controle do discurso oficial sobre os professores e os formadores, e que instaura, pela palavra escrita nos guias, um modo correto de dizer e de agir, tentando silenciar outras vozes, tentando impedir outras atitudes. Esses modos de controle são tentativas de reproduzir padrões enunciativos que agem fortemente para constituir um discurso hegemônico. Geraldi (2010, p. 27) afirma que “A manutenção do silêncio – em nome da correção – e a manutenção da ordem – em nome da globalização e da hegemonia de um pensamento único – são os dois lados de uma mesma moeda”, são modos de limitar e reduzir o trabalho com a linguagem em situações de usos livres, reais e concretos. Por outro lado, as manifestações livres do pensamento e as diferentes vozes escapam do discurso hegemônico porque são forças imanentes da linguagem viva e causam certo desequilíbrio ideológico. Neste texto, as diferentes vozes ouvidas indicam que a tensão da vida social e verbal não cabe nos limites impostos pelo material didático implantado e que o professor, “[...] de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência.” (BEZERRA, 2006, p. 193).

Abaixo, transcrevo um longo enunciado de Eliete que serve como ideias finalizadoras deste tópico:

Pesquisadora: Você se sente motivada a desenvolver as propostas do *Ler e Escrever*?

Eliete: Olha:: do projeto índio, Não...porque eu achei que:: foi totalmente fora do momento:: porque a gente discutiu também...“por que não trabalhou com ele no primeiro bimestre?”...a gente teve que trabalhar o índio:: teve que trabalhar o descobrimento...então:: teve coisas que eu já tinha trabalhado com eles...mas era muito longo o projeto...maior do que o das brincadeiras que para eles já tinha mais interesse...aí:: apesar de que assim:: eles aprenderam muita coisa...a visão do índio é bem diferente...quando a gente começa a conversar sobre aquela visão que todo mundo tem de que o índio vive na mata e vive lá com os macacos, né...tem muita coisa nova que eles aprenderam...de uma certa forma, foi válida, né?

Pesquisadora: Você compreende todas as propostas dos guias *Ler e Escrever*?

Eliete: Não...tem...essa questão da legenda que trabalhou muito no projeto do índio, né...eu sabia que tinha a legenda mas eu não estava entendendo muito a proposta...e aí, a outra professora até conversou com o orientador dela, ele deu um livro...só que daí, eu não li ainda...e eu gostaria de entender...qual o sentido da legenda...o porquê trabalhar com a legenda...que o *Ler (e Escrever)* não explica isso...tem a proposta da legenda...esses dias eu estava lendo o Buriti rapidamente e eu vi lá, éh:: tinha uma atividade de legenda e estava lá mais ou menos a definição...mas não é nada profundo como eu gostaria de saber...

Pesquisadora: Então, você sente falta da explicação da atividade “por que fazer aquilo”...

Eliete: Isso...éh:: porque o *Ler (e Escrever)*...ele tem uma coisa assim:: tem um momento quando ele fala “faça assim, assim, assim”, dá a entender que a professora não sabe...então, por isso que está falando...vamos explicar para ela fazer isso e isso...mas ao mesmo tempo a teoria não vem...igual assim, a questão da legenda, então vamos trabalhar a legenda...então, faça o aluno fazer assim, assim... a partir da figura ele vai escrever e você vai fazer intervenção...mas não fala “por quê” legenda?...né...não tem um autor que fala da legenda porque...não vem na orientação...

Pesquisadora: Você encontra dificuldades no processo de ensino da leitura e da escrita?

Eliete: Muitas...muitas...

Pesquisadora: Quais?

Eliete: Eu acho assim...éh:: primeiro assim...que as crianças são muito diferentes...então, cada um tem uma forma de aprender...você fala para uma criança alguma coisa que ela já entendeu...outra não...tem que ter outra:: dinâmica com aquela criança para ver...tem muita dificuldade para saber como cada criança aprende...então, já é a primeira:: a maior dificuldade que eu acho...porque se fala todo mundo não é igual, mas tem que ser igual para todo mundo...então...é isso...eu não vou fazer diferente para cada um...é mais fácil falar eu ensino assim e todo mundo aprende igual...

Pesquisadora: e você acha que o guia vai nessa lógica de “ensina assim e todo mundo vai aprender igual” porque é uma coisa igual para todo mundo? O que você pensa a respeito disso?

Eliete: é mais ou menos isso...é mais ou menos assim [...]

As palavras descentralizadoras de Eliete lutam contra as palavras autoritárias impressas nos guias que querem oprimir o professor, ao estatuírem discursos ideológicos centrípetos, e universalizar os alunos “eu não vou fazer diferente para cada um...é mais fácil falar eu ensino assim e todo mundo aprende igual”. O quê dizer e o quê pensar, como expressões universais fundantes nos guias, simplesmente ignoram a singularidade e a inconclusibilidade do sujeito. A reflexão do processo de educação, de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, é reservada a um pequeno grupo que projeta, seleciona, define, distribui, orienta e controla os discursos e as atitudes dos professores, e, por seu turno, silencia e proíbe formas de produção da cultura ao estancar, por palavras escritas, a fluidez das palavras que habitam o corpo e a mente do sujeito vivo. Eliete não pensou, nem planejou suas realizações tipicamente humanas; ela não compreendeu como as realizações humanas podem se dar sem a compreensão. As perguntas de Eliete, endereçadas aos elaboradores dos guias, colocam em destaque as interações sociais, culturais, históricas e verbais. Ao questionar “por que não trabalhou com ele no primeiro bimestre?” e “por quê’ legenda?”, a professora quer compreender o sentido da palavra alheia e ressaltar a situação extraverbal que envolve o ensino e a aprendizagem da linguagem. As questões de Eliete são essenciais para

compreender o gênero do discurso proposto no guia *Ler e Escrever* e movimentam buscas constantes: Eliete busca por Amélia, Amélia busca a um professor universitário, o professor universitário motiva a busca de Eliete ao propor, por intermédio de Amélia, a busca pelas palavras de autores que tratam do trabalho com legendas em sala de aula. A atitude de Eliete e das pessoas que se empenharam com ela a desvelar questões dá testemunho de abertura ao outro e desenha o que Freire (1996, p. 64) explica: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” Junto com outras professoras, Eliete se desvincula dos guias e, presa à tradição das efemérides no currículo escolar, cria uma nova situação de ensino a partir de uma data comemorativa (Dia do Índio, 19 de abril), instalando certa desordem, ao voltar para os guias e encontrar, no segundo semestre, um projeto dado a ela sobre o mesmo tema. A palavra de autoridade, contida no material didático legitimado e assumida por Eliete, torna-se palavra autoritária quando conduz a prática da professora a uma repetição do vivido, ao implementar a proposta de trabalho reconhecida oficialmente cuja temática já tinha sido fonte de aprendizagem.

A seguir, compartilho cópias da organização geral do segundo e último projeto didático que compõe o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2011) do professor alfabetizador do 1º ano, “Projeto Didático: Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias” (SÃO PAULO, 2011, p. 127-197), citado pela professora em destaque.

Figura 9: Cópia da página do guia do professor do 1º ano

Organização geral do projeto	
Etapas	Atividades e materiais
Etapa 1: Apresentação do projeto e do produto final	Atividade 1A: compartilhar o projeto com os alunos e fazer levantamento do que já sabem sobre o tema. Material: papel pardo para produção de desenhos. Atividade 1B: levantamento do que já sabem sobre o tema a partir da leitura de imagens. Material: fotos com legendas.
Etapa 2: Aprender sobre aspectos gerais das nações indígenas brasileiras	Atividade 2A: leitura do professor e anotação das informações relevantes. Material: texto retirado do livro <i>Viagem ao mundo indígena</i>, de Luís Donizete Benzi Grupioni. Atividade 2B: elaboração coletiva e reflexão sobre características das legendas. Material: cópias de foto (ou foto digitalizada). Atividade 2C: escrita do aluno – informações sobre diferentes nações (ditadas pelo professor). Material: proposta de atividade do aluno.

GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Fonte: São Paulo, 2011, p. 134.

Figura 10: Cópia da página do guia do professor do 1º ano

Etapa 3: Aprender sobre uma nação indígena – Xikrins-Kaiapós	Atividade 3A: leitura do professor de texto sobre o cotidiano dos índios Xikrins-Kaiapós. Material: texto lido pelo professor. Atividade 3B: leitura de legenda sobre os Yanomamis. Atividade 3C: escrita de legenda sobre o povo estudado.
Etapa 4: Aprender sobre alimentação, crianças e mitos em diferentes nações indígenas	Atividade 4A: comparar a relação entre a alimentação dos povos indígenas e a dos alunos. Material: textos e fotos de apoio. Atividade 4B: discussão em quartetos sobre os hábitos alimentares dos povos indígenas. Atividade 4C: escrita de legendas sobre hábitos alimentares dos povos indígenas. Atividade 4D: brincadeiras e brinquedos indígenas. Material: relato escrito e vídeo. Atividade 4E: ditado ao professor de uma das brincadeiras apresentadas na aula anterior. Atividade 4F: como as crianças índias aprendem. Material: textos e fotos de apoio. Atividade 4G: mitos de origem de dois povos indígenas. Material: textos de apoio. Atividade 4H: ditado ao professor do mito de origem dos índios Desanas.
Etapa 5: Aspectos históricos	Atividade 5A: leitura pelo professor de matéria sobre o descobrimento do Brasil. Material: matéria publicada em revista infantil. Atividade 5B: ouvir e cantar uma canção sobre o descobrimento. Material: letra da música <i>Pindorama</i>.
Etapa 6: Preparação do produto final	Atividade 6A: divisão dos grupos. Atividade 6B: preparação de materiais para exposição. Atividade 6C: escrita de legendas. Atividade 6D: revisão das legendas que acompanham o material de apoio para a exposição. Atividade 6E: ensaios para a apresentação.

Ao projetar a organização do projeto, dando a ele detalhes de atividades e materiais, como é possível visualizar nas figuras acima, os elaboradores e os implantadores do material didático dicotomizam língua e vida, tanto na perspectiva da professora “eu não estava entendendo muito a proposta”, a partir dos guias, quanto na do aluno “mas era muito longo o projeto...maior do que o das brincadeiras que para eles já tinha mais interesse”, pela coletânea de atividades do aluno. Para Geraldi (2010, p. 72), “[...] a compreensão se constrói no processo de interlocução [...]” e, por isso, os elementos necessários para a compreensão não podem e não conseguem estar previamente organizados e definidos. É na relação com a vida que o ensino de língua portuguesa (e qualquer outra língua) adquire coloração e funciona por enunciados concretos. Ao prever de forma uniformizada todos os passos a serem seguidos pelos implementadores do *Ler e Escrever*, os produtores desse projeto de ensino da língua levam em consideração a universalização e “[...] a ‘distribuição’ do mesmo saber entre sujeitos sociais diferentes e desiguais” (GERALDI, 2010, p. 79) e “interessa-lhes transmitir o conhecido para que o já conhecido permaneça como o único acontecimento possível do futuro.” (GERALDI, 2015, p. 113). Ao dizer “cada um tem uma forma de aprender”, “porque se fala todo mundo não é igual, mas tem que ser igual para todo mundo” e “eu não vou fazer diferente para cada um...é mais fácil falar eu ensino assim e todo mundo aprende igual”, Eliete põe em discussão a identificação da diferença. A professora demonstra entender o sentido de singularidade quando fala de sujeitos diferentes e de formas diferentes de constituição dos sujeitos. Assim, ela também entende que o processo de constituição da singularidade parte de um processo de construção de sentidos diferentes ocasionado pelas trocas sociais e verbais com os *outros*. Neste ponto do trabalho, penso ser necessário escutar o que Bakhtin (2003, p. 35, grifos do autor) diz acerca da relação do *eu* e do *outro* (como sujeito concreto ou como sujeito virtual, materializado no material) para a constituição da singularidade e como o conhecimento unificador concebe essa singularidade:

Essa diferença no vivenciamento de mim e no vivenciamento do outro é superada pelo conhecimento ou, em termos mais precisos, o conhecimento ignora a singularidade do sujeito cognoscente. No mundo único do conhecimento não posso colocar-me como *eu-para-mim* em oposição a todos sem exceção – os outros indivíduos passados, presentes e futuros como outros para mim; ao contrário, eu sei que sou um indivíduo tão limitado quanto todos os outros, e que todo outro vivencia substancialmente a si mesmo de dentro, não se personificando essencialmente para si mesmo em sua expressividade externa. Mas esse conhecimento não pode determinar a visão real e o vivenciamento do mundo singular concreto do sujeito singular.

A forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do *eu* e do *outro*; e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção. O modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética.

Ao desvincular a compreensão dos sentidos do mundo do processo de interação verbal e extra-verbal, isto é, ao desvincular o estudo dos gêneros do discurso com as esferas das atividades humanas, o projeto didático referenciado por Eliete ignora, como afirmou Bakhtin (2003), a singularidade do sujeito falante e pensante, e revela sua concepção de língua, de sujeito e de sociedade, ao apagar as diferenças e unificar sujeitos e saberes. Geraldi (2015, p. 114) afirma que as “Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas [...]” e Bakhtin (1997, p. 55), que “[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro [...] Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”, portanto, viver, ouvir, ler e ver de modo igual desdiferencia o sujeito diferente porque as marcas fronteiriças apagadas reduzem as distâncias entre os sujeitos e entre os sentidos atribuídos por cada sujeito, falsificando o seu acabamento no acontecimento da vida, isto é, no mundo ético. Ainda de acordo com Geraldi (2015, p. 111),

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução.

O projeto didático que aborda algumas questões sobre os índios do Brasil parece ser a solução para as crianças aprenderem a ler e a escrever textos definidos previamente cujas expectativas de aprendizagem derivadas desse trabalho são exigidas nas avaliações externas.

Para dar continuidade à discussão do projeto didático “Índios do Brasil”, bastante mencionado por Eliete, reproduzo cópias da primeira proposta de atividade com legendas da etapa 1 do projeto do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2011), do professor alfabetizador do 1º ano.

Figura 11: Cópia da página do guia do professor do 1º ano

ATIVIDADE 1B: LEVANTAMENTO DO QUE JÁ SABEM SOBRE O TEMA A PARTIR DA LEITURA DE IMAGENS

Objetivos

- Relativizar os conhecimentos iniciais dos alunos a partir de imagens e pequenos textos (legendas).
- Utilizar fotos e legendas como fonte de informação para o estudo.

Planejamento

- Quando realizar: após a aula em que os alunos apresentaram seus conhecimentos sobre os índios brasileiros.

GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Fonte: São Paulo, 2011, p. 138.

Figura 12: Cópia da página do guia do professor do 1º ano

- Como organizar os alunos: a discussão é coletiva. Os alunos permanecem em suas mesas.
- Que materiais são necessários: fotos com imagens dos índios, acompanhadas de legendas em que se explicita a nação a que pertencem.
- Duração: 40 minutos.

Encaminhamento

- Utilize a sala de informática para projetar as fotos sugeridas. Além disso, providencie cópias da atividade para os alunos.
- Projete as fotos e leia as legendas em que aparecem os nomes das nações indígenas retratadas. Questione o significado daquele texto. O que significa WAURÁ ou KAIAPÓ? Proponha também que observem os detalhes de cada imagem: o que as pessoas estão fazendo? É uma cena cotidiana ou faz parte de um evento especial? Como estão vestidas? Que materiais são utilizados nos adornos? Onde se encontram?
- Deixe que os alunos falem livremente, garantindo que todos que quiserem tenham oportunidade de se colocar, bem como de serem ouvidos pelos colegas.
- Enquanto falam, faça intervenções para que os demais se posicionem em relação àquilo que foi dito por uma das crianças: concordam? Têm uma ideia diferente do que possa estar ocorrendo naquela imagem ou quanto ao significado de um termo usado na legenda?
- Além de propor que observem as fotos, chame a atenção também para o conteúdo das legendas e as informações que nelas aparecem: o que elas acrescentam à imagem? Você pode indicar, por exemplo, que os textos escritos acrescentam às imagens informações como o nome das nações indígenas representadas, nomes dos lugares em que ocorreram as cenas retratadas ou explicam melhor o que as pessoas que aparecem nas imagens estão fazendo.
- Depois de discutirem sobre o que observaram em cada foto e o que aprenderam pela leitura das legendas, proponha também uma conversa sobre algumas das ideias apresentadas na aula anterior (a partir dos desenhos que produziram), e o que pensaram a respeito dos índios. O que está de acordo ou contradiz aquilo que aparece nas imagens? Esse confronto entre o que veem nas imagens e o que imaginavam pode aparecer espontaneamente ou ser apontado por você. Nesse sentido, é interessante voltar aos desenhos produzidos para explicitar essas diferenças.
- Após projetar e conversar sobre as imagens e legendas, proponha que os alunos ditem para você aquilo que pensavam sobre os índios e que se con-

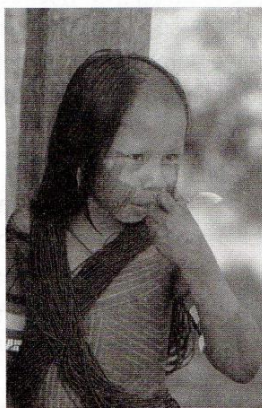
Figura 13: Cópia da página do guia do professor do 1º ano

firmou (essas informações podem ser expressas em textos como: “Nós achávamos que os índios ... e, nas fotos e legendas, aprendemos que isso realmente ocorre”), aquilo que não está de acordo com as imagens (“Pensávamos que os índios ..., mas pelas fotos e legendas aprendemos que isso não é verdade”) e aquilo que não fora levantado antes (“Aprendemos, vendo as fotos dos índios, que eles...”).

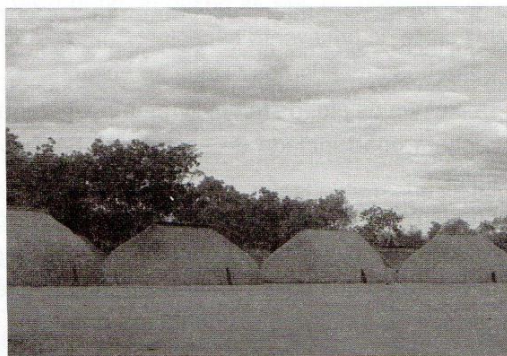
NOME: _____

DATA: ____ / ____ **TURMA:** _____

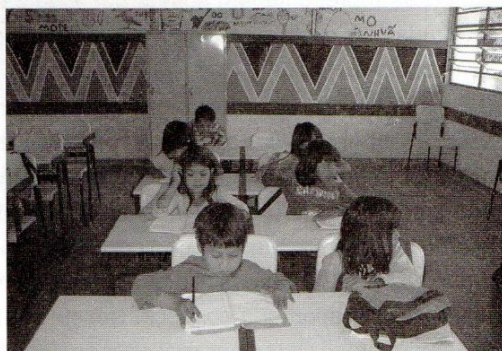
OBSERVE AS FOTOS, LEIA AS LEGENDAS E CONVERSE COM SEUS COLEGAS.



CRIANÇA KAIAPÓ
PREPARADA PARA
PARTICIPAR DE UM
RITUAL DE SEU POVO.



CASAS NUMA ALDEIA WAURÁ, NO MATO
GROSSO. CADA CASA É OCUPADA POR VÁRIAS
FAMÍLIAS.



CRIANÇAS GUARANIS EM ESCOLA NA ALDEIA
KUKUTU.

Antes de dar início neste tópico à discussão sobre o gênero do discurso, destaco no recorte acima apresentado, referente à Coletânea de Atividades *Ler e Escrever* do aluno do 1º ano, a proposta de leitura com a escrita de legendas com letras maiúsculas. Fetter, Lima e Lima (2010) explicam que com a introdução de propostas construtivistas no Brasil, a partir da década de 80 do século passado, modelos de escrita foram alvos de debates pelos estudiosos da autora argentina e piagetiana Emília Ferreiro. Assim, a partir dos *preceitos construtivistas*, a letra de fôrma ou de imprensa é considerada o tipo de letra mais adequado para a criança ler e escrever na fase inicial de aquisição da escrita, isto é, para as crianças de 1º e 2º anos escolares. Nessa perspectiva, segundo Fetter, Lima e Lima (2010, p. 17), as letras de fôrma maiúsculas passam a ser o tipo de letra ideal a ser utilizado na aprendizagem da leitura e da escrita de textos pelas crianças, “[...] já que são caracteres isolados e com traçado simples, diferentemente das cursivas, emendadas umas às outras.” A letra cursiva e as letras de fôrma minúsculas, portanto, ficam relegadas a um contato natural da criança com o tipo de letra em situações de leitura com outros materiais impressos. Bajard (2012) afirma que o contato da criança com os dois tipos de caixa, a baixa e a alta, isto é, com a distinção das letras maiúsculas das minúsculas, facilita a memorização da palavra gráfica, favorece o reconhecimento visual da palavra e a descoberta do sentido da escrita pela criança.

A partir da noção de gênero do discurso, discutida de modo mais aprofundado por Bakhtin (2003; 2016), é possível pensar a *legenda* como um enunciado concreto produzido por determinado sujeito, pertencente a um certo campo da atividade humana, que tem o que dizer a outros sujeitos, de outros campos da atividade humana, e em condições bastante específicas de produção e finalidades. “Com efeito, cada um desses campos tem sua linguagem, com suas formas e métodos, suas leis específicas de refração ideológica da existência comum.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 44). O enunciado *legenda*, bem como outros gêneros do discurso, é constituído por três elementos: “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 12), que Medviédev (2012) e Bakhtin e Volochínov (2012) nomeiam por forma (e tipos) e conteúdo. Bakhtin (2016, p. 20) afirma que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” e, por isso, só podem ser compreendidos como *unidade real da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2016).

A “Atividade 1B: Levantamento do que já sabem sobre o tema a partir da leitura de imagens”, contida no guia do professor alfabetizador do 1º ano, na qual a leitura da legenda é

destacada e serve de *prática social de referência*, não passa de uma proposta de atividade pensada para *sujeitos ficcionais* (GERALDI, 2010). A orientação dada ao professor, após os alunos verem as imagens e o professor ter lido as legendas, é que ele “deixe que os alunos falem livremente, garantindo que todos que quiserem tenham oportunidade de se colocar, bem como de serem ouvidos pelos colegas” (SÃO PAULO, 2011, p. 139), sugerindo a não indicação de respostas corretas para o trabalho com o gênero, o que coloca o guia *Ler e Escrever* em posição privilegiada aos manuais didáticos do professor que marcam, em vermelho, as respostas julgadas corretas. A atividade apresentada até prevê que os alunos falem, mas os passos seguintes orientadores do professor devem ser praticados independentemente das respostas dos alunos. A *alternância dos sujeitos do discurso* e a *compreensão ativamente responsiva*, que dão aos gêneros aspectos irrepetíveis, são apagadas pela comanda linear do professor em permitir ou não permitir (a partir do momento em que há regras para isso) espaços para que o aluno diga algo.

Sobre a materialização da legenda nos materiais didáticos do *Ler e Escrever*, compreendo com Marcuschi (2003) que apesar de o guia e de o caderno dos alunos operarem como suportes das legendas, a função do gênero (a quem ele se destina e com qual intenção) é reduzida a um contexto restrito de exemplos com a intenção de ensinar a produção e a compreensão do texto, fora de sua circulação nas esferas da atividade humana. Assim, a gênese do gênero do discurso é desconsiderada pela sua desvinculação da atividade humana criadora e pela unificação dada ao gênero na escola, mediante a fixação de suas características e usos, e da definição de que todos devem aprender da mesma forma (com o professor seguindo os mesmos passos e falando as mesmas coisas) e ao mesmo tempo (no segundo semestre de cada ano letivo e em 40 minutos). A *vontade discursiva do falante*, manifestada pela escolha do gênero (a partir do projeto de dizer do autor e do projeto de conhecer do leitor), em situação específica de *comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2016), é suprimida por situações didáticas que utilizam os textos para estabelecerem perguntas, limites para as respostas e atitudes frente ao sujeito falante que se transforma em objeto. Assim também é a imagem do professor frente aos guias. Privado de saberes e de tempo para refletir e inaugurar conhecimentos “e aí, a outra professora até conversou com o orientador dela, ele deu um livro...só que daí, eu não li ainda...e eu gostaria de entender” (ELIETE, 2013), o professor se torna refém da verdade do outro.

Ao pôr em questão a si mesmo “o porquê trabalhar com a legenda”, Eliete busca sentidos para a atividade proposta no guia e quer entender a relação entre “[...] os motivos da atividade e os fins das ações [...]” (ASBAHR, 2014, p. 268) porque considera que o trabalho com a linguagem se dá a partir da compreensão ativa do aluno no encontro com as palavras no texto, e que isso é muito mais importante que o passo a passo do manual “faça assim, assim, assim”, cujo objetivo é ensinar o professor a extrair um sentido do texto. Esse paradoxo vivido por Eliete pode ser expresso na citação que faço de Geraldi (2010, p. 116):

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido [...].

Com questionamentos, decisões divergentes das ordens do guia e com a compreensão da diferença, Eliete concebe *a aula como acontecimento*, para parafrasear Geraldi (2010), apesar do seu discurso estar ligado e, por vezes, controlado pelo discurso autoritário que habita o guia. A formação inicial em graduação numa universidade pública, a formação continuada em momentos de ATPCs em uma escola estadual sob a perspectiva do *Ler e Escrever* e a formação pelos guias *Ler e Escrever* formam Eliete e dão a ela modelos ou indicações de práticas para reproduzir o conhecimento, mas o viver cotidiano na sala de aula indeterminado e imprevisível é o que a faz assumir um compromisso responsável com a aprendizagem dos alunos, com o conhecimento que não se repete.

Em 2014, uma versão revisada e atualizada do guia do professor do 1º ano e do caderno do aluno foi publicada e distribuída às escolas estaduais. Essa nova versão é a que permanece nas escolas nos dias atuais. Ao buscar na nova versão as propostas de atividades comentadas por Eliete, e orientada pela versão de 2011, noto diferenças e modificações nas propostas de projeto e atividades. Especificamente, no trabalho com a leitura de legendas há diferenças substanciais na mesma proposta de atividade (apesar de ser intitulada de modo diferente), por isso, precisam ser apresentadas aqui. Abaixo, reproduzo as páginas da versão revisada e atualizada do guia do professor do 1º ano (SÃO PAULO, 2014) que correspondem à “Atividade 1B: Levantamento do que já sabem sobre o tema a partir da leitura de imagens” já analisada por mim.

Figura 14: Cópia da página do guia do professor do 1º ano

ATIVIDADE 2E – LEITURA DE IMAGENS LEGENDADAS

Objetivos

- Ler, com a ajuda dos colegas, textos relacionando imagens e informações.
- Utilizar fotos e legendas como fonte de informação e estudo.
- Observar algumas características da legenda de foto.

Planejamento

- Organização do grupo: a atividade terá um primeiro momento em duplas e depois será coletiva. Procure organizar as duplas dispondo as mesas em semicírculo.
- Materiais necessários: fotos, imagens com legendas (atividade da Coleção do Aluno). Além dessas sugeridas, você pode selecionar outras.
- Duração aproximada: 50 minutos.

Encaminhamento

- Ofereça as fotografias legendadas e peça para as crianças observarem o material e dizer o que veem. Caso fiquem restritos às imagens apenas, incentive-as a notarem o texto que aparece embaixo delas.
- Deixe que comentem livremente e observem se todos falam. Incentive a fala coletiva com respeito às opiniões e à palavra do outro.

Figura 15: Cópia da página do guia do professor do 1º ano

- Informe aos alunos que esse gênero textual se chama legenda e explore outras imagens e legendas de forma que as crianças comecem a perceber algumas características do gênero textual por meio da observação.

Dica para o professor:

O texto a seguir é para que você tenha mais informações sobre o gênero legenda.

O gênero legenda

Legenda é um gênero textual que circula, principalmente, na esfera jornalística. Há legendas em diferentes portadores de textos como: revistas, jornais e sites da internet. Também encontramos legendas em livros em geral. Trata-se de um gênero que tem por função principal ajudar o leitor a compreender uma fotografia e para completar a informação dessa com os dados.

Em alguns casos, o texto poderá conter, além da descrição da foto, um comentário sobre a foto em destaque.

O texto geralmente é simples com verbos no tempo presente do indicativo e a descrição da fotografia costuma trazer: explicação do que está acontecendo, identificação das pessoas, ou outras imagens da foto, local, além de comentários a respeito da cena, esses não aparecem em todas elas.

PARA SABER MAIS:

“As casas [indígenas] são construídas obedecendo aos padrões culturais de cada povo. para alguns povos nativos, a casa pode ser apenas um lugar onde se mora, mas para outros pode ser, também, um lugar onde se dão os acontecimentos sociais, os rituais e o sagrado.

Para alguns povos indígenas, como os munduruku, guarani e yawalapiti, por exemplo, mesmo construída pelos homens, a casa é um espaço essencialmente feminino, onde as mulheres exercem seu poder e têm domínio absoluto.”Extraído de MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio*. Editora Calliss, São Paulo, 2000, p. 39.

Figura 16: Cópia da página do guia do professor do 1º ano

Atividade do aluno

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

OBSERVE AS FOTOGRAFIAS E LEIA AS LEGENDAS FEITAS PARA ELAS



©Tiago Moreira dos Santos

CRIANÇAS MUNDURUKU BRINCAM NA CANOA



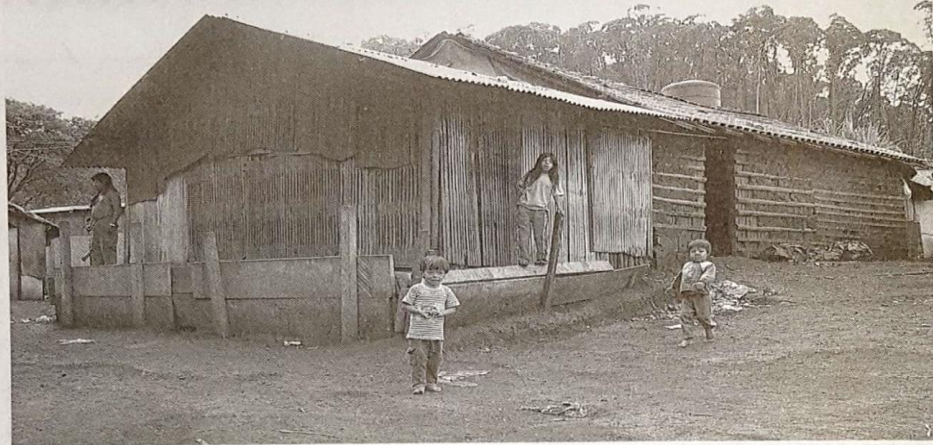
©Camila Gauditano/Studio R

MULHER XAVANTE – ALDEIA WEDERÃ, MT

GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

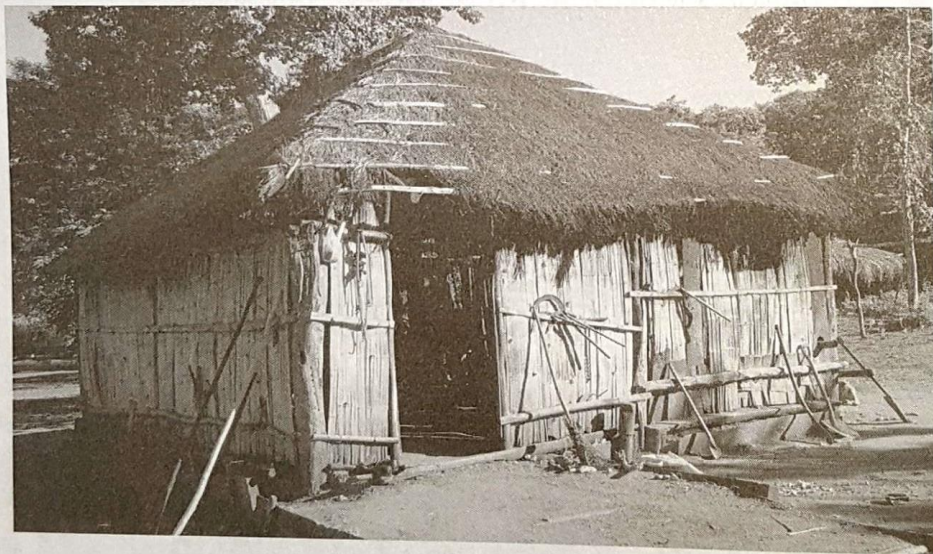
Fonte: São Paulo, 2014, p. 161.

Figura 17: Cópia da página do guia do professor do 1º ano



©Rosa Gauditano/Studio R

CASA DE REZA GUARANI MBYÁ, SP



©Rosa Gauditano/Studio R

CASA GUARANI KAIOWÁ, MATO GROSSO DO SUL, 2010

GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Fonte: São Paulo, 2014, p. 162.

Diferentemente da proposta de atividade da versão de 2011, a “Atividade 2E: Leitura de imagens legendadas” (SÃO PAULO, 2014), da nova versão, traz como objetivo a leitura realizada pelas próprias crianças e não mais pelo professor. Na seção de encaminhamentos, a palavra do professor motivada pela palavra do elaborador do guia deixa de ser palavra de autoridade porque as falas livres das crianças atuam como palavras finais.

No quadro “Dica para o professor”, oriundo da nova versão revisada e atualizada, o elaborador do guia explica ao professor características do gênero *legenda* e o motivo de trabalhá-lo com as crianças. Diante desse novo fato, fico com a pergunta: será que os escritos desse quadro responderiam às perguntas inquietadoras de Eliete? Será que ela se sentiria satisfeita com essa explicação? A minha hipótese é *não*. Penso que as inquietações de Eliete não se referiam a definições elaboradas por outros, mas ao motivo da atividade, como já tive a oportunidade de dizer aqui.

Diante de todo o exposto, concluo este tópico com uma visão bastante positiva, no cenário dado, de que o plurilinguismo presente na voz de cada professora, como força centrífuga, move nelas ações transgressoras frente às direções unilaterais e centralizadoras constitutivas dos guias didáticos *Ler e Escrever*, promovendo negociações de sentidos e produzindo “[...] rachaduras nos modelos bem comportados das descrições objetivantes.” (GERALDI, 2010, p. 80).

4.2 O ensino da linguagem na escola: novos projetos, livros didáticos e velhas práticas

Neste tópico, coloco em discussão os discursos de professoras e professoras coordenadoras entrevistadas que descrevem modos e métodos de ensino da linguagem na escola. Com isso, não tenho a pretensão de julgar o melhor método e as melhores ações, mas pôr em debate como esses métodos e ações de ensino penetram o ensino da língua primeira na escola - regido pelos guias *Ler e Escrever* -, travestidos de força centrífuga, e expressam outras concepções de linguagem.

Dou início à compreensão dos dados com o discurso da PCNP Rosilene,

Ao falar o que pensa do *Ler e Escrever*, **Rosilene** diz: [...] primeiro que você tem que levar (em conta) é que muito a concepção do professor:: se ele não acreditar...ele não desenvolve...né? E:: assim:: tem muitos professores que estão numa zona de conFORto:: GRANde...dá:: dá trabalho né? Você precisa

refleTIR...você precisa:: mudar algumas ideias que você já tinha já [...] e eu acho que isso foi feito...sabe? Devagar...com calma...

O enunciado da PCNP tem a potencialidade de introduzir e concluir este tópico. Ao dizer sobre a “concepção do professor”, Rosilene destaca o modo como cada sujeito lê o mundo e os signos ao redor. Segundo Ponzio (2011a), a concepção, o ponto de vista e o julgamento são determinados socialmente pela posição valorativa situacional ocupada pelo sujeito. Essa perspectiva se sustenta pela noção de signo ideológico, trabalhada por Bakhtin e Volochínov (2012) e Vološinov (2010). Ao refletir sobre a conexão do signo com a ideologia, entendo que toda a produção humana material converte-se em signo quando adquire uma dimensão axiológica dada pelo contexto histórico, social e cultural. Dessa forma, o professor parece ser convencido e, portanto, a ter condições de “acreditar” em algum método ou ação de ensino, quando um projeto de dizer responde às suas necessidades. Suas necessidades encontram no *outro* horizontes de possibilidades. O fato é que o sujeito, de sua posição única no mundo, considera-se autossuficiente, em zonas de conforto, como referenciado por Rosilene. A expressão “zona de conforto” explica como o sujeito tende a se posicionar na sua própria centralidade e como o outro, nessa conjuntura, se torna um provocador de desestabilidade. A zona de conforto é, nesse sentido, um lugar estável, seguro e sem desafios. O *outro* é sempre desafiador e é ele quem desestabiliza as ideias já formadas do *eu*, todavia, a ressignificação dessas ideias e a constituição de uma nova mentalidade ocorrem quando o sujeito se demora sobre o objeto a conhecer ou sobre o outro, estabelecendo com ele uma relação alteritária não indiferente. Ao enunciar “e eu acho que isso foi feito...sabe? Devagar...com calma”, Rosilene assina a sua participação e contribuição como formadora na vida de outros professores e põe em relevância as ações do programa *Ler e Escrever* na desestabilização de certos deles.

No próximo discurso, a PC Rosemeire narra a intenção do *Ler e Escrever* de criar uma desestabilização:

Pesquisadora: Você considera que as dificuldades no ensino da leitura e da escrita são supridas pela formação em serviço?

Rosemeire: SÃO:: pela formação...eu:: como coordenadora...quando entrei:: em 96...eu era professora atuante de educação física...eu não tinha neNHUma noção: do que era:: alfabetização [...] na semana seguinte...eu estava matriculada na universidade:: faZENdo:: pedagogia...fui estudar_ [...] depois que eu fui vendo o quanto esses professores também agiam errado...você vai estudando e você vai vendo...poxa vida...alfabetiZAR:: não

é FÁCil:: mas também não É daQUEla forma como cada um julgava ter autonomia de fazer...entendeu? Teve esse parâmetro aí do:: do:: dos:: do *Ler e Escrever*...ele veio Sim:: quebrar muito estigma de professor que achava que TUdo podia fazer...dentro de uma sala de aula...e não É Tudo que ele pode...você entendeu? Ou ele segue uma base coMUM:: porque você falar:: vamos pegar as propostas curriculares do:: né...do Estado...vamos pegar os PCNs que são:: vamos estuDAR:: fazer outros projetos...porque era assim que fazia...na época que eu entrei:: o professor tinha que trabalhar:: montar seu projeto de ensino:: plano de ensino:: em cima dos PCNs...sem saber praticamente que livro iria utilizar naquele ano...porque o livro demorava para chegar...o livro didático...hoje você já monta em cima do livro que você vai receber [...]

Apesar da resposta de Rosemeire ter sido provocada por uma pergunta cujo eixo de sentido esteve pautado na formação em serviço, a PC mostra dados do trabalho em sala de aula que vinha sendo desenvolvido antes da implantação dos guias didáticos. O discurso de Rosemeire sugere que o material didático do *Ler e Escrever*, como currículo oficial de “base comum” a todos os professores e a todos os alunos da rede estadual paulista de ensino, “quebrou muito estigma de professor que achava que TUdo podia fazer...dentro de uma sala de aula”. As palavras da PC só confirmam o caráter centrípeto do material didático do estado, que ao instituir um currículo comum materializado pelos guias, rompe não apenas com a concepção solidificada do professor, mas com as possibilidades de se pensar de modo diverso. Fonseca e Geraldi (2006), ao tratarem da qualidade da leitura na escola, defendem que o aluno não aprende a ler lendo os livros de seus professores, ao ler com liberdade, o aluno não encontra no livro um sentido único, mas sentidos atribuídos segundo suas vivências no mundo. Assim, é possível pensar com o professor. O guia é um material que ensina e garante um único sentido. Com o guia *Ler e Escrever*, o professor assegura certa compreensão da realidade a seus alunos, mas não consegue ensiná-los a mergulharem profundo nos textos e a desvendarem outros sentidos. O guia instrumentaliza o professor a operacionalizar um conteúdo de ensino, mas não o ensina a refletir para que ensinar aquilo. Segundo Geraldi (2006, p. 41, aspas e grifos do autor), “uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação”. Com os guias, os professores sabem o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e o tempo para ensinar, mas não aprendem a compreender a linguagem como lugar das trocas humanas imprevisíveis. Eles compreendem a irrepetibilidade e a imprevisibilidade quando vivem as trocas apesar da existência dos guias. O cronotopo da aula não é definido, sob hipótese alguma, pelos acontecimentos previsíveis nos guias.

As “propostas curriculares” e os “PCNs”, citados por Rosemeire, foram parâmetros para o professor pensar no *para quê* ensinar e ter condições de elaborar, mais livremente, o seu “plano de ensino” e os seus “projetos”, entretanto, esses documentos oficiais não tiveram adesão, mas críticas, porque o mergulho do professor nesses escritos mais livres dependia de mergulhos anteriores. Desse modo, a opção pelos livros didáticos foi fortalecida pela necessidade do professor em não saber o para quê ensinar. A formação, nesse sentido, estaria pautada na possibilidade de o professor atribuir sentidos diversos à realidade, ao compreender o homem como ser de linguagem, dando-lhe condições de mergulhar cada vez mais profundo, construir uma nova metodologia a partir de uma concepção de linguagem que concebe as relações humanas e, portanto, dialógicas, como princípio para se pensar no conteúdo de ensino.

Apresentei os dois discursos acima para introduzir a forma como a PC e a PCNP veem o trabalho do professor sem o guia didático *Ler e Escrever*. Abaixo, Mara explica a força controladora que a impede de criar:

Pesquisadora: Há alguma atividade que você criou...que você colocou da sua cabeça...que você colocou em prática porque quis?

Mara: ((Grande pausa)). Este ano? Só este ano?...

Pesquisadora: Não...pode falar de outros...

Mara: Olha:: este ano eu fiquei muito presa no *Ler (e Escrever)* mesmo...

Pesquisadora: E o que lhe faz ficar mais presa?

Mara: Essa cobrança...

Pesquisadora: Então...é a cobrança que não faz você criar?

Mara: Ah não: capacidade... ideia...a gente tem basTANte:: engessa um pouco [...] eu tento enriquecer [...]

Ao sentir-se prisioneira do guia *Ler e Escrever*, Mara encontra um álibi “cobrança” para não responder responsabilmente ao ensino da leitura e da escrita de textos em suas aulas, talvez porque sua atenção esteja pautada nos cuidados com sua filha, como revelou no enunciado que compõe o tópico sobre a formação em ATPC, ou porque vivenciou alguma repreensão na escola. No entanto, com Bakhtin (2010a), entendo que não há desculpas para não agir responsabilmente. Quando Mara procura por escapatórias, ela revela a indiferença do seu ato com as crianças com as quais trabalha e com seu próprio existir no mundo. Como afirma Bakhtin (2010a, p. 66) “Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e

não a minha abstração.” A criança que aprende com Mara não é um objeto passivo, mas um falante que para existir no mundo deve dizer a sua palavra. Ao dizer “Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo”, Freire (1996, p. 131) sustenta que o ato responsável de Mara e de cada criança ao aprender, não depende da vigia e da fiscalização. A professora já demonstrou ter o que dizer e, com esse dizer, demonstrou enriquecer o currículo oficial com seus enunciados povoados por suas intenções, com visões centrífugas ao *Ler e Escrever*, no entanto, o engessamento que diz sentir pela concepção unificadora da linguagem não pode ser desculpa para o seu não dever-agir.

Para atender ao objetivo deste tópico, trago vozes das professoras entrevistadas que falaram sobre o uso do livro didático na sala de aula.

Pesquisadora: O livro didático que você falou é utilizado pela escola toda ou só quem quer adere?

Eliete: Não...pela escola toda...foi definido pelos profeSSOres no ano passado...

Pesquisadora: Mas se você disser “eu não quero trabalhar com o livro didático” alguém vai dizer para você “você tem que trabalhar”?

Eliete: Então...ele ficou meio que como um complemento do *Ler e Escrever*. Você:: não precisa dar CONta...se você não conseguir trabalhar ele todo...NÃO...mas você tem que trabalhar com ele...eu não ouvi ninguém falar assim:: “não QUero”, porque já foi definido por elas, entendeu?

Pesquisadora: Você trabalha somente com os guias ou você utiliza outros materiais?

Alice: A:: eu Uso:: além do *Ler e Escrever*...a gente trabalha com o livro didático tamBÉM:: ((faz careta)) tem que seGUIR::

Apesar da força centrípeta contida no guia didático querer imobilizar a linguagem do professor e dos alunos, a palavra é inalienável. A palavra no guia não se constitui como palavra final, porque, com outras professoras, Eliete e Alice encontram palavras outras para embasarem suas ações em sala de aula com o ensino da leitura e da escrita e rompem o poder da palavra no guia. A criação da palavra no guia atribuída a outros, faz as professoras entrevistadas não sentirem responsabilidade em seguir as suas determinações, da mesma forma, a palavra criada nos livros didáticos é motivo de rebaixamento por Alice, quando ela faz caretas. Ao fazerem uso do livro didático, Eliete e Alice revelam, por palavras e por um gesto facial, as forças centrípetas que atuam na escola e definem, pela palavra dos gestores e dos professores da casa, o material complementar a seguir. Ao mesmo tempo em que o guia

serve à força centralizadora, o caráter definidor da utilização do livro didático também é uma força unificadora, e parte da escola.

Nesse sentido, a escolha e o trabalho com o livro didático são também decisões de certa concepção de linguagem que pouco se diferencia do manual didático *Ler e Escrever* e impedem de gerar relações dialógicas em sala de aula. Os enunciados de Eliete e Alice tornam claros os poderes de decisão vindos sempre do exterior e tornando uma decisão parcial, uma regra geral da escola. A decisão como um processo de ato responsável cabe ao sujeito singular. O processo de decisão e de negociação, numa proposta dialógica de ensino, é sempre realizado na relação com o outro. Eliete e Alice, recém formadas, são professoras novas na escola e a elas são impostas definições de um grupo do qual não faziam parte no passado. Suas vozes são abafadas nas relações hierárquicas de poder e de experiência que estabelecem com os demais membros da escola.

Ao ser questionada sobre a possibilidade do professor trabalhar com o livro didático e com outros materiais, a PCNP Rosilene problematiza a questão.

Pesquisadora: Então, os professores podem trabalhar com o livro didático, criar e trabalhar outra coisa?

Rosilene: POde:: o que não pode... “NÃO:: não vou trabalhar esse material” e vai trabalhar aquilo que ele Acha::...que é...concorda? [...] mas você acha baseado em quê? Qual expecta/ tanto que é assim ô:: você pega uma atividade e não desenvolveu:: o:: do *Ler (e Escrever)*...e você pega:: uma atividade que pegou que ele acha ótimo que está no caderno...qual o objetivo? O que você pretendia com essa atividade? Não sabe responder para você...entendeu? [...]

O guia didático *Ler e Escrever* como o currículo oficial de língua portuguesa do estado de São Paulo também tem, assim como o livro didático do professor, uma intenção voltada para o uso pedagógico, a partir de uma concepção de linguagem manifestada por seus elaboradores/autores. Como afirmei em outro momento, o guia *Ler e Escrever* é um livro didático personalizado para o professor da rede estadual paulista e representa, pela própria visão ideológica que o constitui, um instrumento de controle da docência e da difusão de certos valores. Para a professora coordenadora da escola de Eliete e de Alice, o livro didático sempre assegurou um modelo para o trabalho prático do professor e definiu conteúdos a serem trabalhados, como explica a própria Rosemeire: “hoje você já monta em cima do livro que você vai receber”. Com o discurso da PC, entendo que não é o contexto de produção da linguagem que define as práticas de linguagem e, portanto, os conteúdos a serem

desenvolvidos com os alunos, mas o contrário, são os materiais didáticos - o guia e o livro didático, que definem o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, o último discurso da PCNP Rosilene reitera o que venho discutindo neste texto. O professor nem sempre aceita uma única visão da realidade e, em posição centrífuga, desiste do guia para arriscar algo diferente do imposto, todavia, a formação não parece ensiná-lo a pensar de modo diverso, a criar e a decidir com base em premissas aprofundadas de sentidos. É nessa perspectiva que Celani (2002, p. 22) discorre sobre o objetivo de um programa de formação continuada de professores:

A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo -, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica -, em um momento ou período determinados.

O fim da ação de formação do programa *Ler e Escrever* decreta justamente o oposto do que Celani (2002) apresenta em seu texto. Subtraída do programa, a formação de professores revela seu caráter temporal e a ideia de que os guias disponíveis aos professores são instrumentos suficientemente capazes de garantir, com eficiência, bons resultados nas avaliações externas.

Abaixo, Eliete e Amélia desvelam velhos métodos de ensino que substituem o tempo de trabalho com os guias *Ler e Escrever*.

Pesquisadora: Os alunos só fazem o que está na coletânea *Ler e Escrever* ou eles fazem outras coisas?

Eliete: Não...eles fazem Outras coisas...

Pesquisadora: Quais?

Eliete: Porque tem o material...tem o livro:: didático...Buriti, né? Nós trabalhamos também, mas não deu para trabalhar muito...e:: nós trabalhamos também as atividades:: éh::...o alfabeto...então, nós fizemos atividades...começamos assim...eu né...com algumas professoras que trabalhavam (uma delas é Antonella e a outra é Anne)...não todas...porque tem uma professora que não trabalha assim (ela se refere à Amélia)...mas a gente seguiu a sequência e trabalhava por Letras...e família silábica a gente trabalhava também...e tinha o livro Capricho: que a gente aproveitava também para trabalhar tal letra e ia seguindo a sequência...

Pesquisadora: Você falou que há uma professora que não trabalha as sílabas e as letras e você trabalhou?

Eliete: Eu trabalhei...

Pesquisadora: E você se sentiu bem, confortável, trabalhando com isso?

Eliete: Éh:: este ano assim...como assim...eu não tinha noção e todas as outras: só uma que não fazia dessa forma né...eu traBALho assim com as letras, mas não na sequência...e:: então...assim, eu achei até que seria: para mim, nesse momento...pelas orientações delas, para mim seria melhor...mas aí...penSANdo que o livro didático não vem na seQUÊncia...eu já penso, nos outros anos também não trabalhar na sequência [...]

Pesquisadora: Você se manifesta durante as ATPCs?

Amélia: Olha, eu costumo falar um pouco do que eu faço, MAS ((suspende a sobrancelha)) éh::....porque aqui na escola a ideia é a de que todas nós do primeiro ano éh::...trabalhemos as mesmas coisas...então...eu falo do que eu tenho feito...mas elas (as outras professoras do mesmo ano) me questionam e eu não tinha resultado pra dizer assim óh:: eu faço tal coisa...por exemplo...éh:: fechou-se o trabalho com as vogais e o trabalho com as famílias silábicas seguindo o alfabeto...então...trabalhou-se o “a-e-i-o-u”... depois o “ba-be-bi-bo-bu”, “ca-ce-ci-co-cu” e assim por diante...depois que eu comecei o meu estudo, eu vi que não era por aí o caminho, mas eu não tinha MUItos argumentos porque eu não tenho tANto tempo de magistério assim pra convencer com resultados, então, eu falo “gente, eu não estou seguindo o alfabeto, determinado contexto que eu trabalho, eu exPLOro uma sílaba, vindo de uma lista de palavras”, mas nunca éh:: separado, né? E nunca nessa sequência porque...eu acho que não é por aí...aí elas diziam né? Como elas tem mais tempo ((olha para baixo suspendendo a sobrancelha)) 15, 20 anos, “Ah ((entorta a boca)) mas será que eles vão aprender...dessa forma? Precisa sistematizar o conhecimento” e não sei o quê. Eu arrisquei e EU estou muito satisfeita porque...de acordo com a avaliação feita no final do Ano, quase todos os meus alunos estão lendo e escrevendo.

Pesquisadora: Sobre as famílias silábicas e o ensino de vogais, o *Ler e Escrever* contempla isso?

Amélia: NÃO contempla também. Isso é um trabalho paralelo que as colegas acabam fazendo por ver que o *Ler e Escrever* não dá conta...então, elas complementam com o trabalho com as sílabas.

A obrigatoriedade de se trabalhar os guias dada aos professores pelos formadores e a esses pela Secretaria não impede as forças centrífugas de se manifestarem. O tempo do trabalho com o manual imposto pelo Estado é revertido, pelas professoras, em um novo tempo: o velho tempo das famílias silábicas.

Não há dados suficientes para inferir, de fato, como esse método é utilizado por Eliete, Antonella e Anne (a partir da menção de Eliete ao ano escolar). A questão é que, ao colocarem em prática um método de ensino cuja perspectiva de linguagem anula qualquer relação dialógica, as professoras novamente escapam das forças centrípetas impostas pelo guia e pela ação de formação do *Ler e Escrever* e caem em uma nova rede de armadilhas, cuja força é tão poderosa que ultrapassa séculos e sua existência ideológica penetra corpos que acabaram de nascer. Elas nem sabem, portanto, que suas práticas movidas por esse método

minimizam a liberdade e a linguagem dos alunos. As palavras de Eliete confirmam o quanto ela tem necessidade de um tempo para a escuta de palavras outras, para além das palavras das duas ou três professoras de seu grupo escolar e dos professores de sua escola. Com a palavra autoritária do guia e sem palavras múltiplas, essas professoras repetem as mesmas práticas de um passado distante.

Ao exemplificar o método de ensino utilizado por suas colegas, Amélia exerce uma força centrífuga triplamente orientada. Ao apresentar sua justificativa às colegas de trabalho “gente, eu não estou seguindo o alfabeto, determinado contexto que eu trabalho, eu exPLOro uma sílaba, vindo de uma lista de palavras”, Amélia põe em exposição a conversão do tempo destinado às propostas de atividades do *Ler e Escrever*, para dedicar tempo à propostas por ela escolhida, representando a primeira descentralização. A segunda ação centrífuga ocorre quando a professora responde à ação centrípeta da escola com o seguinte enunciado: “porque aqui na escola a ideia é a de que todas nós do primeiro ano éh::...trabalhemos as mesmas coisas”, e que Amélia demonstra não fazer. E, por último, a terceira ação descentralizadora é expressa no enunciado de uma (ou de todas) as colegas do mesmo ano escolar com as quais Amélia trabalha em conjunto, que revela uma posição exterior da decidida pelo grupo: “Ah ((entorta a boca)) mas será que eles vão aprender...dessa forma? Precisa sistematizar o conhecimento”. Amélia tem uma forma preferida de pensar a linguagem e sua luta contra as outras concepções de linguagem cria nela uma força dialógica, fecundada em seu interior pelas vozes sociais que escutou até aquele momento.

Com Bakhtin (2010b), entendo que a atitude da equipe gestora - ao dar abertura para os grupos de professores por ano escolar padronizarem uma nova forma de ensinar a linguagem diferenciada da forma dos guias -, de Eliete, Antonella e Anne - em optar por um velho método de ensino - e de Amélia – pela decisão por práticas de ensino da linguagem pensadas na academia -, criam, nos limites da língua abstrata de base comum, expressa pelo currículo oficial materializado nos guias, uma pluralidade de perspectivas ideológicas e sociais.

Perspectivas de outra natureza também podem ser observadas nos discursos de Eliete e de Amélia, reproduzidos a seguir.

Pesquisadora: E vocês foram criticadas por quem (pergunta referente à resposta sobre o projeto folclore criado pela professora entrevistada em parceria com outras professoras)?

Eliete: Pelas supervisoras (aqui podemos entender PCNPs e não supervisoras) quando elas vieram...porque:: assim:: eu não mostrei o livrinho, eu não sabia...elas vieram pedir o material, a professora deu o livrinho...a gente acabou fazendo um livrinho...do folclore...com várias atividades, lendas, parlendas, músicas...tudo relacionado ao folclore e:: ela deu o livrinho junto, para elas verem...elas falaram assim:: Nossa, mas para quê tudo isso...vocês estão perdendo muito tempo com Isso:: então...assim:: você pode perder muito tempo com os projetos que eles dão, mas:: você fazer um outro projeto a parte, não:: e aí:: acabou:: dando errado...

A produção de textos “lendas, parlendas, músicas”, que divulgam a temática do folclore, e a compilação dos textos produzidos pelas crianças em formato de livro, retrata uma vida social viva, na qual os sujeitos históricos que dela participam podem ler textos e escrevê-los ou reescrevê-los a partir de uma situação vivenciada, quer seja por causa de uma data comemorativa (o folclore é celebrado no mês de agosto), quer seja pelo contato cotidiano das novas gerações com as histórias e parlendas exibidas pelas velhas gerações. O importante a ser destacado no enunciado de Eliete é a intenção e a tomada de posição dela e das demais professoras frente ao imposto pelo guia do primeiro ano escolar. O projeto com lendas está previsto apenas no guia de orientação e planejamento didático do professor do 5º ano, todavia, a atitude centrífuga dessas professoras eliminaram fronteiras que separam, nos guias, os conteúdos que podem ser trabalhados em cada ano escolar e, conseqüentemente, os que não podem. Novamente, retomo a discussão realizada por Geraldí (2006) de que os conteúdos definem as práticas de linguagem aprendidas na escola e não o contrário. O ato desencorajador de uma das PCNPs (não é possível saber se de Rosilene ou Maria Eduarda) ou das duas, em algum momento de visita à escola, foi restritivo tanto para o professor “vocês estão perdendo muito tempo com Isso”, quanto para o desenvolvimento da linguagem dos alunos, que, segundo ela (elas) deve ser limitado pelas orientações de caráter ordinário do guia do respectivo ano. A avaliação em baixo tom que Eliete emite no final do recorte do discurso “e aí:: acabou:: dando errado::”, a partir de uma fala da superior, vai ensurdecendo-a à escuta de outras vozes, verdades, acertos e visões ideológicas. A linguagem eleita pela PCNP por meio da crítica orientada às professoras subversivas pode ser explicada pelo lugar que ocupa na hierarquia do programa: a responsabilidade de orientar e acompanhar o trabalho do professor diante do currículo oficial. Baseada na discussão que Bakhtin (2010b) faz do plurilinguismo, é possível dizer que a PCNP do evento descrito ainda não compreendeu o que Eliete e outras professoras descobriram: que é preciso sair de seus mundos e de suas línguas, das zonas de conforto ou estado de equilíbrio, para desvendar a pluridiscursividade.

Amélia, que já foi alvo de crítica e chamada de atenção por uma formadora do *Ler e Escrever*, também exerce na sala de aula, forças centrífugas ao tempo e às ordens do guia, ao criar projetos que movimentam a vida de seus alunos.

Pesquisadora: Em que elas (as atividades que a professora decide fazer) se diferenciam das propostas do *Ler e Escrever*?

Amélia: Eu faço com eles toda segunda-feira a roda da conversa e:: até o meio do ano, a gente fazia o jornal mural, né? Elegíamos uma novidade do grupo, né? Em que todos escreviam, né? Eles iam falando as LEtras e eu ia anotando e a novida/quem era o dono daquela novidade, registrava no mural e os amigos registravam no caderno. Aí, do meio do ano pra cá, eu mudei né? Eu faço com eles a hora da novidade, todo mundo conta a sua novidade e registra a SUA novidade no caderno e aí eu vou fazendo as interVENções, eu vou corrigindo, né? E aí a gente vai melhorando. Antes eles escreviam “eu fui ao supermercado”, mas foi com quem? Foi em que dia, né? Então, agora eles já têm uma escrita mais elaborada nesse sentido por conta dessa atividade que a gente faz TOda segunda. Todos querem falar ao mesmo tempo e eu já dou um MOmento pra Isso e é bem interessante.

Pesquisadora: Você tem apoio da PC, por exemplo, para desenvolver essa ação diferenciada?

Amélia: Eu enviei o caderno com esse éh:: com esses registros das crianças né? Mas não veio nenhum comentário, nem elogiando e nem perguntando...e NEM criticando.

A partir dos estudos de formação que desenvolveu em curso de mestrado em uma universidade paulista, Amélia subverte os guias e o tempo dedicado a ele com propostas de ensino revitalizadoras da vida humana. Estabelecendo relações dialógicas com as crianças por meio de técnicas freinetianas e da produção de um gênero discursivo, a professora cria um tempo e um espaço para que os alunos respondam aos textos que circulam na vida.

Ao trabalhar com a técnica freinetiana *jornal escolar* (BONINI, 2011), denominada por Amélia de “jornal mural”, a partir da “roda da conversa”, as crianças mobilizam a linguagem para pensar na produção oral e escrita de uma notícia, nomeada pela professora “novidade”, próprio dos textos jornalísticos. De acordo com Bonini (2011), o jornal escolar revela a importância social do jornal, além de possibilitar autoria aos aprendizes da língua escrita. Com a atitude criativa de Amélia, ela põe em jogo não apenas o direito e o dever de resposta das crianças ao grande diálogo que é a vida (e aos eventos cotidianos apresentados pela novidade), mas propostas que colocam as crianças em atividades humanizadoras e abertas aos outros sujeitos e aos eventos da vida cotidiana. A professora ainda considera seus alunos como sujeitos ativos e históricos, ao relatar a mudança que fez na proposta do jornal mural no segundo semestre daquele ano letivo. Ao perceber o desenvolvimento com a

linguagem escrita, Amélia também re-cria a técnica, iniciada no ano letivo, com novos desafios aos pequenos. Ao tratar da singularidade do objeto estético, Bakhtin (2010b, p. 69, grifo do autor) explica o processo de criação:

A forma artisticamente criativa dá formas antes de tudo ao homem, depois ao mundo, mas mundo somente enquanto mundo do homem. Ela pode humanizá-lo diretamente, humanizando-o, animá-lo, colocá-lo numa relação axiológica tão direta com o homem que este mundo perde, ao lado dele, a autonomia de seu valor, torna-se apenas um momento do valor da vida humana. Em virtude disso, a relação da forma com o conteúdo, na unidade do objeto estético, assume um caráter singular e *pessoal*, enquanto o objeto estético apresenta-se como algum acontecimento original e realizado da ação e da interação do criador e do conteúdo.

A forma criativa no trabalho com a linguagem faz Amélia sentir-se satisfeita e os alunos, interessados e animados com o estatuto de falantes. Essa forma de pensar a linguagem, pelo gênero discursivo *notícia*, oral e escrito, e a possibilidade de falar de acontecimentos da vida, colocam os alunos em relação dialógica com as palavras do mundo. A singularidade da proposta de Amélia relaciona forma e conteúdo pensados de forma alógica, tendo em vista as propostas previstas e determinadas pelos guias *Ler e Escrever*, e pôde contribuir com o processo de criação da linguagem pelos alunos.

É indispensável mencionar que a posição silenciosa da PC Rosemeire frente à atitude centrífuga de Amélia sugere uma resposta de concordância à ação descentralizadora e, ao mesmo, de resistência ao discurso unificador dos guias.

Com uma citação de Bakhtin (2010c, p. 415, grifos do autor), finalizo este tópico e dou pulso para o estudo dos dois últimos tópicos que encerram esta tese:

As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso *cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entonação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo*, é englobado numa luta ideológica escarniçada. Nessas condições excepcionais, torna-se impossível qualquer *dogmatismo linguístico e verbal*, qualquer *ingenuidade verbal*.

Diante do exposto, é possível afirmar a coexistência de diferentes concepções de linguagem no ensino da língua portuguesa na escola e a ação plurilíngue das forças centrípetas frente ao material didático imposto pela ação do programa estadual.

4. 3 Os guias e o tempo na escola

Nos tópicos anteriores desta seção, discuti as forças centrípetas presentes nos guias didáticos *Ler e Escrever* e a refração centrífuga de cada professora no trabalho com os guias. A partir disso, também discuti as forças que constituem a subjetividade de professoras entrevistadas e que as fazem atuar de modo descentralizador em suas práticas pedagógicas. Neste tópico, penso as formas do tempo na implementação dos guias *Ler e Escrever* na escola a partir da noção bakhtiniana de *arquitetônica*, como explica Machado (2010, p. 204),

O mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem que fala, que se interroga sobre si, sobre seu entorno e, ao fazê-lo, articula relações interativas capazes de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos. Este é o mundo dos eventos, dos atos éticos e da atividade estética de que se ocupou Bakhtin em seus estudos.

Segundo a autora, as relações arquitetônicas pressupõem a produção de sentidos pelos homens em interação, assim, dado o movimento dessas interações, as construções de sentidos são inacabadas pela diversidade que constitui os homens. Nesse contexto das interações arquitetônicas, a noção de tempo ganha sentido ético e estético porque o homem vive o acontecimento como “[...] ser do tempo, que vive no tempo, durante um certo tempo [...]” (MACHADO, 2010, p. 208) na busca pelo seu próprio acabamento e dos sentidos que o rodeiam.

Ao enunciarem sobre ações do *Ler e Escrever*, as professoras Mara e Sueli tratam do tempo na relação que estabelecem com os guias.

Pesquisadora: O que você pensa do *Ler e Escrever*?

Mara: Eu acho um bom material:: eu gosto do material:: [...] só que é um projeto que exige TEMpo:: éh:: você tem que desenvolver este projeto de uma forma QUALitativa e não quantitativa...então:: tem que ter muito cuidado para não querer ficar só cumprindo aquela quantiDAde de atiVIDades:: que muitas vezes...acaba acontecendo...muita:: muita:: atividade para você cumprir em pouco tempo...e aí você perde a qualiDAde...a meu ver...principalmente o *Ler e Escrever* do ano que eu trabalho...são muitos projetos:: muitas sequências didáticas:: e elas exigem MUIto TEMpo:: não ÉH:: UM projeto que você faz em cinco dez...quinze dias...né? Tem projetos lá que:: que em alguns momentos estava colocando:: o tempo médio para ser desenvolvido era:: meio semestre...assim:: um bimestre...eu só conseguia cumprir em um semestre...né...eu achava que dois meses não dava...era muito pouco tempo...mas eu tentava fazer de uma forma: lia...estudava a teoria...pegava os livros de

orientação...lia...estudava...me aprofundava...e desenvolvia o projeto...de uma forma: tentava fazer o máximo:: de uma forma mais qualitativa MESmo...é essa a minha crítica...às vezes o quantitativo atropela um pouco essa questão da qualidade...

Pesquisadora: Você se sente pressionada por ela (pela professora coordenadora da escola)?

Sueli: Não pressionada: como a gente tem uma demanda grande de trabalho e que a gente tem:: o programa que você tem que dar conta e a escola tem projetos...então: não pressionada...mas a gente tem muita coisa para dar conta naquele período né...e a gente acaba sentindo...fica angustiado né...acho que isso é geral...não é só meu né...essa coisa de estar sempre correndo contra o tempo para dar conta né...e:: para mim ainda é pior...pior assim:: porque eu:: eu gosto de trabalhar de uma forma que as crianças possam compreender...às vezes eu demoro um pouco mais para cumprir:: o prazo...do que as outras professoras...

Pesquisadora: E isso faz você se sentir pressionada?

Sueli: Éh:: eu fico meio angustiada sim...assim:: porque eu:: eu:: eu::...o meu tempo é diferente...então:: ((gagueja))

Pesquisadora: A intenção é que todos cumpram no mesmo tempo?

Sueli: ISSO:: e eu: esse problema de tempo este ano eu tive várias vezes...porque:: chegou o momento de trabalhar alguma coisa e eu não tinha terminado o outro: projeto...

Pesquisadora: E quem faz você ficar mais angustiada: a coordenadora ou as amigas de trabalho?

Sueli: Eu acho que todos...é::

Em seus discursos, Mara e Sueli desvelam pelo menos dois sentidos de tempo quando se referem ao trabalho que desenvolvem com os guias didáticos em sala de aula, aos quais darei nome, baseada em Bakhtin (2010b), de tempo-uno e tempo-fecundo. De acordo com Bakhtin (2010b, p. 345), o tempo é uno quando “[...] seus elementos se seguem progressivamente num único mundo comum e igual para todos”, enquanto o tempo da fecundação “[...] é o tempo do *crescimento produtivo*” (BAKHTIN, 2010b, p. 317, grifos do autor). Compreendo no discurso de Mara as marcas do tempo-uno quando diz “muita:: muita:: atividade para você cumprir em pouco tempo”, “são muitos projetos:: muitas sequências didáticas” e “Tem projetos lá que:: que em alguns momentos estava colocando:: o tempo médio para ser desenvolvido era:: meio semestre...assim:: um bimestre [...] era muito pouco tempo”. Os enunciados de Mara assinalam o curso de um tempo que define metas comuns, almeja resultados imediatos e transforma a percepção do tempo porvir, o tempo da colheita futura, em tempo abstrato e irreversível, dissociado do espaço e das relações com a coletividade. Mara opõe a ação realizada em um tempo quantitativo de um tempo qualitativo

justamente por não perceber no primeiro tempo, a preocupação dos elaboradores do material didático com o tempo qualitativo do crescimento.

Sueli também se refere ao tempo quantitativo, ao dizer “o programa que você tem que dar conta”, “e a escola tem projetos” e “essa coisa de estar sempre correndo contra o tempo para dar conta”. Esse tempo-uno citado por Sueli é nomeado por Machado (2010) como *tempo absoluto* ou *tempo-duração*, isto é, um tempo fechado, delimitador e de natureza linear. De acordo com as professoras e com o planejamento contido nos guias *Ler e Escrever* (verificável a partir das páginas copiadas de alguns guias num tópico anterior), o tempo de envolvimento com projetos e propostas de atividades contidos nos guias é um tempo que demarca e quer definir o acontecimento da aula. Todavia, “[...] o homem em sua vivência experimenta o tempo como simultaneidades” (MACHADO, 2010, p. 210), isto é, um tempo de crescimento quantitativo, mas também de crescimento qualitativo.

Mara e Sueli demonstraram dispor de um tempo não linear, como previsto em seus manuais, experimentando o tempo-fecundo como o tempo da profundidade ou do acontecimento atemporal. Ao enunciarem “eu só conseguia cumprir em um semestre...né...eu achava que dois meses não dava”, “desenvolia o projeto...de uma forma [...] mais qualitativa” (MARA, 2013), “eu gosto de trabalhar de uma forma que as crianças possam compreender...às vezes eu demoro um pouco mais para cumprir:: o prazo” e “o meu tempo é diferente” (SUELI, 2013), as professoras lutam contra o tempo controlador dos guias e percebem o tempo-fecundo multiplicador do conhecimento que resiste ao tempo-duração e homogêneo. Segundo Bakhtin (2010b, p. 318), “O tempo produtivo é prenhe dos frutos que carrega, os frutos nascem e recomeça uma nova geração”. O tempo-fecundo, de natureza quantitativa, mas acima de tudo, qualitativa, não destrói nem diminui a quantidade de coisas a serem aprendidas, pelo contrário, nesse tempo se planta para colher mais tarde. Não foi o tempo absoluto, delimitado pelas orientações no manual, que deu acabamento às aulas de Mara e Sueli, mas foi a aula como acontecimento histórico e social que fez as professoras e seus alunos vivenciarem o tempo a partir de uma produção de sentidos inacabada, própria da vida em coletividade.

Vale ressaltar no discurso de Mara, que o guia didático determina e regula o tempo, como força centrípeta, mediante sequências didáticas. Busco em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98) um sentido para o termo sequência didática. Segundo os autores,

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

[...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Em conformidade com a citação acima, “cumprir” atividades em etapas é um princípio da sequência didática, por esta ser organizada sistematicamente. Todavia, e segundo os autores, uma proposta de ensino organizada em sequências didáticas tem sentido quando os contextos de produção são criados no ambiente escolar. “Assim, a sequência didática começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão preparados para realizar a produção final.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102). Nessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 127) argumentam sobre o problema do tempo e das orientações metodológicas, e suas palavras servem de contrapalavras às indicações no guia didático *Ler e Escrever*, comentadas exaustivamente pelas professoras. Eles afirmam que propostas de sequência didática cujo objetivo está em desenvolver no aluno capacidades de linguagem a partir de suas reais capacidades, não podem consagrar tempo fixo nem percurso repetível para a realização das atividades, aproximando a noção de sequência didática à perspectiva bakhtiniana de linguagem.

De acordo com Machado, (2010, p. 215), “[...] O tempo, para Bakhtin, torna-se pluralidade de visões de mundo: tanto na experiência como na criação, manifesta-se como um conjunto de simultaneidades que não são instantes, mas acontecimentos no complexo de seus desdobramentos.” O tempo unidirecional exigido no guia pelos elaboradores do material e nas atividades escolares impostas pelos gestores da escola de Antonella, Anne e Amélia, como será apresentado, faz, no acontecimento da vida, as professoras vivenciarem com seus alunos um tempo diferente e plural:

Pesquisadora: O que você pensa do Programa *Ler e Escrever*?

Antonella: ((Silêncio)). Ah: eu gosto do *Ler e Escrever* sim, mas não GOSTo de tudo.

Pesquisadora: Então, você gosta dos guias impressos?

Antonella: Eu gosto.

Pesquisadora: Você adere a todas as propostas?

Antonella: Eu Tenho que aderir.

Pesquisadora: Mesmo você não gostando de tudo?

Antonella: Mesmo não. Ué.

Pesquisadora: Não há sabotagem?

Antonella: Como assim? Ah: não fazer? Não há meios de você sabotar muiTO essas coisas, não tem.

Pesquisadora: Muito ((a pesquisadora ri)):

Antonella: NÃO, não dá tempo....não dá pra sabotar... às vezes, não é questão de sabotar, às vezes NÃO dá tempo de você trabalhar como deveRIa.

Pesquisadora: Como você lida com a demanda de solicitações de propostas de atividades feitas pelos formadores?

Antonella: A gente que:: ir fazendo do jeito que DÁ. Num: num: não sai perfeito, né? Não sai como eles::...aquele monte de coisa não dá, mas a gente sempre trabalha...alguma coisa...

Amélia: Olha, a escola tem uma rotina estabelecida...e a gente também é cobrada por ela.

Pesquisadora: E você concorda com essa rotina estabelecida?

Amélia: Não:: porque eu também não participei da elaboração, mas eu também sou cobrada e de certa forma...Aquilo que:: que não tem como eu não fazer, eu faço, né?...Então, nessa rotina, algumas coisas que eu lembrar, eu vou falar de cabeça. Toda segunda tem que ter ditado, toda segunda tem que ter leitura em voz alta e leitura silenciosa pelas crianças. Toda terça tem que ser trabalhado poesia, na quarta tem que ser trabalho tabuada...na quinta tem que se estudar o hino nacional e na sexta tem que ter um jogo matemático éh::...então, além da nossa rotina da EScola, tem a rotina proposta pelo *Ler e Escrever*. A rotina proposta pela escola e a do *Ler e Escrever* elas não são complementares e ambas são obrigadas:: né?...TEMos que cumprir. Então...eu fico assim:: Tem HORas que você faz escolhas e tem também o que eu venho estudando e que eu acredito que dá certo e que é a MINha roTina. Então, o dia que eu não tenho professor especialista na minha sala, eu faço o que eu quero ((risos)).

Pesquisadora: Como você lida com a demanda de solicitações de propostas de atividades feita pelos formadores?

Anne: Então:: os projetos já são né:: no início do ano são da DE...são da escola...a gente já: organiza ali dentro do calendário...então é tudo MUito programado...então...não tem muita surpresa né...então a gente trabalha meio superficial aquilo que a gente acha que não tem tanto né...TEMpo...porque vai tirar tempo do EMAI...do *Ler e EscreVER*...e ali não está assim:: enriquecendo muito o conteúdo que a gente está trabalhando...então a gente faz meio que superficialmente...e CUMpre né ((bate na mesa com a mão))...com o calendário que vem de lá...

As marcas do tempo aparecem nos enunciados das três professoras como um *ordenamento cronológico*, para citar uma expressão de Machado (2010), que encontra fundamento no cumprimento de ações em dado tempo. O tempo-uno em debate por Antonella, também tem sua expressão na “rotina” citada por Amélia, que define o tempo pelos dias da semana. Com Anne, o tempo abstrato é divulgado pela previsão dos

acontecimentos em forma de “calendário”, elaborado no início de cada ano. As orientações do guia, as propostas de atividades feitas pelas formadoras, a rotina da escola e o calendário anual de projetos previamente elaborados por outros sujeitos e não pelas professoras aqui apresentadas, parecem ter como objetivo a estruturação de um tempo limite para diferentes espaços no trabalho com as atividades de linguagem. A fim de se pensar o tempo não linear nem limitado, sem previsões e repetições, como é o caso do tempo determinado nos guias, repetido pela rotina e previsto no calendário, Bakhtin (2010a, p. 98, grifo do autor) afirma:

[...] em cada momento dado coexistem línguas de diversas épocas e períodos da vida sócio-ideológica. Existem até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia sócio-ideológico e político de “ontem” e o de hoje não tem a mesma linguagem comum; cada dia tem a sua conjuntura sócio-ideológica e semântica, seu vocabulário, seu sistema de acentos, seu *slogan*, seus insultos e suas lisonjas.

Na citação acima, Bakhtin (2010b) ressalta as contradições sócio-ideológicas no tempo para afirmar o plurilinguismo da linguagem no tempo da vida humana. A linguagem de “ontem” não se repete na linguagem de “hoje” porque cada dia a linguagem se renova. Não há uma linguagem comum, nem um tempo fixo para que as relações de linguagens aconteçam. Portanto, a lógica do passo a passo do material didático *Ler e Escrever* e a rotina da escola, impostos à Amélia e às demais professoras pelos elaboradores do material e pelos gestores da escola, torna fragmentado o dia a dia dessas professoras e de seus alunos, pois separa, nos guias, o tempo de um projeto de outro, e na rotina, o tempo do ditado, do tempo da leitura silenciosa e da leitura em voz alta, do tempo da poesia, do tempo da tabuada, do tempo do estudo do Hino Nacional, do tempo do jogo matemático. Esses recortes temporais são pré-determinados a todos os aprendizes e ensinantes da escola porque obedecem, segundo Batista (1998, p. 47) a uma “[...] sequenciação hierárquica e burocrática [...]”, isto é, cumpre-se o primeiro passo a passo para cumprir o outro e assim por diante, no caso do material didático, e da rotina, cumpre-se o previsto para segunda-feira, para cumprir o de terça, o de quarta, etc, tudo para atender ao que foi estabelecido por sujeitos hierarquicamente superiores. Sobre a rotina estabelecida, Batista (2003, p. 58) assegura:

Do ponto de vista da lógica da rotina estabelecida, não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo, que, de forma imperiosa, a determina. Cada atividade tem um tempo e um espaço definidos a priori para ser

realizada no sentido da ordenação e seqüenciação prevista. Nesse sentido, não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças, mas sim tentar manter a seqüência para garantir a pontualidade dos horários predeterminados. Assim, a fragmentação do trabalho pedagógico em unidades de tempo para cada atividade gera um processo de descontinuidade do processo pedagógico, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independente da intensidade com que ela esteja sendo vivida pelas crianças e pelos adultos.

Nesse sentido, entendo que o tempo determina a atividade na rotina citada por Amélia, mas também nas demais atividades propostas, tanto pelas formadoras quanto previstas nos guias. E, o que Anne diz acerca da superficialidade, Batista (2003) afirma ser a garantia do tempo do cumprimento de uma atividade sem sentido. O que poderia se constituir como atividade interrompida por falta de tempo, Antonella e Amélia re-ciclam o tempo da repetição, que limita a força centrífuga e o crescimento produtivo, e fazem desse tempo cíclico, um novo tempo organizado e transformado na relação que estabelecem com seus alunos no espaço do acontecimento. Assim, o tempo não restrito às situações programadas, como alertou Anne, é chamado por Machado (2010) de *tempo dialógico*, porque está baseado no fato de o encontro entre sujeitos pressupor um tempo e um espaço para as trocas verbais não previsíveis, nem repetitivas. Para Antonella, “não trabalhar como deveria”, isto é, como manda o manual didático do professor, e “ir fazendo do jeito que DÁ”, é uma forma de sabotar o tempo absoluto previsto pelo manual e pelas propostas dos formadores, e usar o tempo com outra finalidade, como, por exemplo, para ensinar a partir de outra concepção de ensino e de aprendizagem, como foi possível verificar no tópico anterior. A ausência de tempo, dita por Antonella, é uma maneira de escapar da concepção que quer prendê-la para a que julga mais necessária e oportuna (HITCHCOCK, 2016). Amélia, por sua vez, revela viver tempos diferentes: o tempo-uno “Aquilo que:: que não tem como eu não fazer, eu faço, né?”, que define o cronotopo da sua aula e da sua rotina em sala de aula, e o tempo-fecundo “eu faço o que eu quero (risos)”, vivido a partir das suas escolhas e da criação da sua “rotina”, longe de olhares denunciativos. Independentemente da natureza do tempo centralizador, há o tempo centrífugo, não dominado, que surge, na esfera do cotidiano da sala de aula, a partir dos diferentes cronotopos dos sujeitos em interação.

O tempo cronometrado não constitui apenas o material impresso *Ler e Escrever*, esse tempo também está presente nas relações de formação face a face, como bem explica Anne no discurso abaixo e replica Rosemeire:

Pesquisadora: O que os formadores deveriam levar em consideração e eles não estão levando?

Anne: Eles deveriam levar em consideração (a pesquisadora retoma a questão percebendo o tom de dúvida da entrevistada) a coordenadora considera:: que é o tempo insuficiente para ela estar passando tudo para a gente...e dentro do possível ela tenta assim:: botar tudo para fora ((risos)) e a gente absorver o máximo possível...mas eu acho que não depende dela né...esse TEMpo mesmo que fal-ta para ela...talvez tudo que ela recebeu lá está transmitindo...passando as informações para a gente e a gente tenta absorver e trabalhar com todas essas informações...é tudo muito rápido né...

Rosemeire: [...] eu acho assim:: tudo aquilo que eles têm para passar: para nós...é MUIta COisa num período de tempo pequeno...uma formação de oito horas, de um conteúdo MUIto rico que tem muita coisa para ser explorada, mas uma pauta exTENSa demais:: as pautas...e:: quando você vai passar para o seu professor, você tem que restringir em cem minutos...

Com as palavras de Anne, entendo que a transmissão de informações rápidas para a formação de professores, de “oito horas” para “cem minutos”, colocadas “para fora” da boca pela professora coordenadora não marca apenas o “tempo insuficiente” dedicado à formação dos professores, mas revela uma forma que a PC encontra para destruir o tempo valorado hierarquicamente. Ao ser reduzido a cem minutos, o tempo grande (de 8 horas de formação) é também considerado “tempo pequeno” por Rosemeire quando ela opta por colocar em prática uma pauta elaborada por ela mesma que tenha para além das informações das formações, outras proposições que atendam às necessidades dos professores em ATPC. Reduzindo o tempo grande, há mais tempo para o tempo que era pequeno ou inexistente. O tempo reduzido passa a ser dedicado à absorção, isto é, à captação de informações, que certamente se diferencia do tempo aumentado para a reflexão em conjunto das propostas de atividades dos guias.

O tempo novo, proposto por Rosemeire em ATPC, é uma espécie de tempo *carnavalesco*, no qual a renovação de sentidos abole provisoriamente a perpetuação do tempo com voz única. Segundo Bakhtin (2010c), as alternâncias e as renovações fazem parte do tempo pequeno que se torna grande quando da “liberação temporária da verdade dominante” (BAKHTIN, 2010c, p. 8). Sobre o tempo do carnaval, Bakhtin (2010c, p. 8-9) explica:

[...] o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda

perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulamentação, apontava para um futuro ainda incompleto.

De acordo com o autor, o tempo festivo faz reinar outra forma de relação entre os sujeitos, mais livre e mais humana, sem perpetuações. “O homem tornava a si mesmo e sentia-se um ser humano entre seus semelhantes” (BAKHTIN, 2010c, p. 9) porque o tempo abstrato, gerador da alienação, esvanecia provisoriamente. A “festa do tempo”, como diz Bakhtin (2010c), é, portanto, o tempo da floração, do crescimento e da renovação da vida.

Vista a possibilidade da renovação do tempo-uno, ao tomar como referência o tempo da festividade, trago para a discussão a necessidade enunciada pelas professoras entrevistadas de pensar o tempo da escuta (renovador-carnavalesco-centrífugo).

Pesquisadora: Em sua opinião, como a formação deveria ser organizada?

Sueli: Então:: a gente acaba sempre esbarrando no TEMpo...porque:: se pudesse ser organizada...se a gente tivesse momento de estuDAR:: momento de pedir socorro:: das nossas dificuldades:: éh:: se tivesse um momento para tudo isso:: seria perfeito:: mas éh:: a gente vai sempre esbarrar no tempo...

Pesquisadora: Então, em sua opinião há falhas nas orientações técnicas e nos ATPCS?

Amélia: MUItas...

Pesquisadora: Quais?

Amélia: Éh:: por exemplo...eles deveriam nos escutar mais...éh:: saber da gente o que nós éh:: estamos trabaLHANdo e que a gente não conCORDa, por exemplo, e que tem que trabalhar porque é uma determinação...né...então, eles não escutam o professor.

Pesquisadora: O que os formadores deveriam levar em consideração e não estão levando?

Eliete: Eu acho:: eu acho que a voz do professor, né? Porque:: todo mundo fala “o *Ler e Escrever* eu não estou dando conta” [...] mas a gente tem de ficar atrás do *Ler e Escrever*:: e ninguém ouve isso...ninguém...

Pesquisadora: Mas vocês chegam a falar com a PC?

Eliete: Sim:: mais aí que está:: eu falo assim...até onde ela também pode ter essa voz? Até onde está...ela também é cobrada...vem também orientação para ela...a gente fala assim “ah, mas ela não dá formação...mas por quê”...às vezes você a procura e ela está atolada de coisa para fazer...é Muita burocracia...é...a pessoa não tem tempo, então...é muito ampla a questão, né?...

Pesquisadora: O que os formadores deveriam levar em consideração e não estão levando?

Munique: ((Grande silêncio)).

Pesquisadora: O que você gostaria que elas fizessem?

Munique: O que a gente sabe:: o que o professor sabe:: a prática do professor...

Pesquisadora: Elas não estão levando em consideração?

Munique: N:: não é questão de não ter consideração...eu sei que elas já foram professoras, já passaram pela mesma situação...mas eu acho assim, que quando você sai da sala de aula, você acaba perdendo a rotina e...muitas vezes, elas esquecem de como é a rotina de uma sala de aula...o dia a dia...

Com base nas palavras de Ponzio (2010b), entendo que o *tempo de escuta* rompe com a voz centrípeta, divulgadora de uma verdade única, e possibilita abertura para outras vozes, plurilíngues, mediante trocas dialógicas. O tempo dedicado à palavra do outro é um tempo para a compreensão responsiva do *outro* e para a escuta, constituindo sujeitos em relação de alteridade. O *tempo de escuta* é também o *tempo dialógico*, porque em ambos os tempos o *outro* é sujeito falante não indiferente.

Os discursos das professoras clamam pela escuta de vozes. Para Sueli, “momento de estudar” e “momento de pedir socorro” são tempos para as vozes circularem e o outro se pôr à escuta. Ao dizer “esbarrando no TEMpo”, Sueli dá a entender que o tempo vivido na escola, especificamente, nas reuniões de formação, é um tempo limitado ao outro porque cria barreiras ao diálogo. Bakhtin (2010a) explica que o plurilinguismo pode ser observado na vida quando vozes falam, se opõem, contrariam e inventam algo novo; quando a língua composta por várias vozes pode ser ouvida. Com seu discurso, Sueli quer ouvir vozes e quer ser ouvida. Quando Amélia diz “eles deveriam nos escutar mais” e “eles não escutam o professor” e Eliete diz “a voz do professor” “ninguém ouve”, elas fazem uma denúncia: elas não querem a imposição de um método, de uma forma, de um passo, de um material, de uma única voz e de uma concepção do mundo, elas querem espaço para o diálogo, para dizer e para escutar. Aquele que só diz nunca terá tempo para a escuta “a pessoa não tem tempo” (ELIETE, 2013). É pela escuta que a palavra se movimenta, como afirma Vološinov (2010, p. 137), “ela é o meio, o mais puro e o mais sensível da troca social” porque ela nasce como signo nas interações verbais. O encontro de palavras é capaz de produzir grandes mudanças, para o indivíduo e para a sociedade, porque nele as vozes sociais fazem eclodir compreensões do mundo. É o plurilinguismo que torna a palavra viva, móvel, transformadora, porque se vale de uma multiplicidade de vozes para aclarar o mundo e compreendê-lo melhor e de outro modo. As diferentes visões de mundo fazem os sujeitos falantes saírem de seus limites ideológicos, darem e encontrarem novas respostas pelos signos que se constituem dialogicamente (Bakhtin, 2010b). Ao enunciar “o que a gente sabe:: o que o professor sabe:: a

prática do professor”, Munique põe novamente em questão o problema da escuta. Suas palavras demonstram a ausência de trocas verbais com os representantes oficiais do Estado, que impõem modos de pensar, seja pelas formações de professores, seja pelos guias didáticos, ao invés de compreenderem as singularidades dos pontos de vista dos sujeitos com os quais podem interagir. Sem voz não há escuta e sem escuta, não há troca verbal. Dar tempo à palavra do outro significa promover encontros de palavras, estar aberto ao outro, ter tempo para a criatividade e para a renovação. Viver “atolada de coisas para fazer”, conforme Eliete, pressupõe um tempo quantitativo e um agir sobre coisas e não com as palavras dos outros. Sobre a possibilidade de escuta, Bakhtin (2016, p. 106, grifos do autor) afirma:

A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo, cujo sentido é infindo (mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante).

Com as palavras do autor, é possível entender as relações dialógicas desejadas pelas professoras. Como sujeitos falantes e vivos, elas desejam dizer e também escutar, e com isso, demonstram entender uma teoria da linguagem mais humana, cuja compreensão, a resposta à resposta, é sua característica fundamental.

Petrilli (2013, p. 125) preconiza que “A escuta não é exterior à palavra, uma iniciativa por parte de quem a recebe, uma livre escolha, um ato de respeito em relação a si e a quem a profere. Pelo contrário: a escuta influencia a própria palavra amplificando a sua dialogicidade e determinando a sua forma.” Desse modo, os enunciados das professoras revelam que o *tempo de escuta* (PONZIO, 2010b) supera os limites impostos pelo tempo centrado nas forças que monologizam o discurso porque se ocupa de valores alteritários, do inacabamento, da criação de novos sentidos e da renovação das formas de viver no mundo pela posição extralocalizada dos sujeitos. O tempo de escuta é então o tempo do inacabamento no tempo do acontecimento da vida, e é também o tempo das possibilidades de completude que o *outro* proporciona ao *eu* pelo excedente de visão.

Bakhtin (2003) afirma que a compreensão ativamente responsiva, respostas às perguntas e perguntas às respostas, não tem sentido lógico porque não obedece um tempo e um espaço limitados. Em relação de alteridade, na qual a presença do outro se faz insubstituível, a distância entre o *eu* e o *outro*, a exotopia, é primordial para que o outro possa enxergar o horizonte traçado ao fundo do *eu*, inacessível a este, para completá-lo.

Amélia propõe com seu discurso um tempo para a escuta porque compreende o *outro* como parte do movimento dialógico de perguntas e respostas.

Pesquisadora: Você sente que seus conhecimentos e suas inquietações são contemplados pelo Programa *Ler e Escrever*?

Amélia: Não.

Pesquisadora: Você quer comentar alguma coisa?

Amélia: Ah:: não tem como ele movimentar nada...porque ele (o guia) vem TÃO pronto que eu tenho que cumPRIR. Igual eu penso...se as PCNPs olhassem os cadernos e NOS chamassem, para NOS perguntar, era o momento para eu falar, OLHA essa atividade contempla determinado [...].

O destacado “NOS” no discurso de Amélia sugere que alguma mudança poderia acontecer se os professores fossem ouvidos, se o ponto de vista dos professores valesse algo para aqueles que preparam a formação e os materiais e pedem a eles apenas o cumprimento. Todavia, é sabido que os índices sociais de valor resultantes do plurilinguismo, no tempo das interações, não representam avanço para as forças centrípetas, ao contrário, as vozes diversas escutadas num espaço plurilíngue tendem a proporcionar ao sujeito liberdade de decisão e escolha, o que muda o curso esperado pela força controladora. O tempo de perguntas e de respostas, almejado por Amélia, não é o tempo de mudez no qual apenas uma voz pode ser ouvida de cima para baixo, como portadora de uma única verdade, monologicamente fechada e não suscetível à resposta. O tempo de escuta “momento para eu falar” é o tempo da responsividade motivado pela interação entre sujeitos históricos de vidas inacabadas e de consciências que se transformam porque não esgotam os sentidos das palavras no encontro dialógico. Portanto, entendo que o tempo dialógico, o tempo de escuta de consciências, é o tempo para falar *com* o outro. Bakhtin afirma (2015), a partir do romance de Dostoiévski, que em uma relação dialógica, a palavra é sempre orientada ao *outro* presente, que escuta e que pode responder. Assim,

[...] a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la como posição racional ou como um outro ponto de vista. Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia como palavra. (BAKHTIN, 2015, p. 72).

O tempo das simultaneidades, tratado por Machado (2010), é o tempo de escuta de variadas vozes, valores e juízos, de diferentes enunciados, de uma só vez e simultaneamente, que edifica as relações entre os sujeitos falantes.

Para finalizar este tópico, busco nas palavras de Geraldi (2015, p. 128) apoio para conceber o modo de compreender as forças centrípetas contidas no discurso escrito nos guias *Ler e Escrever* (e também no discurso oral pelas formações), que exercitam seu poder para produzir um tempo impenetrável às diferenças.

A organização social rotiniza os acontecimentos, fazendo com que neles não vejamos o singular, mas a repetição do mesmo, de modo que a cada momento vamos deixando de calcular os horizontes de possibilidades – os inéditos viáveis. Para a estabilização da história, é necessário não refletir sobre a nossa própria prática.

Geraldi (2015) ajuda a compreender o que discuti neste tópico e o que Munique provoca com sua fala “perdendo a rotina” e “como é a rotina”. Ao se referir às PCNPs, Munique esclarece que a rotina vista por ela como acontecimentos dinâmicos e “horizontes de possibilidades” é para aqueles que ordenam um calendário, um passo a passo e uma proposta de atividade apenas “a repetição do mesmo”, a estabilização de um evento que é singular.

Por tudo o que foi dito até o momento, ainda que o sujeito desejado pelos guias *Ler e Escrever* seja o sujeito datado, sequenciado, mapeado e limitado, a participação desse sujeito no acontecimento da vida, no tempo dialógico, não o deixa perder sua singularidade e as oportunidades de pensar o tempo de possibilidades.

No próximo e último tópico desta seção, travo uma discussão sobre o sentido de humanismo da alteridade, pensado por Petrilli (2013), a partir da obra de Bakhtin, para compreender a relevância que o outro tem na formação, no acompanhamento institucional e nas orientações e planejamento direcionados ao professor.

4. 4 O humanismo da alteridade na conjuntura dos guias

No tópico anterior, discuti os sentidos de tempo que afetam a prática pedagógica, tomando os guias *Ler e Escrever* como referência para o trabalho com a linguagem na escola. Por meio dos discursos das professoras entrevistadas, pensei o tempo, predeterminado pelas

orientações do material didático, sob a perspectiva do acontecimento. Ao considerar o tempo de escuta como o tempo de interação e do plurilinguismo, compreendi que a participação do sujeito no mundo se dá, arquitetonicamente, na sua relação, geradora de pontos de vista diversos, com o *outro*.

Neste último tópico da seção, pretendo refletir, a partir das forças presentes nos discursos das professoras e das formadoras, sobre o que Petrilli (2013) e Ponzio (2010b, 2011a) chamam de o *humanismo da alteridade*. De acordo com Petrilli (2013, p. 193), o humanismo da alteridade é um novo humanismo “[...] caracterizado pela impossibilidade de fechamento e de uma atitude de indiferença em relação ao outro”. Trata-se, portanto, de um humanismo no qual o *eu*, sem querer, é invadido pelo *outro* e essa invasão é pressuposto para que aquele constitua a sua singularidade. O *outro me* invade de modo subversivo e destruidor, aclarando à força a *minha* consciência. Portanto, a proposição de uma relação humana da alteridade pode ser entendida como a capacidade transformadora de uma força centrífuga. A invasão do *outro* em *mim* é uma força que *me* tira do centro, de *mim* mesmo, e instaura dois eixos de valores opostos: o *outro* e o *eu*.

Ao enunciarem sobre o processo de emancipação na conjuntura dos guias, Eliete, Munique, Mara e Amélia revelam a dominação da palavra oficial legitimada pelos guias e o aprisionamento da palavra *outra*.

Pesquisadora: O guia *Ler e Escrever* proporciona a sua emancipação?

Eliete: Não:: eu acho que nunca, né? ((risos))

Pesquisadora: Por quê?

Eliete: Na verdade, eu acho que você nunca vai estar né...você está sempre se desenvolvendo...e eu acho que nenhum livro iria dar conta disso...nenhum:: por melhor que ele fosse...

Pesquisadora: O guia *Ler e Escrever* proporciona a sua emancipação?

Munique: ((Grande silêncio)). Não...

Pesquisadora: Por quê?

Munique: Porque a gente tem que segui-lo.

Pesquisadora: O guia *Ler e Escrever* proporciona a sua emancipação?

Mara: ((Pausa)). Não ((risos contidos seguidos de risada alta))...em que sentido? Não:: ele proporciona a minha catequização ((risos contínuos)) [...] emancipação não:: não...

Pesquisadora: O guia *Ler e Escrever* proporciona a sua emancipação?

Amélia: Não.

Pesquisadora: E a dos alunos?

Amélia: Também Não.

Pesquisadora: Por que você pensa isso?

Amélia: Ah, porque já vem fechado. Você tem poucas opções de:: abertura:: ali pra:: criar...da forma como ele VEM, as orientações serem seguidas passo a PAssso...fica difícil você:: a criança criar alguma coisa, a não ser que o professor mediante ao que tem lá MUde a orienta-ção e coloque outras coisas...

Ao provocar as professoras no cerne da problemática do programa, me coloco à escuta de suas palavras e faço um chamamento a participarem comigo do diálogo em torno da ação do guia didático *Ler e Escrever*. Compreendo, com este tempo de escuta, que elas têm muito a dizer sobre a ação do programa, apesar de suas vozes não terem valor equivalente às vozes das formadoras, que divulgam o programa e uma apreciação valorativa para a sua concretização. Novata na profissão, Eliete diz com sabedoria que “nenhum livro iria dar conta disso...nenhum:: por melhor que ele fosse”, se referindo à emancipação. Ao dizer essas palavras, Eliete leva em consideração a manifestação livre do pensamento nas relações dialógicas. Para ela, a relação que o professor estabelece com o guia didático não compreende uma tomada de posição e consciência, visto que no lugar da interação entre consciências há apenas uma consciência que fala, obriga e impõe uma verdade.

Para Bakhtin (2015), no diálogo, as vozes lutam para se imporem umas às outras porque são pluriacentuadas. É uma luta de valores opostos, de pontos de vista contraditórios, de diferentes apreciações. No diálogo, as palavras exercem determinada força, que podem torná-las legítimas ou ilegítimas. Na luta da palavra que quer ganhar e não quer perder, qualquer negação pode apagar alguma consciência e centralizar uma única palavra, fazendo morrer as demais. A possibilidade da palavra viva, portanto, de ser livre, a torna palavra utópica no guia ou em qualquer livro didático. A palavra viva, aberta à alteridade, está sempre se “desenvolvendo”, para utilizar palavra de Eliete, e não pode sobreviver senão na vida. Nenhuma obra pronta e acabada será capaz de proporcionar novas criações e novos moveres de palavras. O guia como esse tipo de obra, promove a “catequização” do sujeito, como disse Mara, e esse passa a agir feito um sacrificador de palavras. Ao “seguir-lo” (o guia), como disse Munique, professor e aluno sacrificam palavras próprias que já foram palavras alheias e se fecham aos sentidos potencialmente alargadores da compreensão. Esse fechamento de sentidos dado pela preexistência de um sistema de valor transforma a dialogicidade do discurso em proferição da voz de uma única consciência. A questão a ser posta, portanto, é que o homem é incapaz de emancipar-se, de ser considerado homem livre no seu agir, sem o *outro* e sem outras vozes. Desse modo, o processo de humanização ocorre porque, certo de

seu inacabamento, o homem estabelece trocas verbais, sociais, culturais e históricas com outros homens, pela necessidade e desejo do *outro*. Isso pressupõe, portanto, “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 1996, p. 52, grifos do autor). Assim, para Freire (2015), emancipação ganha sentido de humanização, devido ao homem tomar consciência de que é um Ser inacabado porque está, historicamente, em construção.

Com o intuito de aprofundar o sentido de homem em construção, trago, a seguir, os discursos de Mara, Gabriela L e Eliete.

Pesquisadora: Você se sente apenas executora do guia *Ler e Escrever* ou você se sente parte do processo de desenvolvimento dele?

Mara: ((Grande pausa)). Executora...não ajudei a construir...não ajudei a desenvolver...eu executo...

Pesquisadora: Você se sente apenas executora do projeto *Ler e Escrever* (guias)?

Gabriela L: Não_:: não::

Pesquisadora: Ou você se sente parte do processo?

Gabriela L: Eu me sinto parte do proCESso atuANte :: [...] nada é pronto e acabado [...] eu assumo o *Ler (e Escrever)* como minha ideia...e complemento...eu faço dela [da ideia no guia] minha ideia:: é tão gostoso você:: o outro fazer e você acreditar na ideia dele [...] eu acho que a gente tem que reproduZIR...você entendeu? O que você sabe que deu certo...tem que colocar para a frente [...] e o *Ler (e Escrever)* deu certo...não tem porquê eu não assumir a ideia...

Pesquisadora: Você disse que para você, as orientações do guia *Ler e Escrever* são boas porque você é nova e elas lhe ajudam a saber quando intervir...mas como você se imagina daqui a cinco anos seguindo as mesmas orientações?

Eliete: Éh:: então:: para mim já não terá mais sentido...né?

Pesquisadora: Por quê?

Eliete: Porque: eu acho Assim...porque Eu não sei a prática né...na verdade ele meio que induz a prática...né...e assim...a partir do momento em que eu sei o que eu tenho que FAzer...com aquele aLUno...se eu ficar sempre com aquele mesmo conteúdo, com as mesmas atividades...eu acho que: para mim vai ficar desinteressante...assim...eu ia querer outras coisas...buscar OUtras coisas, trabalhar com OUtras formas de proJETos...você pode criar muito mais, né? E eu acho que você acaba ficando muito presa Àquilo e às vezes você quer trabalhar OUtro projeto, de OUtra forma...e não sobra tempo...

Com os guias, busca-se a subserviência do professor e ele não pode assumir-se diante do outro - que lhe dirige a palavra autoritária - como condutor responsável de sua própria existência. A visão de “executora” do guia assumida por Mara pode ser entendida a partir de

uma visão técnica do manual didático, na qual a repetibilidade e a previsibilidade são constituintes dele. Mara já revelou em outros enunciados como tenta superar as estruturas de dominação que formam o programa e como, do seu lugar único, cria um espaço e um tempo compartilhados com seus alunos, responde responsabilmente pelo trabalho na sala de aula, se opondo e se impondo, de alguma maneira, à resposta obrigatória, ao silêncio e ao impedimento da reação porque já demonstrou saber que “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 96). Gabriela L, por sua vez, entende a execução com sentido diferente do de Mara. Ela evidencia em seu discurso a refração que faz das propostas de atividades dos guias. Ao reconhecer o inacabamento da vida “nada é pronto e acabado”, ela assina o guia e faz da palavra alheia presente nele palavra própria “eu faço dela [da ideia no guia] minha ideia”. Esse movimento das palavras faz Gabriela L se considerar sujeito atuante e participativo no desenvolvimento do material didático, revelando o que Bakhtin (2010a, p. 96) afirmou:

Eu também sou – em toda a plenitude emotivo-volitiva atuante [...] de tal afirmação – e realmente sou – totalmente, e tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro.

A professora parece entender a refração do guia a sua representação fiel “eu acho que a gente tem que reproduZIR”. A palavra “reproduZIR” utilizada por Gabriel L, pertencente a seu acervo cultural e social, quase põe a perder a ideia inovadora de assinar seu ato responsável “[...] no tempo singular e no espaço singular de um existir único.” (BAKHTIN, 2010a, p. 96).

Com o novo discurso de Eliete, é possível pensar que o ensino da linguagem na escola adquire o sentido de transmissão de conhecimentos, a serem garantidos pelo uso do guia. A construção de sentidos, dito há pouco, capaz de formar a própria natureza humana é, simplesmente, ignorado pelos princípios que regem os guias didáticos. Eliete reconhece a segurança dada a ela pelas orientações do guia e reconhece a sua subordinação a elas, no entanto, a novata professora defende com seu discurso que o professor necessita de orientação para atuar em sua profissão, mas orientações não dominadoras, sem apagamentos de subjetividades. Eliete, com meses de experiência em sala de aula, fala com sabedoria sobre a

contradição “mesmo” e “outro”. O que essa contradição revela? Apoiada nos preceitos bakhtinianos (2010c) para pensar a vida e a linguagem, as contradições são formas renovadoras do mundo porque não servem para negar o dado, mas negam e afirmam outras concepções do mundo. Essas concepções contraditórias do mundo, de distintas apreciações, ao encontrarem-se em um ponto de intersecção, produzem faíscas com a cor da luz, rompem limites e nascem para uma nova vida.

Insistir, portanto, no som e tons das vozes significa resistir às formas que oprimem o sujeito-falante-professor. Para que as diferentes vozes sejam ouvidas, torna-se necessário escutar e dizer com liberdade.

As orientações didáticas e as propostas de atividades constituintes dos guias exercem, segundo o discurso de Rosemeire, uma força de controle contra as possíveis forças centrífugas e sugerem um distanciamento crescente das relações alteritárias mais humanas.

Pesquisadora: Como coordenadora, o que você pensa do burlamento do guia para a proposição de outras coisas que cada professor considera relevante, tendo em mente a pressão da SEE?

Rosemeire: Eu acho que o professor está se adaptando...tem um material a ser desenvolvido, tem uma proposta...tem uma:: um currículo a ser desenvolvido...se ele não conseguir trabalhar...tem que buscar outra alternativa...

Pesquisadora: E se ele não quiser? Para além de conseguir?

Rosemeire: ((Silêncio))

Pesquisadora: Se ele não quiser porque ele acha que aquilo não supre as necessidades dos alunos dele?

Rosemeire: Ai já sai dos padrões [...] cobrar você vai fazer o quê...você vai ter que relatar...aí entra relatório...aí entra todo um processo onde esse professor acaba sendo prejudicado [...] você vai acionar a direção...você vai acionar a supervisão...essa pessoa é chamada [...] propostas curriculares...e quando ela entra para o Estado, ela sabe que existe uma base comum que ela [...] se ela não se adequa à base comum...ela sai...não está adequada para o trabalho...

Pelas palavras de Rosemeire, é possível compreender que há, pelo menos, dois discursos oficiais na escola. Ao elencar as regras impostas pela SEE às escolas, a professora coordenadora reconhece o discurso oficial da Secretaria e a necessidade do cumprimento do dever fazer seu e dos professores no trabalho com os guias e, como segundo discurso, oficializa o trabalho com “outra alternativa” (ela se refere ao uso do livro didático), ao afirmar a singularidade de algo que pode, eventualmente, acontecer “se ele (o professor) não conseguir trabalhar”, justificando o desvio do currículo oficial, conduzido por ela e pelas

professoras que trabalham na escola onde atua. A palavra “conseguir” como ato autorizado por Rosemeire para justificar o desvio do currículo oficial, só é concebido por ela porque pode indicar incapacidade.

Diferente de ser ou não capaz, quando toco na perspectiva da decisão, da escolha e da opção do professor em deixar de trabalhar o guia, porque não vê em suas propostas a resposta às necessidades suas e dos alunos, a PC organiza uma série de ações repreensivas “vai ter que relatar”, “essa pessoa é chamada” e “não está adequada para o trabalho” e punitivas “acaba sendo prejudicado” dadas ao ato centrífugo do professor desviante. Nesse sentido, o temor pelas represálias e punições induz o professor a trabalhar como manda o figurino, gerando a superficialidade do trabalho com as propostas de linguagem impositivas. Nesse enunciado, Rosemeire também retoma a perspectiva da base comum. Essa “base comum” do currículo de língua portuguesa se assemelha ao que Bakhtin (2010b, p. 81) trata por *linguagem comum e única*, que tem sua origem nas *forças criadoras da vida da linguagem*, mas, ao solidificar esse plurilinguismo e instaurar uma linguagem oficialmente reconhecida, a língua comum resiste ao crescente plurilinguismo, defendendo-se das penetrações alheias. O aparente discurso da igualdade propõe de fato a padronização do pensamento e do conhecimento.

O próximo discurso da PCNP Rosilene, já utilizado em outro tópico, é recuperado neste para desvelar como a base comum curricular, citada pela PC Rosemeire, forma o discurso unitário das formadoras.

Pesquisadora: Você acha que os professores coordenadores e os demais professores do ciclo 1 se sentem obrigados a trabalharem com o guia?

Rosilene: Professora Coordenadora:: eu acho que não...mas tem alguns professores que sim...se sentem obrigados...né?

Pesquisadora: Por que eles são obrigados a trabalhar com o guia, né?

Rosilene: Eu acho assim:: você aceita trabalhar numa instituição...porque que quando você vai dar aula em uma escola particular e você é obriGAda a seguir este ou aquele sistema de ensino: você não questiona? ((pausa)) Você não questiOna...certo? Então: por que você quer questioNAR:: agora:: eu digo o seguinte para os professores:: para eu poder falar: eu gosto ou não...eu preciso desenvolver...eu preciso conhecer o material e eu preciso ter uma boa argumentação...para falar:: não...eu não gosto por causa disso: disso: disso:...eu aqui...faria dessa forma...dessa maneira...de outra forma...e a gente vê isso:: simplesmente:: não olha para o materiAL...não esTUda...e não tem argumento:: para falar não:: esse material não serve...

No tópico dedicado à formação, da seção anterior, coloquei em discussão a comparação que Rosilene faz entre instituição pública e privada, como forma de justificar a

obrigatoriedade da utilização (vale destacar, sem questionamentos) dos apostilados ou manuais didáticos. Todavia, o importante neste tópico é pensar o fortalecimento para sua resposta encontrado na atitude do professor da escola privada “não questiona”. O enunciado “por que você quer questionar” expressa o quanto a formação, o acompanhamento e os guias *Ler e Escrever* mantêm distância de uma proposta do humanismo da alteridade. A formadora Rosilene revela não desejar o tempo de escuta, e se firma na ideia de compreender o professor como objeto mudo, que deve apenas “receber”, como dirá a formadora parceira de Rosilene, Maria Eduarda, daqui a pouco. Baseada nas palavras de Bakhtin (2015) acerca do romance de Dostoiévski, a tarefa das ações do programa, para alcançar o humanismo da alteridade, precisaria estar fundamentada na construção de trocas verbais nas quais vozes diversas pudessem e deveriam fazer ecoar diferentes visões, apreciações, valores e pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem, na tentativa de destruir palavras únicas, insensíveis e autoritárias já consolidadas. A permissão dada à palavra do *outro* de ser pronunciada, estaria fundada, segundo Rosilene, em uma “boa argumentação”. Ao dizer “eu digo o seguinte para os professores:: para eu poder falar: eu gosto ou não...eu preciso desenvolver...eu preciso conhecer o material”, o enunciado pressupõe que os julgamentos e as entonações dadas aos guias penetram o discurso oficial, mas não são expressão de influência modificadora desse discurso, porque o discurso extra-oficial é considerado de baixa argumentatividade. A avaliação dos argumentos é a forma que a PCNP encontra para não aceitar o discurso do *outro*.

O enunciado seguinte da PCNP Maria Eduarda, que trata da formação, reitera o discurso de Rosilene sobre os guias e, portanto, a compreensão realizada de suas palavras.

Pesquisador: E você acha que fica claro para eles (contrapalavra à resposta dada pela PCNP sobre o fato de as formações serem resultado das indagações e das necessidades dos professores)?

Maria Eduarda: Eu acho que f:: eu acho que assim:: vai se constituindo...eu não posso afirmar para você que todos os professores têm isso CLARo...mas eu acho que a coisa vai se constituindo...eu acho que aos poucos eles vão éh:: ((pausa)) recebendo...eu acho isso: recebendo...é receber mesmo:: porque não é algo de falar de aceitar...não é aceitação:: é receber aquilo que VEM:: éh:: e não assim: eu vou só fazer:: Não:: eu estou recebendo...e estou:: está fazendo parte de mim [...] é envolver com uma certa consciência [...] eu estou envolvido nisso porque eu sei que quero isso e isso vai me dando:: as condições para chegar...

A formação como processo de constituição da consciência ocorre quando uma multiplicidade de vozes cria possibilidades de produção e de construção do objeto a conhecer. E daí, o guia também é uma espécie de formação. Uma formação preocupada com a transmissão, de um lado, e o “recebimento”, de outro, parece ser uma formação que ensina o sujeito a compreender que é submisso à palavra centralizadora dos que ocupam posições superiores e que produzem apenas uma versão do conhecimento. Com Freire (1996, p. 25), entendo que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, num jogo de refrações do conhecimento. Maria Eduarda, formadora representante de uma diretoria de ensino do interior paulista, acredita na imposição das orientações didáticas (das formações, e é possível dizer, dos guias) ao dizer que o professor não tem autoridade para não aceitar, sugerindo que ao “receber aquilo que VEM”, de cima e com força, a verdade unilateral domina a consciência do sujeito e o faz agir tal qual a força poderosa almeja. Ainda com Freire (1996, p. 25, grifos do autor), entendo que a consciência do professor desejada pela formadora Maria Eduarda, reduz o sujeito falante a objeto mudo do conhecimento.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. [...]. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo e alma a um corpo indeciso e acomodado.

A palavra “receber”, saída da boca de Maria Eduarda e discutida por Freire (1996), põe em questão a comunicabilidade da palavra. A linguagem é considerada apenas do ponto de vista da formadora, sem a necessária relação com o *outro*, o professor. O *outro*, considerado apenas sujeito ouvinte e passivo, não ocupa uma *ativa posição responsiva* (BAKHTIN, 2003), reservada aos falantes, descaracterizando a comunicação discursiva inerente aos sujeitos com vida. Diferentemente do que Bakhtin (2003) apresenta para pensar a comunicação discursiva, Maria Eduarda não encontra palavras para descrever a apreciação dos professores em relação aos guias:

Pesquisadora: Você acha que o professor coordenador e os demais professores se sentem obrigados a usar os guias?

Maria Eduarda: Do *Ler (e Escrever)*? ((Grande pausa))

Pesquisadora: Você acha que eles se sentem obrigados a trabalhar com o guia...e com a coletânea do aluno?

Maria Eduarda: Então:: eu não sei como está essa palavra obrigado:: eu não sei até que ponto seria O-BRI-GA-DO...

Pesquisadora: Obrigado no sentido de imposição...seria...

Maria Eduarda: De imposição...ah:: Sim:

Pesquisadora: Eles se sentem?

Maria Eduarda: Eu não sei como eles se SENtem:: eu acho que assim:: eu PENso: que: ele já tem a consciência que é um Programa:: do Estado:: que eles podem usar todo o material...está AÍ...tem que usar TUDO o suPORte:: entendeu?

Nota-se pelo discurso da PCNP, e ao relembrar o discurso de Amélia, no tópico passado, sobre o seu desejo pelo tempo de escuta no acompanhamento institucional, que pouco ou nenhum tempo é dedicado à escuta do professor, tendo em vista o enunciado “eu não sei como eles se SENtem”, que diz respeito a como os professores valoram a imposição do material. Novamente, a PCNP põe relevância na tomada de consciência do professor das ações obrigatórias e impositivas do programa por parte dos formadores, todavia, a “[...] *consciência só pode se realizar e se tornar um fato real no material de sua encarnação semiótica.*” (VOLOŠINOV, 2010, p. 133, tradução minha). O signo só pode ser compreendido na relação com outras consciências.

Ao questionar Sueli sobre a obrigatoriedade do guia, ela responde:

Pesquisadora: Você disse “sugestão”. O guia é sugestão ou obrigação?

Sueli: Tem as atividades que são obrigação...já vem a atividade pronta...porque o guia te ensina a trabalhar com a coletânea de atividades...então...você recebe a coletânea de atividades e o guia...aí o guia te ajuda a trabalhar...te ensina a trabalhar aquela atividade...e aí a atividade já está pronta...então: não tem como você modificar ela...por isso que eu falei...a autonomia é relativa...eu não posso mexer naquela AtiviDAde...ela já está PRONta...agora: eu posso...de repente:: éh:: avançar um pouquinho mais...

O que considero mais importante no discurso apresentado é a possibilidade de se pensar a autonomia. A autonomia que me empenho a discutir, segundo a perspectiva da alteridade, não está em conceber o acabamento do sujeito, a sua autossuficiência, a resposta dada a si mesmo, mas em pensar a autonomia como uma consciência individual na relação com outra consciência individual. De acordo com Vološinov (2010, p. 133, tradução minha),

[...] os signos aparecem somente no processo de interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando preenchida de conteúdo ideológico, isto é, semiótico, e portanto, somente no processo de interação social.

Desse modo, o sentido de autonomia está ligado ao sentido da alteridade, ato responsável meu diante das interações humanas, da necessidade do outro e do seu excedente de visão que completa incompletando a consciência individual. A “autonomia relativa” vivida por Sueli e a de “certa consciência”, aspirada por Maria Eduarda, considera o professor, na conjuntura dos guias e das formações, objeto da vontade dos elaboradores do guia, no caso de Sueli, e da vontade dos formadores, negando-lhe a autonomia da consciência individual, tornando-o coisa. Para a formadora, a consciência do professor diante dos guias deve ser uma consciência impregnada do sentido ideológico dado à educação no Estado. Sueli não me deixa ser enganada pelo discurso, porque seu processo emancipatório encontra barreiras no material didático pronto com os enunciados “não tem como você modificar”, “eu não posso mexer naquela AtiviDAde”, mas desvela a autonomia de sua consciência, ainda mínima, ao dizer “agora: eu posso...de repente:: éh:: avançar um pouquinho mais”.

A consciência individual representa, portanto, a participação do sujeito no diálogo, no movimento dos signos. A seguir, transcrevo mais um enunciado de Maria Eduarda, no qual subentendem-se os perigos do diálogo.

Pesquisadora: Você acha que os professores coordenadores e os demais professores gostam do *Ler e Escrever* (do guia)?

Maria Eduarda: ((Silêncio)) quando eles:: é aquela palavra que eu não achei aquela hora...não é incorporar não...mas quando eles conseguem compreender () não gostam de alguns projetos...gostam de OUTros...

Pesquisadora: E quando eles não gostam de algum projeto:: o que é orientado para ser feito?

Maria Eduarda: Por exemplo:: a gente tem contato com a pessoa no CEFAI [...] no quarto (ano escolar):: tem um projeto sobre lendas:: e eles não gostam muito...os professores [...]

Pesquisadora: No caso...esses professores que não gostam: por exemplo:: do projeto lendas...mesmo assim eles têm que desenvolver:: apesar deles não gostarem?

Maria Eduarda: Eles desenvolvem...eles desenvolvem e substituem por outras LENdas:: mas eles desenvolvem o projeto lenda dentro do que está previsto...

O verbo gostar assim como o verbo sentir, dito em outro momento, atuam no meu enunciado interrogativo como valoração a determinado objeto, no caso, os guias didáticos *Ler e Escrever*. Maria Eduarda sabe, provavelmente, a partir da professora coordenadora, que há professores que apreciam negativamente o projeto didático *Uma lenda, duas lendas, tantas lendas*, contido no *Guia de Planejamento e Orientação Didática Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010f) do professor do 5º ano (antiga 4ª série), composto por seis etapas e vinte e uma propostas de atividade. O interessante a ser destacado no enunciado da PCNP, pensando os dados deste tópico a partir do humanismo da alteridade, é a potência do diálogo e da compreensão pensada por ela. A formadora reconhece a queixa dos professores, mas a orientação dada a eles não modifica as palavras que regem as suas atitudes diante dos alunos ao ter em mãos o guia didático. Quando Maria Eduarda diz “eles desenvolvem e substituem por outras LENDas:: mas eles desenvolvem o projeto lenda dentro do que está previsto”, o caráter do discurso unificador permanece intacto. O gênero do discurso *lenda* é, para a formadora e para a pessoa a qual ela recorre ajuda (do CEFAI), um texto padronizado, com estrutura, conteúdo e estilo fixos. Bakhtin (2016) afirma que os gêneros do discurso secundários são enunciados relativamente estáveis, todavia, para o autor, é impossível definir traços gerais dos gêneros, que se tornam abstratos e vazios, considerando-se sua heterogeneidade. Pensando que todo gênero pode servir a qualquer relação entre professor e aluno, a ordem explicitada continua a garantir a ausência da subjetividade no processo de desenvolvimento das atividades do projeto didático do guia. Isso implica dizer que a liberação às palavras alheias, ao diálogo, poria em risco o pensamento unitário divulgado pelo material. Se para Bulavka e Buzgalin (2005, p. 6), “[...] o diálogo representa uma ruptura rumo a um mundo diferente”, a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, nas ações em estudo do programa *Ler e Escrever*, qualquer ruptura com o mundo da palavra oficial produziria um holocausto na visão totalitária do Estado.

O discurso de Mara, transcrito abaixo, anuncia a proposição da escola para um tempo de escuta do professor que trabalha o guia didático. Em seguida, Maria Eduarda confirma e acrescenta valores aos enunciados de Mara.

Pesquisadora: Você gostaria de que mudasse alguma coisa nos guias?
((Mara aponta problemas e fala da necessidade de repensar o tempo didático do aprender do aluno.))

Pesquisadora: E você já comentou isso com alguém?

Mara: Agora: nessas avaliações de final de ano...geralmente na escola tem um momento [...] é a primeira vez (que eu comento) porque nos outros anos eu não seguia tanto o *Ler (e Escrever)*:: é porque é assim: eles estão cobrando mais agora...de uns dois anos para cá...nós últimos dois anos...eu:: não estava dando aula...eu tirei licença:: [...] então...eu me afastei da escola...por um período...e estou retornando agora este ano...há três anos atrás...eu:: não trabalhava muito com o *Ler (e Escrever)* [...] este ano eu já peguei uma situação diferente...este ano:: não tem abertura:: você tem que trabalhar com o *Ler (e Escrever)* [...]

Pesquisadora: Você acha que todos os professores trabalham o guia na íntegra?

Maria Eduarda: ((Silêncio)) VANessa:: sinceraMENTE:: éh:: de DOIS Anos:: para cá...eu acho que sim...eu não posso falar para vocês TODOS:: assim:: nos acompanhamentos [...] então a gente vai à escola...a gente pega o caderninho do aluno...dá Aquela oLHAda...então [...] tem o local de coloCAR a DAta da ativiDAde...então...você perCEbe assim:: o período que foi desenvolvida aquela atividade e o período que foi desenvolvida outra...então: que houve esse encaminhamento...essa ativiDAde...eles estão desenvolvendo...certo? E aquela atividade só culmiNOU no trabalho e encaminhamento previstos no guia [...]

A obrigatoriedade, revelada no discurso de Mara, e a fiscalização, no de Maria Eduarda, representam o fechamento às palavras alheias, pondo a ação do guia didático na contramão da perspectiva do humanismo da alteridade. O medo do outro, demonstrado pela falta de abertura, expressada por Mara, e pelo comportamento de controle das atitudes e do diálogo entre professor e aluno, exercido pelas formadoras no acompanhamento “então a gente vai à escola...a gente pega o caderninho do aluno...dá Aquela oLHAda...então [...] tem o local de coloCAR a DAta da atividade”, indica o medo da relação entre sujeitos fazer desabrochar novos interesses e responsabilidades. Desse modo, é possível pensar com Petrilli (2013, p. 216) que “A identidade do sujeito, o papel, os direitos e deveres ligados ao papel, a responsabilidade delimitada e definida que circunscreve os papéis na vida social atual, são realizados sobre a base do sacrifício do outro [...]”. Para Mara, por exemplo, sob a visão da PCNP, o cumprimento do papel de funcionária pública estadual de São Paulo é posicionar-se a favor da política pública implantada, aceitar as ordens circunscritas no manual didático do professor para pô-lo em prática, mesmo o professor não tendo álibis para não se responsabilizar pelo aprendizado do outro. A lógica da identidade e das forças que centralizam o pensamento se sobrepõe à alteridade e ao novo humanismo, responsivo ao outro e por ele responsável.

A obrigatoriedade dos guias também aparece no discurso de Antonella, Amélia, Eliete e Alice como denúncia das forças centrípetas indiferentes ao envolvimento com o outro.

Pesquisadora: Você se sente obrigada a trabalhar com os guias?

Antonella: ((Silêncio)). Nós somos...nós somos obrigadas.

Pesquisadora: O que faz você se sentir assim, obrigada?

Antonella: ((Grande silêncio)). Ai: é uma determinação...as orientações da Diretoria passa pra COordenadora e a coordenadora vem: e passa pra gente. Ela (a coordenadora) não chega e fala “VOCÊ TEM que fazer”, (ela diz) “olha, a Diretoria...a diretoria PEde que se trabalhe o *Ler e Escrever* como atividade principal. EntenDEu? Então, você pode trabalhar outras coisas, mas aquilo ali tem que estar em primeiro lugar...

Pesquisadora: Você se sente obrigada a trabalhar com os guias?

Amélia: SIM:: nós somos cobradas, as PCNPs vem aqui:: pegam os nossos cadernos, TODos, olha e questionam porque...“olha, falta *Ler e Escrever* neste caderno”.

Pesquisadora: Você se sente obrigada a trabalhar com os guias?

Eliete: Ah: o *Ler e Escrever* sim...

Pesquisadora: O que faz você se sentir obrigada?

Eliete: Ah: a cobrança, né? Porque quando veio né, o pessoal vem da Diretoria...a primeira coisa que eles PEDem...é o caDERno e o Ler e escrever...eles não pedem o livro didático...né? E aí...vai ver onde você está, se você está trabalhando...como você está trabalhando...Então, você tem QUE...e o projeto final...vem também definido...

Pesquisadora: Você se sente obrigada a trabalhar com os guias?

Alice: Sim::

Pesquisadora: O que faz você se sentir assim?

Alice: CoBRANça né:: sempre tem alguém pergunTANdo:: você já terminou o *Ler (e Escrever)*? Você já desenvolveu tal proJeto?

Pesquisadora: A cobrança vem só da coordenadora ou vem dos colegas?

Alice: ((Silêncio)). Dos coLEgas assim:: do mesmo ano...porque aqui a nossa:: o planejamento é por ano né...são cinco terceiros...somos em cinco (professores)...e aí chega para reunir:: e elas (professoras) falam:: ah:: vamos tocar tal projeto...e eu falo mas eu ainda estou lá atrás...e elas...mas eu já estou LÁ...e a gente precisa desenvolver isso:: e tal...e eu acho que as cobranças vem Mais:: das coLEgas...tem a cobrança:: da coordenadora porque ela também é cobrada né...porque se ela vai para uma reunião (na diretoria) e chega lá e diz que:: as professoras dela não desenvolveram tal trabalho ela também é cobrada...

Na intenção de evitar repetições, o desafio posto pelos enunciados acima é entender como o processo de humanização e de alteridade se dá nas instâncias de formações. Ao recuperar os discursos da ex-consultora do programa em conferência e da PCNP Maria Eduarda sobre os guias, transcritos no tópico dedicado ao currículo oficial, as palavras

“reconstruindo”, “repensa”, “abertura”, “envolvimento”, “crescimento”, pronunciadas pelas formadoras, ajudam a compreender como a posição hierárquica promove formas de viver princípios alteritários humanizadores. Ao considerar os enunciados das professoras sobre as forças de controle e de fiscalização que partem das formadoras das instâncias superiores (a PCNP é um exemplo dado pelas professoras por ser a formadora que tem contato com a escola), tocam a professora coordenadora e os professores na escola, é possível afirmar que os princípios da alteridade para um novo humanismo são vivenciados e reservados aos grupos das instâncias superiores às do local (a escola). A abertura à palavra do outro e o envolvimento com o outro, o direito à palavra, o repensar e o reconstruir a linguagem no trabalho com os guias, não são atitudes a serem vivenciadas pelos professores em sala de aula. Isso fica claro nos discursos das professoras ao descreverem situações de controle e de cobrança: “Ai: é uma determinação...as orientações da DiretoRIa passa pra COordenaDOra e a coordenadora vem: e passa pra gente” (ANTONELLA, 2013), “as PCNPs vem aqui:: pegam os nossos cadernos, TOrdos, olha e questionam” (AMÉLIA. 2013), “E aí...vai ver onde você está, se você está trabalhando...como você está trabalhando” (ELIETE, 2013), “sempre tem alguém pergunTANdo:: você já terminou o *Ler (e Escrever)*? Você já desenvolveu tal projeto” (ALICE, 2013), até mesmo pelos próprios colegas de trabalho, como disse Alice. A linguagem dos professores não pode ser reconstruída e repensada nas relações com seus alunos, os professores devem seguir, de modo disciplinar, as orientações determinadas pelos guias no trato com os gêneros do discurso. Desse modo, o processo de humanização sob o viés da alteridade é direito exclusivo dos professores-formadores de níveis hierarquicamente superiores. Nesse sentido, o princípio do humanismo da alteridade, como parte da atitude responsável do professor, passa a ser, na conjuntura dos guias, e para os formadores que fazem o acompanhamento, uma subversão. Freire (2015, p. 64), ao pensar na relação de opressores e oprimidos, afirma: “Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí, a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado.” Quando Munique, em um enunciado passado, afirma que “quando você sai da sala de aula, você acaba perdendo a rotina e...muitas vezes, elas (as PCNPs) esquecem de como é a rotina de uma sala de aula...o dia a dia”, entendo, diante dos enunciados já ditos dos professores, e segundo a concepção de Freire (2015), que a ascensão do professor a níveis hierárquicos

superiores de comando torna-o potencialmente opressor, pela visão ideológica do mundo que a nova posição social vai formar.

A PC Rosemeire, ao ser convidada a avaliar os guias didáticos *Ler e Escrever* e seu processo emancipatório frente a eles, bem como o dos professores e dos alunos, responde:

Pesquisadora: Você gosta dos guias *Ler e Escrever*?

Rosemeire: ((Silêncio)). Dos guias? Dos guias sim...

Pesquisadora: Por que você gosta dos guias e não da coletânea dos alunos?

Rosemeire: Porque os guias são norteadores para o professor [...] vem como você aplica a atividade, até como você tem que falar...sabe...põe as palavras na sua boca...ótimo para quem nunca lecionou...e a atividade está pronta ((na coletânea do aluno))...o aluno só vai completar [...]

Pesquisadora: O guia *Ler e Escrever* proporciona a sua emancipação como Coordenadora?

Rosemeire: Olha:: eu:: eu me sinto já...com bastante autonomia...que EU conquistei:: com o meu tempo de trabalho...e experiência...então...eu tenho...a gente tem certa autonomia...e:: o grupo confia...eu tenho a confiança do meu grupo...e isso me dá essa autonomia...mas para decidir...o QUE fazer...e o que não fazer...NÃO:: [...] você tem que seguir...

Pesquisadora: Você pensa que:: esses guias proporcionam a emancipação dos professores?

Rosemeire: NÃO:: eles não se sentem seguros...eles buscam muito...eles têm que LER e buscar muitas outras coisas...como vinham sem esse norteador...tinham Vícios...e eles deixarem aquelas coisas...que não são para aplicar agora...por exemplo...separação de sílabas [...]

Pesquisadora: E você acha que a coletânea do aluno *Ler e Escrever* proporciona a emancipação do aluno?

Rosemeire: ((faz barulho com a boca para dizer não)) eu acho que:: o aluno fica:: restrito:: na sua parte de escrita [...] porque ele tem os questionamentos prontos:: os espaços para preencher os resultados pontilhados...completar...para fazer alguma coisa...você entendeu? Então...ele não vai saber se organizar no espaço...o espaço já está delimitado...ele não sabe se organizar no espaço...

A partir de sua posição ocupada no mundo, Rosemeire valora os dois materiais didáticos que têm lugar nas salas de aula das escolas estaduais paulistas, o do professor e o do aluno. Para ela, o professor de carreira e, principalmente, o professor novato, é um sujeito sem história “nunca lecionou”, sem voz “põe as palavras na sua boca”, incapaz “a atividade está pronta” e sem atitude responsável “você aplica a atividade”. Assim, a relevância do guia está em falar no lugar do professor, ser “norteador” e impedir, pelas orientações sequenciais, o desvio da palavra não autorizada e o que ela chama de “vícios”. Apesar de reconhecer em seu perfil traços emancipatórios, pela trajetória profissional trilhada até aquele momento, a PC se

coloca na mesma posição dos demais sujeitos da escola, que são obrigados a se curvarem às palavras oficiais dos guias e perdem, portanto, seus direitos de decisão e escolha. A delimitação descrita pela PC, quando se refere ao professor que busca por “outras coisas” e ao caderno do aluno que torna o aluno “restrito”, aponta para as impossibilidades emancipatórias ocasionadas pela restrição de deslocamentos e pela *resistência do singular* (PONZIO, 2010b). Com os manuais, professores e alunos não criam palavras nas trocas verbais e deixam de conquistar uma posição de autor e dar contrapalavras porque os conteúdos e as estratégias a serem ensinados e aprendidos são previamente estabelecidos. Mais que um espaço circunscrito no caderno para escrever alguma palavra, alunos e professores perdem espaço para dizerem, livremente, a sua palavra. De acordo com Bakhtin (2015, p. 210, grifo do autor), “Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.” Desse modo, a linguagem vive nos encontros dialógicos estabelecidos entre sujeitos singulares e é aí que o humanismo da alteridade ocupa lugar.

Finalizo este tópico e esta seção, compreendendo que as forças centrípetas que controlam, cobram e fiscalizam as atitudes e os discursos dos professores são forças de *desumanização* (PONZIO, 2010b), de fechamento às alteridades, à liberação da palavra do outro e ao seu existir singular no mundo. Por contrapartida, as forças centrífugas, representadas pela consciência individual do sujeito e da sua participação em diálogos, pela subversão ou pela possibilidade de subversão, bem como pela abolição das ordens hierárquicas, são formas de manifestação da busca por um humanismo da alteridade.

CONCLUSÃO

Sob a perspectiva dialógica da linguagem, concluo esta pesquisa de doutoramento em educação, acreditando ter cumprido o objetivo que me propus a perseguir durante os anos de estudo. Tendo em vista a noção bakhtiniana de compreensão ativamente responsiva como norteadora de toda a escrita da tese, entendo este momento dedicado a conclusões como um dos elementos da produção do enunciado. Uma possível e relativa conclusibilidade torna-se necessária porque se constitui como uma resposta aos enunciados transcritos e compreendidos neste texto. Nesse sentido, compreendo este momento como o instante da minha assinatura, por ter dito tudo o que tinha a dizer a partir das leituras realizadas até o momento, das discussões realizadas em grupos de pesquisa e estudo, das ações que movi e não pude mover por forças externas, do tempo que tive e de todos os eventos imprevisíveis que vivenciei como sujeito participante no mundo. Portanto, considero esta tese a materialização do meu ato responsável, do reconhecimento da minha participação singular no existir.

Almejei compreender com os sentidos de forças centrípetas e centrífugas, a resposta de professoras e de formadoras à implantação da ação de formação de professores e da ação do material didático constituinte do programa paulista *Ler e Escrever*. Não intenciono dar uma palavra final sobre a validade dos discursos apresentados, mas proporcionar horizontes de possibilidades pelas vozes sociais que aqui circularam para se pensar a ação de formação de professores e a implantação de um manual didático. Por esse motivo, foram expostas vozes de diferentes professoras e formadoras e de autores com os quais pude pensar os sentidos das palavras ditas sobre as ações do programa. A minha voz também compõe a tessitura do conjunto de vozes presentes nesta tese, influencia e é influenciada pelas vozes em escuta. A intenção, portanto, foi a de ampliar a discussão no campo dos estudos da linguagem e do ensino, a partir do programa em destaque.

Não acredito em uma generalização de pontos de vista, que poria em contradição o princípio fundamental do referencial teórico escolhido, por isso, destacar os limites desta tese significa ter em mente que o programa estudado não é, pelos discursos apresentados, avaliado terminantemente, tendo em vista que algumas vozes povoaram este texto, mas não todas. Há tantas outras vozes que não foram escutadas, nem por mim, nem pelos sujeitos que aqui enunciaram e, portanto, não podem ser desconsideradas para se pensar um processo conclusivo. Da mesma forma, as vozes foram escutadas em um determinado tempo e espaço e

hoje elas podem divulgar sentidos diversos porque o falante é histórico e social, e suas novas trocas verbais mudam sentidos antigos. A partir do momento em que torno público os discursos de certos sujeitos neste texto científico e o disponibilizo ao público em geral e à comunidade científica, as vozes sociais presentes no trabalho passam por um processo de oficialização. A oficialização de vozes revela o apagamento de outras vozes que falam das ações do programa nas ruas, nos corredores da escola e para além do que pode ser dito em entrevistas e em encontros oficializados de formação de professores. Desse modo, quis demonstrar com este texto que há vozes não oficiais circulantes na escola dizendo a sua palavra, apesar dos espaços escolares estarem sempre fechados à escuta da palavra livre e do diálogo de vozes múltiplas, que podem renovar os sentidos das ações do programa e os discursos centralizadores da linguagem.

Na introdução desta tese, realizei uma discussão acerca dos sentidos de forças centrípetas e centrífugas, segundo a concepção bakhtiniana de linguagem, que nortearam a proposição da pesquisa, sua concretização e a compreensão dos dados gerados. Também destaquei a compreensão do plurilinguismo para a construção de enunciados dialógicos e a relação dialógica como princípio fundamental da metodologia da filosofia da linguagem, nomeada por Bakhtin de metalinguística – ou translinguística.

Na primeira seção, apresentei o percurso de implantação do programa *Ler e Escrever*, desde a capital até o interior paulista. Fundamentada em documentos oficiais, na vivência como professora e professora coordenadora do Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino e de acordo com discursos extraoficiais e textos jornalísticos, explicitarei a organização em cascata da formação de professores no Estado pelo programa *Ler e Escrever*, bem como sua anulação. Da mesma forma, especificarei os materiais distribuídos às escolas nos primeiros anos de implantação dessa política pública educacional, e a origem, a constituição e a distribuição de materiais didáticos e dos guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever* para todos os anos escolares do ensino fundamental, ciclo I.

Na seção dedicada à metodologia, busquei não apenas esboçar o percurso para a realização da pesquisa, mas os seus entraves, aos quais chamei fracassos, que romperam com a proposta de pesquisa inicial e não permitiram acompanhar o movimento circular das forças centrípetas e centrífugas na formação de professores, mas instauraram novas possibilidades de sentidos pelos discursos disponíveis. Mais que descrever os caminhos trilhados para se chegar aos dados, nesta seção discursarei sobre a escolha da metodologia da filosofia da linguagem e

da metodologia de pesquisa do tipo etnográfico que embasaram a geração e a compreensão dos dados. Ainda, destaquei o texto dos sujeitos falantes como princípio para compreender os enunciados produzidos na troca verbal com o outro. Pautada na perspectiva metodológica selecionada, entendi o professor como sujeito falante e a relação dialógica como uma via de negociação de sentidos.

Nas seções de número três e quatro, me debrucei sobre os dados gerados em entrevista e observação, gravados em áudio e vídeo, para pensar os discursos das professoras e formadoras que implementam as ações do programa *Ler e Escrever*.

Na seção três, me propus a compreender as forças centrípetas e centrífugas que compõem os discursos de professores e de formadores quando esses tratam, nas diferentes instâncias de formação (formação central, de polo macrorregional e regional e na escola), do currículo oficial do Estado. Também tratei da ação de acompanhamento na escola, como um eixo formativo de professores, realizada pela antiga formadora do polo macrorregional e pelas formadoras de polo regional. Este tópico revelou relações hierárquicas objetificadoras do *outro*. O SARESP, considerado indutor de currículo e motivador das formações, teve lugar reservado nas discussões sobre formação porque foi bastante citado pelos sujeitos falantes. Nesta seção, foi possível concluir que o programa paulista *Ler e Escrever* está preocupado com o currículo e com a instrução ao professor por meio de propostas de atividades e projetos prontos, com o quê ensinar e como ensinar, e não como o professor está sendo formado. Uma prova disso foi o cancelamento do contrato com a equipe de formação, que capacitava os professores e professores coordenadores, em efeito cascata, de 2007 a 2015. E como o discurso centrípeto delimita e define territórios para as palavras deixarem de circular livremente nas ações de formações e de acompanhamento.

E mais, apesar das orientações técnicas terem sido gestadas no âmbito de um grupo centralizador que vinha controlando os discursos nas salas de aula com projetos e propostas de atividades de caráter impositivo, a ação de formação de professores no *Ler e Escrever* não pode ser considerada ação transmissiva, porque na relação que estabelecem com o mundo e com outros sujeitos, dentro e fora da escola, os professores descentralizam sentidos e renovam a concepção de formação e os discursos unificadores que tomam forma nas instâncias centrais.

Nessas condições, a formação continuada de professores pelo programa, desde a instância central, já demonstrou ser uma ação anti-dialógica pela represália ao plurilinguismo

e pela imposição de uma linguagem única que desconsidera o professor como sujeito falante e responsabilmente participante no mundo. Portanto, o que pareceu estar em jogo na formação não era a orientação do trabalho ao professor que atua na sala de aula, mas a presença limitada de uma única visão de mundo por parte daquele que forma. Ainda assim, as relações hierárquicas também revelaram, pelos enunciados compreendidos nesta seção, influência poderosa nos discursos e nas atitudes dos professores e professores coordenadores, todavia, essas vozes de lugares hierarquicamente superiores foram desbarradas pela potência vocal e corporal das vozes de lugares hierarquicamente inferiores. Essa reação manifestada pela boca e pelo corpo de sujeitos falantes entrevistados se opôs à voz dominante com força suficiente para reduzi-la. Esse tipo de manifestação aboliu a distância hierárquica entre os sujeitos falantes em troca verbal, criando uma imagem carnavalesca da realidade.

Na seção quatro, cotejei textos e os indiquei para compreender sentidos múltiplos atribuídos à ação de elaboração e de distribuição dos guias didáticos *Ler e Escrever* destinados ao professor. Ao apresentar enunciados problematizadores do uso do guia didático dentro da sala de aula e sua constituição prescritiva e padronizada, me reporte às cópias de alguns guias para compor o texto sobre o currículo oficial e explicar, a partir do aspecto da redução da eventicidade, o quanto os guias são modelos abstratos de linguagem, que anulam a unicidade e ressaltam a repetição e o predeterminado como princípios fundamentadores. Ainda nessa seção, pude entender com os discursos que trataram de novos projetos, do livro didático e de velhas práticas, como as forças centrífugas se mostram no ensino da linguagem, quais os seus tipos, o que elas podem gerar e o que elas impedem de gerar.

Ao pensar sobre os guias e o tempo na escola, compreendi que o tempo previsto no material não corresponde ao tempo da escuta do outro e da relação dialógica que se abre para a alteridade, e como os implementadores dessa ação do programa ressignificam o tempo na eventicidade vivida na escola e encontram tempo para pensar as subjetividades.

Por fim, com a compreensão do humanismo da alteridade, interpretei os dados do tópico que fecha a seção e a tese. Nesse último tópico, pretendi tornar visível a luta de forças entre as palavras dos professores e as palavras do manual didático *Ler e Escrever*, refletindo sobre o processo de emancipação do homem na conjuntura dos guias.

Os dados desta seção indicaram que os guias didáticos atuam como controladores do uso da linguagem nas salas de aula, sendo uma medida autoritária e opressora, impeditora do plurilinguismo e do ato responsável do professor. Eles se apresentam como material

homogeneizador que impõe limites aos sentidos e tentam criar uma identidade única para sujeitos diferentes, ao instrumentalizar o professor a realizar uma operação mecânica e não a potencializar o seu conhecimento e de seus alunos pela criação e aprofundamento de sentidos. Contudo, nenhuma força, nem mesmo a força centrípeta é imbatível e não há decreto que a faça se livrar da força centrífuga ali presente. A visão de mundo centrípeta nunca é forte o suficiente para impedir mudanças. A força centrífuga, empoderada pela linguagem, luta em pé de igualdade com a força centrípeta presente nas orientações dos guias e também nas orientações das formações de professores, porque é uma força criadora que transforma a visão de reificação do homem em uma visão do inacabamento do sujeito vivo e falante.

Nesse sentido, a implementação dos guias realizada pelas professoras é uma demonstração de luta pela alteridade e ao desvelarem suas atitudes apesar dos guias, as professoras revelam a inalienabilidade da palavra. Apesar da força centrípeta nos guias ignorar a história dos sujeitos e as possíveis relações dialógicas em um espaço de ensino planejado e organizado intencionalmente, o professor mantém viva a capacidade de arriscar, de romper e de se indignar contra tudo que tenta apagar sua voz e paralisar seu ato. Assim, mesmo com uma proposta diferenciada dos livros didáticos e dos demais manuais de ensino tradicionais, os guias didáticos impedem profundas trocas verbais irrepetíveis e imprevisíveis no processo de ensino e de aprendizagem.

Concluo esta tese, acreditando que a força que quer ser dominadora e a força libertadora dialogizam as ações do programa *Ler e Escrever*, porque, apesar dos sentidos das forças centrípetas e centrífugas serem contraditórios, a potência delas é a mesma. A força aplicada no discurso de cada homem serve para explicar sentidos diferentes nos eventos singulares da vida, e esses sentidos dependem de onde falamos e para onde olhamos. A força centrífuga não é reação da centrípeta, cada uma tem seu lugar e seu poder e estabelecem entre si uma relação mútua. Desse modo, é possível dizer que existem no mínimo dois lados e duas consciências, e o sujeito assina responsabilmente com seu discurso, sua visão ideológica de linguagem e de educação, que pode ser caracterizada como uma força centralizadora ou descentralizadora da linguagem.

Eu escolhi dizer a minha palavra e não deixei de dizê-la pela proibição que sofri de realizar parte da pesquisa autorizada. As professoras participantes da pesquisa também disseram suas palavras, apesar de seus superiores não desejarem escutá-las. A consultora do programa também disse e disse para uma plateia disposta a ouvi-la. Não importa que o outro

não esteja escutando, cada um tem a atitude responsável de dizer a sua palavra. Toda palavra tem poder e é libertária, mas é preciso dizê-la. Então, diga!

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.
- _____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/Ago. 2014.
- BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010c.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. A forma espacial do herói. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Emsantina Galvão G. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **O freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João, 2010a.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

_____. **Cotidiano da Educação Infantil**: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. In: CONGRESSO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA AMREC, 1, 2003, Criciúma-SC. Online. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1980-4512.2008n18p53/8077>. Acesso em: 27 de jan. 2017

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o Programa Letra e Vida. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 191-200.

_____. Prefácio: uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévsk**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BIZERRIL, José. O vínculo etnográfico: intersubjetividade e co-autoria na pesquisa qualitativa. **Universitas** Ciências da Saúde. v. 02. n. 02. 2004. p. 152-163.

BRAIT, Beth. Apresentação: Importância e necessidade da obra O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica. In: MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievith. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2011. p. 149-175.

BULAVKA, Ludmila; BUZGALIN, Aleksander. Os próximos cem anos de Mikhail Bakhtin: a dialética do diálogo versus a metafísica do pós-modernismo. **Novos Rumos**, Marília, ano 20, n. 44, 2005. p. 4-14.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino. (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: materiais para seu estudo. São Paulo: Quatro, 1986.

CASTRO, Ana Paula Pontes de. A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita online na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais. In: FREITAS,

Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 91-100.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um programa de formação contínua. In: _____. **Professores formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 19-35.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DEPRETTO, Catherine. (Org.). **L'héritage de Mikhail Bakhtine**. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. **Illuminuras**, v. 9, n. 21, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FETTER, Sandro; LIMA, Edna Lúcia da Cunha; LIMA, Guilherme Cunha. O ensino da escrita manual no Brasil: dos modelos caligráficos à escrita pessoal no século XXI. **BOOC**. Biblioteca On-line 239 de ciências da comunicação, v. IV, p. 1-31, 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fetter-sandro-lima-edna-lima-guilherme-o-ensino-da-escrita-manual-no-brasil.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2017.

FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos (in) possíveis. Campinas: Mercado das Letras, 2010. v. 2. (Série Bakhtin –inclassificável).

FONSECA, Maria Nilma Goes da Fonseca; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 104-114.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.21-39, jul. 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Damazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João, 2015.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

_____. Da língua para a linguagem: outros rumos de pesquisa. 02 de julho de 2016.

Passagens: o blog do Wanderley Geraldi. Disponível em:

<http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/237-da-lingua-para-a-linguagem-outros-rumos-de-pesquisa-1>>. Acesso em: 23 de out. 2016.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p.19-39 .

_____. **Portos de passagens**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. O inquisidor como antropólogo. **Revista Brasileira de História**. v. 1. n. 21, set 90/fev. 91. pp. 9-20.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRILLO, Sheila Camargo. Prefácio: A obra em contexto: tradução, história e autoria. In: MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Formação de professores alfabetizadores**: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

HITCHCOCK, Peter. Romancização ou serialização: ou diferentes formas de tempo. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 187-207, jan./abr. 2016.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.

KRISTEVA, Julia. Prefácio: Une poétique ruinée. In: BAKHTINE, Mikhail. **La poétique de Dostoievski**. Tradução: Isabelle Kolitcheff. Paris: Éditions du Seuil, 1970.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2006. p. 59-83.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidades ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2004, n. 26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 11 de jan. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 203-234.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 2). **Revista DLCV – Língua, Linguística e Literatura**. João Pessoa, v. 1, n. 1, 9-40, Out.2003. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7435/4504>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos (online). Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, Rosineide de. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: DE PAULA, L; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 235-264.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso - GEGe. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p. 151-168.

_____. Bakhtin em trabalhos de estudo da língua: levantando o problema do pertencimento. **Estudos Linguísticos XXXV**. 2006. p. 176-180.

_____. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos: Pedro e João, 2011.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel. A identidade é uma armadilha. In: MIOTELLO, V; MOURA, M. I. (Orgs.). **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro e João, 2014.

MURRIE, Zuleika de Felice. **Caderno do Gestor**: gestão do currículo na escola, v. 1, São Paulo: SEE, 2008.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n.14, n.2, p. 265-284. 2012.

PAJÉU, Hélio Márcio. Etnografia: um caminho metodológico de escuta da cultura, da ética e da estética. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: cortejando a vida na estética do cotidiano. São Carlos: Pedro e João, 2015. p. 114-132.

PERROT, Martyne; DE LA SOUDIÈRE, Martin. L'écriture des sciences de l'homme: enjeux. In: **Communications**, 58, 1994. L'écriture des sciences de l'homme. pp. 5-21. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1994_num_58_1_1875>. Acesso em: 17 de julho de 2016.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João, 2013.

PONZIO, Augusto. Introdução. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João, 2010a.

_____. **A revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2011a.

_____. Introdução: Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, Valentin N; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João, 2011b. p. 7-57.

_____. **No círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João, 2013.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João, 2010b.

PRADO, Vanessa Alves do. **O gênero de divulgação científica**: leitura, ensino e avaliação em classes de terceiro e quinto anos do ensino fundamental. 2011. 123 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SALDAÑA, Paulo. Governo Alckmin esvazia programa de alfabetização em SP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 mar. 2016. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1744885-governo-alckmin-esvazia-programa-de-alfabetizacao-em-sp.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Comunicado CENP, de 29 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. São Paulo, 2008b.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2016a. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Decreto n. 54.553, de 16 de julho de 2009**. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educativas nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. São Paulo, 2009a.

_____. **Ler e escrever**: caderno de planejamento e avaliação – professor alfabetizador – 1ª série. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3. ed. São Paulo : FDE, 2010d.

_____. **Ler e escrever**: coletânea de atividades – 2ª série. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 2. ed. São Paulo: FDE, 2010e. v. 2.

_____. **Ler e escrever**: conversa com os pais. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 2. ed. São Paulo: FDE, 2010c.

_____. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2011.

_____. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2ª série. 3. ed. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2010a. 2 v.

_____. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 4ª série, 2. ed. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2010f.

_____. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano, 4. ed (revisada e atualizada). Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2014.

_____. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano, 7. ed (compilada, revisada e atualizada dos volumes 1 e 2). Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2014.

_____. **Ler e escrever:** livro de textos do aluno. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010b.

_____. **Programa Ler e Escrever.** São Paulo, c2010. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. **Resolução SE n. 86, de 19 de dezembro de 2007.** Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007.

_____. **Resolução SE n. 96, de 23 de dezembro de 2008.** Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. São Paulo, 2008a.

_____. **Resolução n. 66, de 21 de agosto de 2009.** Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto n. 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais. São Paulo, 2009b.

_____. **Saresp.** São Paulo, 2016b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 1 jan. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Sobre a FDE.** São Paulo, c2008-2013. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaQuemSomos.aspx?contextmenu=quemso>. Acesso em: 24 set. 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME n. 6.328, de 26 de setembro de 2005.** Institui o Programa "Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal", nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs. São Paulo, 2005.

SCHERMA, Camila Caracelli. Contribuições dos escritos bakhtinianos para compreensão da palavra na vida e na arte verbal – diálogos entre Augusto Ponzio, Susan Petrilli e Valdemir Miotello. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras:** circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João, 2013. p.99-113.

STATONATO. Soraia Calderoni. **A formação dos formadores:** uma análise do processo formativo. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine**: le principe dialogique. Suivi de Écrits du cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981.

TYLKOWSKI, Inna. Les notions d' "idéologie" et de "méthode marxiste" dans les textes de Vološinov. In: TYLKOWSKI, Inna. **Vološinov em contexto**: essai d'épistémologie historique. Limoges: Lambert Lucas, 2012. p. 37-79.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Parte III – Para uma história das formas do enunciado nas construções da língua (experiência de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos). In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. In: _____. BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 59-144.

VOLOCHÍNOV, Valentin N; BAKHTIN, Mikhail M. A palavra na vida e na poesia. Introdução aos problemas da poética sociológica. In: _____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 145-181.

VOLOSHINOV, Valentin. Nikolaevich. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine**: le principe dialogique. Suivi de Écrits du cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981.

VOLOŠINOV, Valentin Nikolaevic. **Marxisme et philosophie du langage**: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Tradução: Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

WEISZ, Telma. A tematização da prática na sala de aula. IN: CARDOSO, Beatriz; LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **Nossa rede**: entrevista com Telma Weisz. 23 de setembro de 2015. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/nossa-rede-entrevista-com-telma-weisz/>>. Acesso em: 21 out. 2016.

APÊNDICE A – Ofício encaminhado ao Secretário da Educação do Estado de São Paulo

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

Marília, 27 de junho de 2013

Excelentíssimo Senhor Secretário de Estado da Educação

Encaminhamos a vossa senhoria o documento protocolado nº 2232 de 30/04/2013, que trata do projeto de pesquisa de Doutorado em Educação intitulado **O programa paulista *Ler e Escrever* sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**, elaborado pela doutoranda Vanessa Alves do Prado, com a orientação do Professor Doutor Dagoberto Buim Arena, e o parecer da supervisão responsável pelo Ciclo I na Diretoria de Ensino de _____, assinado pela Dirigente Regional de Ensino de _____, acerca do projeto de pesquisa.

O referido projeto, anexado a este ofício, tem como objetivos analisar o programa *Ler e Escrever*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas que disputam áreas de influências nos guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*, em documentos de circulação interna e nas Orientações Técnicas para a formação continuada de docentes para o ensino da língua materna escrita, e investigar a adesão e a resistência dos docentes, no movimento das forças centrípetas e centrífugas, em relação às concepções e ao ensino da língua materna escrita no ensino fundamental, ciclo I.

Para a realização da pesquisa, tal como está proposta em projeto, a pesquisadora necessitará acompanhar as Orientações Técnicas direcionadas ao programa *Ler e Escrever* nas diferentes instâncias: orientações centrais, que ocorrem na cidade de São Paulo, e orientações de polo macrorregional, que ocorrem na cidade de _____ para as Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino de _____ e Professoras Coordenadoras das escolas de Ensino Fundamental, Ciclo I.

A pesquisa também abrange a participação nas Orientações Técnicas que ocorrem na própria Diretoria de Ensino de _____ e nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) em uma escola pertencente a essa diretoria. Como anunciado em projeto, a pesquisadora pretende acompanhar as Orientações Técnicas e registrá-las mediante alguns instrumentos de pesquisa, tais como observações, entrevistas, notas de campo e gravações em áudio e em vídeo, para que a pesquisa seja validada e obtenha credibilidade. Além das Orientações Técnicas, a pesquisa versa sobre a análise do material impresso do programa *Ler e Escrever*, disponível a todos os professores da rede estadual de ensino.

Tendo em vista os objetivos apresentados e os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, viemos por meio deste ofício solicitar autorização para participar das Orientações Técnicas da instância central, de polo macrorregional e de polo regional, e permissão para analisar os guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*.

Sem mais para o momento,

Dagoberto Buim Arena
Professor Doutor
DD/PPGE
UNESP/Marília

Vanessa Alves do Prado
Aluna regular da Pós-Graduação
em Educação
UNESP/Marília

APÊNDICE B – Ofício encaminhado à Diretora do CEFAI

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

Marília, 13 de maio de 2013

Ilustríssima Coordenadora do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais

Encaminhamos a vossa senhoria o documento protocolado nº 2232 de 30/04/2013, que trata do projeto de pesquisa de Doutorado em Educação intitulado **O programa paulista *Ler e Escrever* sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**, elaborado pela doutoranda Vanessa Alves do Prado, com a orientação do Professor Doutor Dagoberto Buim Arena, e o parecer da supervisão responsável pelo Ciclo I na Diretoria de Ensino de _____, assinado pela Dirigente Regional de Ensino de _____, acerca do projeto de pesquisa.

O referido projeto, anexado a este ofício, tem como objetivos analisar o programa *Ler e Escrever*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas que disputam áreas de influências nos guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*, em documentos de circulação interna e nas Orientações Técnicas para formação continuada de docentes para o ensino da língua materna escrita, e investigar a adesão e a resistência dos docentes, no movimento das forças centrípetas e centrífugas, em relação às concepções e ao ensino da língua materna escrita no ensino fundamental, Ciclo I.

Para a realização da pesquisa, tal como está proposta em projeto, a pesquisadora necessitará acompanhar as Orientações Técnicas direcionadas ao programa *Ler e Escrever* nas diferentes instâncias: orientações centrais, que ocorrem na cidade de São Paulo, e orientações de polo macrorregional, que ocorrem na cidade de _____ para as Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino de _____ e Professoras Coordenadoras das escolas de Ensino Fundamental, Ciclo I.

A pesquisa também abrange a participação nas Orientações Técnicas que ocorrem na própria Diretoria de Ensino de _____ e nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) em uma escola pertencente a essa diretoria. Como anunciado em projeto, a pesquisadora pretende acompanhar as Orientações Técnicas e registrá-las mediante alguns instrumentos de pesquisa, tais como observações, entrevistas, questionários, notas de campo e gravações em áudio e em vídeo, para que a pesquisa seja validada e obtenha credibilidade. Além das Orientações Técnicas, a pesquisa versa sobre a análise do material impresso do programa *Ler e Escrever*, disponível a todos os professores da rede estadual de ensino.

Tendo em vista os objetivos apresentados e os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, viemos por meio deste ofício solicitar autorização para participar das Orientações Técnicas centrais, de polo macrorregional e de polo regional, e permissão para analisar os guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*.

Sem mais para o momento,

Dagoberto Buim Arena
Professor Doutor
DD/PPGE
UNESP/Marília

Vanessa Alves do Prado
Aluna regular da Pós-Graduação
em Educação
UNESP/Marília

Apêndice C – Ofício encaminhado à Dirigente Regional de Ensino

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

Marília, 26 de abril de 2013.

Senhora Dirigente Regional de Ensino,

Encaminho a vossa senhoria o projeto de pesquisa intitulado **O programa paulista *Ler e Escrever* sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**, elaborado pela doutoranda Vanessa Alves do Prado, com o objetivo de analisar o programa *Ler e Escrever*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas que disputam áreas de influências nos guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*, em documentos de circulação interna e nas Orientações Técnicas para formação continuada de docentes para o ensino da língua materna escrita, e investigar a adesão e a resistência dos docentes, no movimento das forças centrípetas e centrífugas, em relação às concepções e ao ensino da língua materna escrita no ensino fundamental, ciclo I.

Sem mais para o momento,

Dagoberto Buim Arena
Professor Doutor
DD/PPGE
UNESP/Marília
Orientador

Vanessa Alves do Prado
Aluna regular da Pós-Graduação
em Educação
UNESP/Marília
Pesquisadora responsável

Ilma Sra.
Dirigente Regional de Ensino

Vanessa Alves do Prado
Rua _____, n. _____. Jardim _____, Marília/SP.
(14) _____
bivaprado@hotmail.com

APÊNDICE D – Modelo de autorização da Dirigente Regional de Ensino

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a aluna **Vanessa Alves do Prado**, RG: _____, sob orientação do **Profº Drº Dagoberto Buim Arena**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, a realizar a pesquisa de doutorado intitulada **O programa paulista *Ler e Escrever* sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**, na Diretoria de Ensino da Região de _____.

Marília, ____/____/2013

Dirigente de Ensino

APÊNDICE E – Ofício encaminhado ao Diretor de escola

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

Marília, 26 de abril de 2013.

Senhor Diretor de Escola,

Encaminho a vossa senhoria o projeto de pesquisa intitulado **O programa paulista *Ler e Escrever* sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**, elaborado pela doutoranda Vanessa Alves do Prado, com o objetivo de analisar o programa *Ler e Escrever*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas que disputam áreas de influências nos guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e escrever*, em documentos de circulação interna e nas Orientações Técnicas para formação continuada de docentes para o ensino da língua materna escrita, e investigar a adesão e a resistência dos docentes, no movimento das forças centrípetas e centrífugas, em relação às concepções e ao ensino da língua materna escrita no ensino fundamental, ciclo I.

Sem mais para o momento,

Dagoberto Buim Arena
Professor Doutor
DD/PPGE
UNESP/Marília
Orientador

Vanessa Alves do Prado
Aluna regular da Pós-Graduação
em Educação
UNESP/Marília
Pesquisadora responsável

Ilmo Sr.
Diretor de Escola

APÊNDICE F – Modelo da autorização do Diretor de escola

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a aluna **Vanessa Alves do Prado**, RG: _____, sob orientação do **Profº Drº Dagoberto Buim Arena**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, a realizar a pesquisa de doutorado intitulada ***O programa paulista Ler e Escrever sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas***, na Escola Estadual _____.

Marília, ____/____/2013

Diretor de Escola

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor

Coordenador

Estamos realizando uma pesquisa de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, intitulada **O programa paulista *Ler e Escrever* sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas** e gostaríamos que participasse dela. Os objetivos da investigação são: a) analisar o programa *Ler e Escrever*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas que disputam áreas de influências nos guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e escrever*, em documentos de circulação interna e nas Orientações Técnicas para formação continuada de docentes para o ensino da língua materna escrita; e b) investigar a adesão e a resistência dos docentes, no movimento das forças centrípetas e centrífugas, em relação às concepções e ao ensino da língua materna escrita no ensino fundamental, ciclo I.

Caso aceite participar da pesquisa, gostaríamos que soubesse que com os dados coletados será sistematizada a tese de doutorado e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como em publicações, congressos e uso da imagem dos sujeitos participantes com a identidade preservada.

Eu, _____
portador do RG _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada **O programa paulista *Ler e Escrever* sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**, a ser realizada na Escola Estadual _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Vanessa Alves do Prado (Doutoranda) – contato: (14) _____

Dagoberto Buim Arena (Orientador responsável) – contato: (14) _____

Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp de Marília

Autorizo,

Data: ____/____/____

Professora Coordenadora do Ciclo 1

**APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor da
Educação Básica I**

Estamos realizando uma pesquisa de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, intitulada **O programa paulista *Ler e Escrever* sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas** e gostaríamos que participasse dela. Os objetivos da investigação são: a) analisar o programa *Ler e Escrever*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas que disputam áreas de influências nos guias de planejamento e orientações didáticas *Ler e Escrever*, em documentos de circulação interna e nas Orientações Técnicas para formação continuada de docentes para o ensino da língua materna escrita; e b) investigar a adesão e a resistência dos docentes, no movimento das forças centrípetas e centrífugas, em relação às concepções e ao ensino da língua materna escrita no ensino fundamental, ciclo I.

Caso aceite participar da pesquisa, gostaríamos que soubesse que com os dados coletados será sistematizada a tese de doutorado e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como em publicações, congressos e uso da imagem dos sujeitos participantes com a identidade preservada.

Eu, _____
portador do RG _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada **O programa paulista *Ler e Escrever* sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**, a ser realizada na Escola Estadual _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Vanessa Alves do Prado (Doutoranda) – contato: (14) _____
Dagoberto Buim Arena (Orientador responsável) – contato: (14) _____
Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp de Marília

Autorizo,

Data: ____/____/____

Professora da Educação Básica I

**APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor Coordenador
do Núcleo Pedagógico, do ciclo I, da Diretoria Regional de Ensino**

Estamos realizando uma pesquisa de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, intitulada **O Programa paulista Ler e Escrever sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas** e gostaríamos que participasse dela. Os objetivos da investigação são: a) analisar o Programa Ler e Escrever, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) do Estado de São Paulo, com os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas que disputam áreas de influências nos *Guias de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e escrever*, em documentos de circulação interna e nas Orientações Técnicas para formação continuada de docentes para o ensino da língua materna escrita; e b) investigar a adesão e a resistência dos docentes, no movimento das forças centrípetas e centrífugas, em relação às concepções e ensino da língua materna escrita no Ensino Fundamental, ciclo 1.

Caso aceite participar da pesquisa, gostaríamos que soubesse que com os dados coletados será sistematizada a tese de doutorado e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como em publicações, congressos e uso da imagem dos sujeitos participantes com a identidade preservada.

Eu, _____
portador do RG _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada **O Programa paulista Ler e Escrever sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**, a ser realizada na Diretoria de Ensino da Região de Marília. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Vanessa Alves do Prado (Doutoranda) – contato: (14) 997779583 ou (14) 3413 9285
Dagoberto Buim Arena (Orientador responsável) – contato: (14) 3402 13 27
Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp de Marília

Autorizo,

Data: ____/____/____

Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico – Ciclo 1

APÊNDICE J – Questões para a entrevista com as professoras do ciclo I

NOME: _____
IDADE: _____
FORMAÇÃO: _____
SITUAÇÃO FUNCIONAL: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO ESTADO: _____
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA: _____

1 - Os momentos de formação em ATPCs contribuem para a melhoria da sua prática?

1.1 - Eles proporcionam enriquecimento teórico?

2 - Além das ATPCs, há outro momento de formação promovido pela SEE/SP?

2.1 - Você tem procurado algum evento para enriquecer sua formação?

3 - O que proporciona a você mais conhecimento: orientações trazidas pela PC das OTs de polo macrorregional e regional ou troca de experiências com as colegas de trabalho?

4 - As orientações resultantes das OTs de polo macrorregional e regional mudam sua forma de trabalhar?

4.1 - Elas lhe dão mais segurança e conhecimento?

5 - Em sua opinião, há falhas nas ATPCs e nas OTs?

5.1 - Quais?

5.2 - O que você gostaria que as OTs e, posteriormente, as ATPCs contemplassem?

6 - Você pode afirmar que a OT central chega até você?

6.1 - Você percebe mudanças na sua vida profissional com essas orientações recebidas da equipe central?

7 - O que você pensa do Programa *Ler e Escrever*?

7.1 - Você gosta dos guias impressos *Ler e Escrever*?

7.2 - Você adere a todas as propostas de atividades dos guias?

7.3 - Você consegue trabalhá-las na íntegra, tal como indicam os guias?

7.4 - Você trabalha somente com os guias ou utiliza materiais diversos? Quais?

8 - Você se sente obrigada a trabalhar com os guias?

8.1 - O que faz você se sentir assim?

9 - Você gostaria que mudasse alguma coisa nos guias?

9.1 - O quê?

10 - Você gostaria que divulgassem as suas práticas bem sucedidas?

10.1 - Em que elas se diferenciam das propostas do *Ler e Escrever*?

11 - Você compreende todas as propostas dos guias *Ler e Escrever*?

- 12 - Você encontra dificuldades no processo de ensino da leitura e da escrita? Quais?
12.1 - Você considera que essas dificuldades são supridas pela formação em serviço?
- 13 - Como você gostaria que a formação fosse organizada?
13.1 - O que os formadores deveriam levar em consideração que não estão levando?
- 14 - Como você lida com a demanda de solicitações de propostas de atividades feitas pelos formadores?
- 15 - Você pensa ser suficiente o guia *Ler e Escrever* para a aprendizagem dos alunos?
15.1 - Quais outras propostas são solicitadas aos alunos?
- 16 - Você se manifesta durante as ATPCs?
16.1 - Suas manifestações se configuram como críticas ou aceitação das propostas?
- 17 - Você acredita que seus conhecimentos e suas inquietações são contemplados pelo Programa *Ler e Escrever* (guias, orientações técnicas e ATPCs)?
- 18 - Em sua opinião, qual é o papel das PCNPs?
18.1 - Você tem contato com elas?
18.2 - Você se sente pressionada quando tem contato com ela (em visita, por exemplo)?
- 19 - Como você percebe o papel da PC?
19.1 - Ela desempenha bem o papel reservado ao cargo?
19.2 - Você se sente pressionada por ela?
19.3 - Ela sempre transmite aos professores as orientações técnicas recebidas?
19.4 - Se não, qual o motivo que explica a ação?
- 20 - Você acha que o guia *Ler e Escrever* dá conta da aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos?
20.1 - Qual é a sua atitude diante disso?
- 21 - As propostas de atividades do guia são compatíveis com as questões cobradas na prova do SARESP?
- 22 - O guia *Ler e Escrever* proporciona a sua emancipação?
22.1 - E a dos alunos?
- 23 - Você se sente apenas executora do Projeto/Programa *Ler e escrever* ou se sente parte do processo de desenvolvimento desse programa? Em quais momentos?
- 24 - Você se sente motivada a desenvolver as propostas do *Ler e Escrever*?
24.1 - Você sente o programa como seu?
- 25 - Como você avalia a ATPC ministrada pela PC?
25.1 - Como você avalia as propostas das PCNPs e da formadora de polo macrorregional que são transmitidas a você mediante as ATPCs?

APÊNDICE K - Questões para a entrevista com a professora coordenadora do ciclo I

NOME: _____
IDADE: _____
FORMAÇÃO: _____
SITUAÇÃO FUNCIONAL: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO ESTADO: _____
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO CARGO DE PC: _____

1 - Os momentos de formação em ATPCs contribuem para a melhoria da sua prática?

1.1 - Eles proporcionam enriquecimento teórico?

2 - Além das OTs de polo macrorregional e regional, há outro momento de formação promovido pela SEE/SP?

2.1 - Você tem procurado algum evento para enriquecer sua formação?

3 - O que proporciona a você mais conhecimento: OTs no polo macrorregional, no polo regional ou a troca de experiências com colegas de trabalho?

4 - As OTs no polo macrorregional e regional mudam sua forma de trabalhar?

4.1 - Elas lhe dá mais segurança e conhecimento?

5 - Em sua opinião, há falhas nas OTs de polo macrorregional e regional? Quais?

5.1 - O que você gostaria que as OTs contemplassem?

6 - Você pode afirmar que a OT central chega até você?

6.1 - Você percebe mudanças na sua vida profissional com essas orientações recebidas da equipe central?

7 - O que você pensa do Programa *Ler e Escrever*?

7.1 - Você gosta dos guias impressos *Ler e Escrever*?

8 - Você se sente obrigada a trabalhar com os guias?

8.1 - O que faz você se sentir assim?

9 - Você gostaria que mudasse alguma coisa nos guias? O quê?

10 - Você gostaria que divulgassem as práticas bem sucedidas resultantes do trabalho coletivo entre professores e PC?

10.1 - Em que elas se diferenciam das propostas do *Ler e Escrever*?

11 - Você compreende todas as propostas dos guias *Ler e Escrever*?

12 - Você encontra dificuldades para discutir as propostas de atividades de ensino da leitura e da escrita com os professores da sua escola? Quais?

- 12.1 - Você considera que essas dificuldades são supridas pela formação em serviço?
- 13 - Como você gostaria que a formação fosse organizada?
- 13.1 - O que os formadores deveriam levar em consideração que não estão levando?
- 14 - Como você lida com a demanda de solicitações de propostas de atividades feitas pelos formadores das demais instâncias?
- 15 - Você pensa ser suficiente o guia *Ler e Escrever* para a aprendizagem dos alunos?
- 15.1 - Quais outras propostas são solicitadas aos alunos?
- 16 - Você se manifesta durante as OTs de polo macrorregional e regional?
- 16.1 - Suas manifestações se configuram como críticas ou aceitação das propostas?
- 17 - Você acredita que seus conhecimentos e suas inquietações são contemplados pelo Programa *Ler e Escrever* (guias e orientações técnicas)?
- 18 - Em sua opinião, qual é o papel das PCNPs?
- 18.1 - Você se sente pressionada por elas?
- 18.2 - E o papel da formada de polo macrorregional?
- 18.3 - Você acha que ela desempenha bem o papel reservado ao papel dela?
- 19 - Você acha que o guia *Ler e Escrever* ajuda a melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos?
- 19.1 - Qual é a sua atitude diante disso?
- 20 - As propostas de atividades do guia são compatíveis com as questões cobradas na prova do SARESP?
- 21 - O guia *Ler e Escrever* proporciona a sua emancipação como coordenadora?
- 21.1 - E a dos professores?
- 21.2 - E a dos alunos?
- 22 - Você se sente apenas executora do Projeto/Programa Ler e escrever ou se sente parte do processo de desenvolvimento desse programa? Em quais momentos?
- 23 - Você se sente motivado a desenvolver as propostas do *Ler e Escrever* com os professores da sua escola?
- 23.1 - Você sente o programa como seu?
- 24 - Por que você acha que as PCNPs não realizaram, neste segundo semestre, OTs no polo regional?
- 24.1 - A ausência de OT na DE fez falta para o bom desempenho do seu trabalho e das professoras da escola onde você trabalha? Por quê?
- 24.2 - As PCNPs continuam a participar das OTs de polo macrorregional? [em caso negativo] Isso prejudicou o andamento da sua formação e da formação dos professores da sua escola?

25 - Como você avalia as orientações técnicas no polo regional, que estavam sendo realizadas pelas PCNPs?

25. 1 - E as OTS de polo macrorregional, realizadas pela formadora da equipe central?

25. 2 - Como você avalia as propostas que são pensadas pela equipe central transmitidas a você mediante as OTs de polo macrorregional?

APÊNDICE L - Questões para a entrevista com as professoras coordenadoras do núcleo pedagógico, responsáveis pelo ciclo I

NOME: _____
IDADE: _____
FORMAÇÃO: _____
SITUAÇÃO FUNCIONAL: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO ESTADO: _____
TEMPO DE SERVIÇO EM ESCOLAS: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO CARGO DE PCNP: _____

- 1 - Hoje, como a formação do *Ler e Escrever* está organizada?
- 2 - Os momentos de formação de polo macrorregional contribuem para a melhoria da sua prática como PCNP?
 - 2.1 - Proporcionam enriquecimento teórico?
 - 2.2 - Você acredita que as formações em ATPC e de polo regional contribuem para a formação dos PC e dos professores? Você pede a eles opinião sobre isso?
- 3 - Além das OTs de polo macrorregional, há outro momento de formação promovido pela SEE/SP no que tange ao ensino da Língua Portuguesa?
 - 3.1 - Você tem contato com a formadora que atua na instância central?
 - 3.2 - Você busca por outras formações fora das oferecidas pela secretaria?
- 4 - As OTs de polo macrorregional mudam sua forma de trabalhar, lhe dão mais segurança e conhecimento?
- 5 - Você consegue acompanhar o trabalho dos PCs e dos professores do ciclo I na escola no que se refere ao guia *Ler e escrever* ou os momentos se restringem apenas às orientações de polo macrorregional e regional com a PC? Se sim, explique como é feito o acompanhamento na escola.
 - 5.1 - Em sua opinião, há falhas nas OTs de polo macrorregional? Quais?
 - 5.2 - O que você gostaria que as OTs contemplassem?
 - 5.3 - Você acredita que as formações mudam o modo de trabalho do professor coordenador e dos professores do ciclo I?
- 6 – Você pode afirmar que a OT central chega até você?
 6. 1 - Da maneira como ela chega, você percebe mudanças na sua vida profissional?
 6. 2 – Você acredita que as formações são resultantes das indagações e necessidades dos professores coordenadores e dos professores do ciclo I?
 6. 3 – A formação de polo regional que você proporciona aos PCs considera as inquietações dos PCs e dos professores do ciclo I?
- 7 – O que você pensa do Programa *Ler e Escrever*?
 7. 1 - Você gosta dos guias impressos *Ler e Escrever*?
 7. 2 – Você gosta de como formação do *Ler e escrever* está organizada?

7. 3 – E você acha que os PCs e os professores do ciclo I gostam? Por quê?

8 - Você se sente obrigada a transmitir em formação continuada o trabalho com os guias *Ler e escrever*? O que faz você se sentir assim?

8.1 - Você acha que os PCs e os professores do ciclo I se sentem obrigados com a determinação do uso do guia e com as solicitações das formações por OTs?

8.2 - Os professores do ciclo I são obrigados a trabalhar os guias?

8.3 - Você acha que todos os professores trabalham o guia na íntegra?

9 - Você gostaria que mudasse alguma coisa nos guias? O quê?

9.1 - Os professores propõem mudanças no guia?

9.2 - As mudanças que os professores propõem são escutadas por você e pelos demais formadores?

9.3 - O que você como PCNP faz?

10 - Você incentiva e apoia os projetos e propostas de atividades diferenciadas resultantes da criação do próprio professor do ciclo I e não do *Ler e escrever*?

11 - Você acredita que os momentos de formação de polo regional e macrorregional são suficientes para a formação dos PCs?

11.1 - Você acredita que os momentos de ATPCs são suficientes para a formação dos professores do ciclo I?

11.2 - O que você proporia como formação continuada?

12 - Você encontra dificuldades para discutir as propostas de atividades de ensino da leitura e da escrita? Quais?

12.1 - Você considera que essas dificuldades são supridas pela formação em serviço que você recebe nas OTs de polo macrorregional ou em outra (se houver)?

12.2 - Em sua opinião, os professores encontram dificuldades com o processo de ensino da leitura e da escrita?

13 - Como você gostaria que a formação fosse organizada?

13.1 - O que os formadores deveriam levar em consideração que não estão levando?

13.2 - Você e as formadoras das demais instâncias escutam o que os professores têm a dizer sobre os guias e sobre o processo de ensino da leitura e da escrita?

14 - Como você lida com a demanda de solicitações de propostas de atividades feitas pelos formadores?

14.1- Todos os professores do ciclo I cumprem a demanda de solicitação de projetos e de atividades solicitadas pelos formadores das diferentes instâncias?

14.2 - Como você tem controle sobre o que o PC e o professor do ciclo I faz em sala de aula?

15 - Você pensa ser suficiente o guia *Ler e Escrever* para a aprendizagem dos alunos?

16 - Você se manifesta durante as OTs de polo macrorregional?

16.1 - Suas manifestações se configuram como críticas ou aceitação das propostas?

17 - Você acredita que suas inquietações como profissional da educação são contempladas pelo Programa *Ler e Escrever* (guias e orientações técnicas)?

17.1 - Você acredita que as inquietações dos PC e dos professores do ciclo I são contempladas pelo Programa *Ler e Escrever* (pelos guias e formações)?

18 - Em sua opinião, qual é o papel das formadoras?

18.1 - Você se sente pressionada por elas?

18.2 - Elas têm contato com os professores?

18.3 - Em sua opinião, você acha que as formadoras pressionam você, os PC e os professores do ciclo I?

19 - Você acha que o guia *Ler e Escrever* ajuda a melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos? Qual é a sua atitude diante disso?

20 - As propostas de atividades do guia são compatíveis com as questões cobradas na prova do SARESP?

20.1 - O que você pensa do SARESP?

21 - O guia *Ler e Escrever* e as formações em OTs proporcionam a sua emancipação como PCNP?

21.1 - E você pensa que proporciona a emancipação dos PCs e dos professores do ciclo I?

21.2 - E a dos alunos?

22 - Você se sente apenas executora do Projeto/Programa *Ler e Escrever* ou se sente parte do processo de desenvolvimento desse programa? Em quais momentos?

23 - Você se sente motivada a desenvolver as propostas do *Ler e Escrever* com os PCs das escolas? E com os professores do ciclo I?

23.1 - Você acredita que os PCs e os professores do ciclo I estão motivados a desenvolver as propostas do guia?

24 - Você sabe dizer porquê no segundo semestre do ano passado não houve formação de polo regional aqui na DE, realizada por você? Houve a de polo macrorregional?

24.1- Você sabe dizer porquê as OTs de polo macrorregional, que antes eram realizadas na cidade de _____, estão sendo realizadas, atualmente, na DE?

24.2 - As mesmas diretorias que participavam no ano passado continuam participando mesmo depois da mudança do polo macrorregional?

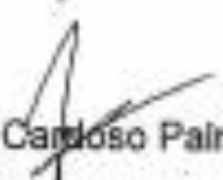
ANEXO A – Autorização do Secretário Adjunto de Educação

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Gabinete do Secretário

AUTORIZAÇÃO

Em atenção ao solicitado pelo Professor Doutor Dagoberto Buim Arena, Unesp de Marília (Orientador) e pela Doutoranda Vanessa Alves do Prado, fica a mesma autorizada, em razão da pesquisa que realiza, a acompanhar as Orientações Técnicas direcionadas ao Programa “Ler e Escrever” nas seguintes instâncias da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo: 1) orientações centrais, que ocorrem na cidade de São Paulo com a formadora _____; 2) orientações de polo, que ocorrem na cidade de _____ para as Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino de _____ e Professoras Coordenadoras das Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I, ações necessárias para que possa realizar a investigação que tem por tema: “O programa paulista Ler e Escrever sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centripetas e centrifugas”, sob orientação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena.

São Paulo, 10 de julho de 2013.


Prof. Dr. João Carlos Palma Filho
Secretário Adjunto de Educação
Secretaria de Estado da Educação
São Paulo.

ANEXO B – Autorização da Equipe Técnica e da Diretora do CEFAI



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica - DEGEB

PROTOCOLO Nº: 2239/0001/2013

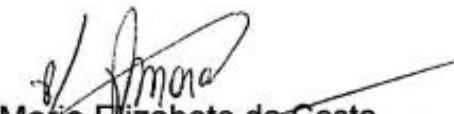
**ASSUNTO: Acompanhamento de ações do Programa Ler e Escrever para fins
de pesquisa acadêmica**

INTERESSADO: Vanessa Alves do Prado

De acordo com despacho de fls. 29 , encaminhe-se ao Gabinete da Coordenadora.
SP107/2013


João Freitas da Silva
Diretor do DEGEB

De acordo. Encaminhe-se à Chefia de Gabinete.
SP 23104/2013


Maria Elizabete da Costa
Coordenadora da CGEB



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO SECRETÁRIO
Praça da República, 53 - sala 218 - CEP: 01045-903

São Paulo, 31 de julho de 2013,

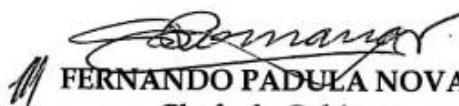
Ofício C.G. nº 132/2013

DOC 2239/0001/2013
AOB

Excelentíssima Senhora,

Em atenção aos termos da correspondência enviada, apresentando o projeto de pesquisa de Doutorado em Educação intitulado "O Programa paulista Ler e Escrever sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas" e solicitando autorização para participar das Orientações Técnicas centrais, de pólo e regionais, e permissão para analisar os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever, cumpre-nos enviar cópia da informação prestada pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, desta Secretaria.

Aproveitamos a oportunidade para apresentar nossos protestos de consideração.


FERNANDO PADULA NOVAES
Chefe de Gabinete

Odair Romanato
RG. 2.890.516-7
Chefe de Gabinete - Substituto

Excelentíssima Senhora

VANESSA ALVES PRADO

Rua Joaquim Palácio de Caras, nº 107

CEP 17526 -360 Marília - SP



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

PROCESSO N.º 2239/0001/2013

ASSUNTO: Acompanhamento de ações do Programa Ler e Escrever para fins de pesquisa acadêmica

INTERESSADO: Vanessa Alves do Prado

PARECER: Favorável

Consagram-se estes autos à solicitação encaminhada pela Sr.^a Vanessa Alves do Prado, que consiste em obter autorização para participar em orientações técnicas centrais do *Programa Ler e Escrever*, assim como naquelas que costumam ocorrer em polos regionais e em escolas, bem como para examinar documentos, aplicar questionários e gerar registros. Tais trabalhos têm a finalidade de arrimar sua pesquisa de Doutorado em Educação desenvolvida na Universidade Estadual Paulista – UNESP.

A investigação gravita em torno da parelha conceptual linguística de *forças centripetas e centrífugas*, proposta pelo pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Esse constructo figura, na investigação em tela, como recurso aclarador do intenso e variegado movimento de apropriação da proposta cultural do *Programa Ler e Escrever*, precisamente, no que tange à formação continuada do Professor.

Há que se elogiar a perspicácia da pesquisadora para esta, que é uma das características centrais do *Ler e Escrever*, mas que nem sempre é notada pelos atores da Rede: sua concepção discursiva, que pressupõe, necessariamente, a existência de um ambiente socioeducacional democrático. De fato, o conjunto de propostas formativas, desenvolvidas mediante as orientações planejadas, só ganha vida quando paragonado com as concepções e a experiência de vida dos docentes.

Podemos, assim, considerar o processo formativo desencadeado pelo *Programa* como a mais autêntica interação dialética de conhecimentos em alfabetização de que o estado já teve notícia. É nesse ambiente de entusiasmada refração de forças intelectuais que se dá a formação continuada dos docentes e gestores da rede, levando-se sempre em conta as peculiaridades morais, psicológicas, materiais e culturais dos grupos e dos indivíduos envolvidos.

Nesse sentido, consideramos de grande valor e proficuidade o projeto apresentado, pois permite evidenciar, mediante os critérios metodológicos da pesquisa científica, as quantidades e qualidades implicadas no gigantesco empreendimento de formar continuamente os profissionais da rede pública paulista de educação. Por isso, somos plenamente favoráveis ao atendimento da solicitação, concedendo as autorizações pertinentes para que seja levada a cabo a investigação em nível acadêmico.

Assim sendo, propomos a devolução do presente expediente à Chefia de Gabinete desta Secretaria.

São Paulo, 15 de julho de 2013.

À consideração superior.


Antônio Alcázar Neto
Equipe Técnica do CEFAI


Sônia de Gouveia Jorge
Diretora do CEFAI

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

Parecer do Projeto nº. 0793/2013

IDENTIFICAÇÃO

- | |
|---|
| 1. Título do Projeto: O Programa paulista Ler e Escrever sob a análise dos conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas |
| 2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Vanessa Prado |
| 3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília |
| 4. Apresentação ao CEP: 30/07/2013 |
| 5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa. |

Objetivos

1. Analisar o Programa Ler e Escrever, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) do Estado de São Paulo, com os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas que disputam áreas de influências nos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e escrever, em documentos de circulação interna e nas Orientações Técnicas para formação continuada de docentes para o ensino da língua materna escrita. 2. Investigar a adesão e a resistência dos docentes, no movimento das forças centrípetas e centrífugas, em relação às concepções e ensino da língua materna escrita no Ensino Fundamental, ciclo 1.

SUMÁRIO DO PROJETO

Esta pesquisa tem por objetivos analisar o Programa Ler e Escrever, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) do Estado de São Paulo, com os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas que disputam áreas de influências nos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e escrever, em documentos de circulação interna e nas Orientações Técnicas para formação continuada de docentes para o ensino da língua materna escrita, e investigar a adesão e a resistência dos docentes, no movimento das forças centrípetas e centrífugas, em relação às concepções e ensino da língua materna escrita no Ensino Fundamental, ciclo 1. A pesquisa será desenvolvida a partir de duas metodologias: a do tipo etnográfico, para acompanhar instâncias de formação em Orientações Técnicas; e a pesquisa documental, como técnica para desvelar novos aspectos e novas forças que se movimentam no material impresso Ler e escrever. A investigação do tipo etnográfico contará com diferentes procedimentos e instrumentos de geração de dados, tais como, observação em situação real de formação (orientações técnicas centrais, pólo, regionais e na escola) gravada em áudio e vídeo e registrada em notas de campo, fonte documental como pautas e avaliação dos encontros de formação e roteiro de perguntas, notas e gravador em áudio para registrar a entrevista com a formadora de nível central, de pólo, regional e com a coordenadora e professores da escola a ser selecionada. Para a pesquisa documental, o guia Ler e escrever impresso se constituirá como fonte principal para estudo e análise. Após a geração dos dados por meio das duas metodologias citadas, os dados serão analisados segundo os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas. Parte-se

da hipótese de que há tensões contínuas, que podem revelar disputas de natureza social, histórica e linguística na elaboração do programa e na formulação de suas orientações práticas.

COMENTÁRIO DO RELATOR

Proposta de pesquisa adequada às exigências do Comitê de Ética em pesquisa. Apresenta todas as documentações devidamente preenchidas e cronograma adequado.

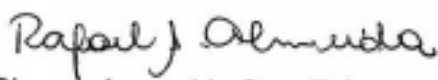
PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 21/08/2013.


P/ Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP

José Carlos Miguel
Diretor da FFC

ANEXO D – Normas para transcrição

<i>OCORRÊNCIAS</i>	<i>SINAIS</i>	<i>EXEMPLIFICAÇÃO*</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	–	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))

Fonte: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino. (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: materiais para seu estudo. São Paulo: Queroz, 1986.