



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica

Flávio Monteiro Fiel


**Do planejamento à ação: uma análise do plano anual de Língua
Portuguesa da Prefeitura de Pirai**

Rio de Janeiro

2018

Flávio Monteiro Fiel

**Do planejamento à ação: uma análise do plano anual de Língua
Portuguesa da Prefeitura de Pirai**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Linha de pesquisa: Ensino Fundamental I

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jonê Carla Baião

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CAPA

F452 Fiel, Flávio Monteiro
Do planejamento à ação: uma análise do plano anual de Língua Portuguesa da Prefeitura de Piraí. - 2018.
112 f.: il.

Orientadora: Jonê Carla Baião.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ.

1. Planejamento educacional – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Língua Portuguesa – Teses. I. Baião, Jonê Carla. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37.014.5=134.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Flávio Monteiro Fiel

**Do planejamento à ação: uma análise do plano anual de Língua
Portuguesa da Prefeitura de Pirai**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEb – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ. Linha de pesquisa: Ensino Fundamental I.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Jonê Carla Baião (Orientadora)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ

Prof^a. Dr^a. Claudia Hernandez Barreiro Sonco

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ

Prof. Dr. Alexandre Josè Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

A minha amada esposa Simone, a meu príncipe Davi e a nosso Matheus, meus presentes de Deus, pois sem vocês não existiria vida em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, que me capacitou para este trabalho tão importante para minha vida profissional e pessoal, pois sem a Sua presença viva em mim eu nada seria.

A minha família, que me proporcionou conforto e apoio necessários, para que pudesse cumprir com os prazos determinados.

A meus alunos, que permitiram e permitem, de forma bastante amorosa, fazer parte da vida deles.

A minha orientadora e parceira de disciplina, Professora Jonê Carla Baião, que me conduziu e ensinou a enxergar com olhos de pesquisador.

À professora Cláudia Barreiros, pela inspiração através de sua pesquisa e de seus ensinamentos que foram de suma importância à conclusão desta pesquisa.

Aos professores da banca examinadora, que também me acompanharam nesta trajetória, principalmente na minha qualificação, mostrando outros caminhos, para que chegasse à reta final desta pesquisa.

Aos professores do PPGEB, que me apresentaram caminhos e possibilidades diferentes para o nascimento desta pesquisa.

Aos colegas de turma, que foram fundamentais na superação de diversas etapas desta caminhada.

O meu mais profundo agradecimento!

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder.

Tomaz Tadeu da Silva

RESUMO

FIEL, F. M. *Do planejamento à ação: uma análise do plano anual de Língua Portuguesa da Prefeitura de Piraí*. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Neste trabalho analisamos o planejamento curricular de Língua Portuguesa do oitavo ano do município de Piraí. Para isso, fez-se necessário percorrer alguns “caminhos”. Tomamos para metodologia o estudo documental de Cellard (2008) para que pudesse embasar e sustentar esta pesquisa no detalhamento dos elementos que compõem o documento ora investigado. Escolhemos como suporte teórico para a análise na perspectiva curricular, Silva (2017) e para a abordagem do planejamento, enquanto uma expressão técnica de currículo que se pretende oferecer ao estudante e professores da rede, dialogamos com Gandin (2007). Como estratégia inicial, analisamos a estrutura do documento, qual seja: conteúdos, objetivos, competências/habilidades e estratégias. Importante destacar que optamos não somente pela análise do planejamento/curricular, mas também a forma como este dialoga com o livro didático escolhido pela rede municipal de Piraí, considerando a influência que o livro didático possui na execução do documento analisado. Trouxemos Soares (1992), Bunzen (2001) e Geraldi (1995), entre outros, para a análise crítica da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa presente nos documentos estudados. Percebemos, especialmente no planejamento anual, um ensino estruturalista com pouco espaço para produção de leitura e escrita, ainda que o trabalho com diversos “Gêneros textuais” estivesse previsto no documento analisado. Também percebemos que os gêneros previstos no planejamento nem sempre eram contemplados pelas propostas do livro didático. Como produto final desta dissertação, propusemos um curso de extensão junto com a prefeitura de Piraí para debatermos a construção do planejamento curricular da rede municipal para o ano de 2019.

Palavras-chave: Planejamento educacional. Currículo. Livro didático. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

FIEL, F. M. *From planning to action: an analysis of the annual of Prefeitura de Piraí's Portuguese Language*. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

In this work we analyze the Portuguese Language Curricular Planning of the eighth year of the Piraí city. And so, it was necessary to go through some "paths", we use the documentary study of Cellard (2008) method to embase and sustain this research in the detailing of the elements that compose the document investigated. We chose Silva (2017) as a theoretical support for the analysis in the curricular perspective, and Gandin (2007) for the planning approach as a technical expression of curriculum that we intend to offer to the students and teachers of the network. As an initial strategy, we analyze the structure of the document, like contents, objectives, skills / abilities and strategies. Is important to emphasize that we opted not only for the analysis of curricular planning, but also the way in which this interact with the textbook chosen by the municipal Piraí city, considering the influence that the textbook has on the execution of the analyzed document. Soares (1992), Bunzen (2001), Geraldi (1995) and others, brought the critical analysis of the perspective of Portuguese Language teaching present in the documents studied. Especially in the annual planning, we saw a structuralist teaching with little space for reading and writing, although the work with several "textual genres" is foreseen in the document analyzed. We also observed that the genres foreseen in the planning were not always contemplated by the textbook proposals. As a final product of this dissertation, we proposed an extension course with the Piraí city to discuss the construction of the curricular planning of the municipal network for the year 2019.

Keywords: Educational planning. Curriculum. Textbook. Portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Coluna CONTEÚDOS da Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai	54
Figura 2: Coluna OBJETIVOS da Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai	55
Figura 3: Coluna de Objetivos com Ações “Ativas”	60
Figura 4: Coluna de Objetivos com Ações “Passivas”	61
Figura 5: Coluna de Objetivos com Gêneros Textuais – Processos Ativos	61
Figura 6: Coluna de Objetivos com Gêneros Textuais – Processos Passivos	62
Figura 7: Coluna de Objetivos com Estudos da Língua – Processos Ativos	62
Figura 8: Coluna de Objetivos com Estudos da Língua – Processos Passivos.....	62
Figura 9: Coluna COMPETÊNCIAS E HABILIDADES da Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai	67
Figura 10: Ficha catalográfica	75
Figura 11: Quadro histórico do Programa Nacional do Livro Didático.....	80
Figura 12: Coluna ESTRATÉGIAS da Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai	95
Tabela 1: Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai.....	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 1: Verbos por Número de ocorrências	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CRÍTICA E REFLEXÃO	19
1.1 Objetivos	26
1.1.1 <i>Objetivo geral</i>	26
1.1.2 <i>Objetivos específicos</i>	26
1.1.3 <i>Justificativa</i>	26
2 ENTENDENDO CURRÍCULO, UMA ABORDAGEM NA ÓTICA DE TOMAZ TADEU	28
2.1 Planejamento curricular, uma abordagem na ótica de Danilo Gandin	40
2.2 Planejamento curricular	44
3 SUPORTE METODOLÓGICO	47
3.1 A pesquisa documental	47
4 UMA ANÁLISE DO “PLANEJAMENTO ANUAL”	52
5 UM POUCO DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO E COMO SE DÁ A ESCOLHA DESTE NO MUNICÍPIO DE PIRAÍ	70
5.1 Como o livro didático chega para o dialogar com o planejamento anual	75
5.2 O diálogo entre o Livro didático e os gêneros textuais apontados pelo planejamento anual de Piraí	82
5.3 O diálogo entre o Livro Didático e o ‘estudo da língua’ no planejamento anual de Piraí	86
CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS	104
ANEXO A – O príncipe infeliz e as abóboras desprezadas	108
ANEXO B – Propaganda	109
ANEXO C – Crônica	110
ANEXO D – Avaliação e Reescrita	111
ANEXO E – Importante saber	112

INTRODUÇÃO

“Ensinar Língua Portuguesa será minha missão. Sim, isso foi o que decidi, serei professor”. Essa foi a escolha feita por um professor no início de sua carreira há alguns anos, o sonho de ensinar, transformar a vida das pessoas como a sua seria transformada. O caminho, certamente, longo, mas, com certeza, prazeroso, pois estaria fazendo o que lhe dava prazer, e ensinar era estimulante, apesar das dificuldades que encontraria mais adiante. Peço desculpas pelo discurso, a princípio polifônico, mas alcançar o que parecia ser um sonho, que ainda estava distante, e que por isso difícil de acreditar como real, fez com que a narrativa se distanciasse do personagem que aqui se apresenta, e que dará continuidade a esta escrita. Isto posto, faço o convite para que me acompanhe neste percurso que se materializa neste espaço de pesquisa que se inicia, no intuito de dividir um pouco das experiências que se acumularam pelos lugares onde passei ou permaneci e que serão importantes para se somar a trajetória desta pesquisa.

Trabalhar para pagar a faculdade particular era extremamente cansativo, mas cada centavo do investimento valeria a pena, uma vez que era a realização daquele sonho tardiamente amadurecido. As aulas iniciaram com diversas disciplinas que faziam parte do currículo; e, a cada aula que acompanhava, surgiam novos horizontes de possibilidades diante da vitrine dos desejos que permeavam meu imaginário.

Os anos de formação transcorreram sem grandes problemas, o pior mesmo era conseguir pagar a mensalidade, mas já era reta final, e o problema já parecia menor, olhando por esse lado. O que surgiria como novo obstáculo seria a transição do que fazia na época para a almejada função de professor, isto não tardou a acontecer.

A primeira experiência não foi remunerada, deu-se num pré-vestibular comunitário que tinha como sede a paróquia de São Francisco de Assis, localizada no bairro de Anchieta, Rio de Janeiro. Soube da existência do curso e logo ofereci meus serviços, visto que estava ansioso para começar a lecionar. E, sem menos esperar, logo fui convidado para assumir uma turma noturna, que carecia de professor de Língua Portuguesa, pois o antigo professor teve que abandonar a turma por questões pessoais.

Fiquei extremamente feliz, porque era a oportunidade que estava esperando. A turma era bem heterogênea, formada por jovens e alguns alunos mais maduros que

sentavam sempre nas primeiras fileiras. O desafio seria montar o conteúdo para ministrar minhas aulas, visto que tinha pouca experiência e pouco material acumulado naquele momento. A solução seria começar consultando o programa que o vestibular exigia dos candidatos, e foi o que fiz: montar as aulas a partir daqueles conteúdos.

A próxima experiência no magistério já estava logo adiante. Havia feito diversas inscrições, distribuído muitos currículos e estava passando por um processo de seleção numa rede privada de ensino.

Passei na seleção, estava aguardando que uma vaga surgisse, e, felizmente, fui chamado para duas unidades da rede ao mesmo tempo, e passaria pela última avaliação que seria a prova-aula, que foi apresentada, na ocasião, para as duas coordenadoras das unidades. O tema foi livre, e escolhi como tópico “variantes linguísticas”.

Fui aprovado e, na semana seguinte, já estaria em sala de aula. Em uma unidade exerceria a função de professor de Língua Portuguesa e Produção Textual para o ensino fundamental e na outra unidade a função de professor de literatura brasileira para o Ensino Médio.

O conteúdo a ser ministrado não foi problema, uma vez que a rede possuía apostilas e um currículo pré-estabelecido. A proposta era levar à aprovação os alunos, ao final do ensino médio, nos melhores vestibulares do Rio de Janeiro. Mas ainda almejava uma vaga como professor em escola pública, a segurança e a estabilidade eram o que buscava como resultado do investimento pessoal.

Pensando assim, havia feito um concurso para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) com boa classificação e aguardava ser convocado o quanto antes, e, felizmente, foi assim que aconteceu.

Fui convocado para assumir a vaga de professor regente em Língua Portuguesa em uma escola localizada no município de Queimados, e em outra para complementar a carga horária, em um instituto de formação de professores no município de Nilópolis, denominado curso Normal, ambos localizados na Baixada Fluminense.

Na primeira, assumiria duas turmas de ensino fundamental: uma de sexto ano, 607, e outra de oitavo ano, 806. Na segunda, uma turma de segundo ano do curso de formação de professores.

Estava ministrando aulas em universos extremamente distantes e diferentes,

não tinha a menor ideia do que iria encontrar em Queimados, muito menos em Nilópolis. Não conhecia os municípios, menos ainda a comunidade escolar, no entanto, gostava de desafios e achava que seria mais um a ser encarado, entretanto, não foi tão fácil como esperava que fosse.

Primeiramente me apresentei à escola de ensino fundamental, lá fui recebido pela diretora adjunta com suas regras impressas, possuía pelo menos duas laudas, eram conhecidas como “alcorão”.

Fiquei um pouco assustado ao chegar à escola visto que o contingente de alunos, aparentemente, deveria se aproximar dos mil. O barulho era de deixar qualquer um atordoado.

Apresentou-me aos professores e me levou às turmas. Confesso que foi um pouco assustador, pois os alunos me olhavam como se fosse o próximo inimigo a ser destruído, mas fiz de conta que não havia percebido, para não perder o ‘rebolado’ e não demonstrar intimidação. Saí de sala e logo me despedi da diretora, dizendo que retornaria nos dias correspondentes às minhas aulas. Saindo de lá, fui direto a Nilópolis, pois precisava me apresentar no Instituto de Educação, onde completaria minha carga horária.

Lá chegando, segui os mesmos passos, direto à direção, para minha apresentação, entretanto o clima lá era bastante diferente. O quantitativo de alunos também era grande, mas, como tradicionalmente encontramos, a maioria era feminina, eu estava adentrando um universo predominantemente feminino, muitos murais enfeitados, bastante organizado o espaço.

Como confessei anteriormente, aqui também não poderei me omitir da impressão que tive diante daqueles olhares, bem diferentes dos anteriores, estava numa posição desconfortável, visto que era o único homem naquela sala de aula. Fiquei um pouco constrangido, mas também fingi que não havia notado nada de anormal. Afinal, tinha que me acostumar com aquela situação e naturalizá-la o mais rápido possível, já que estava ocupando um papel de respeito, como professor de futuras professoras.

Bem, após as apresentações, iniciaria as aulas, na semana seguinte. Lembro-me de adentrar a sala de aula, primeiramente das turmas 607 e 806. A escola, como disse anteriormente, era grande e possuía diversas turmas dos mesmos anos escolares.

As turmas eram divididas por faixa etária, portanto já dá para imaginar o perfil

delas: muitos alunos, eram aproximadamente 45, e praticamente todos com histórico de retenção nas séries anteriores.

O meu universo estava ruindo plenamente, naquele momento. Como iria motivá-los, o que faria para que tivessem interesse nas minhas aulas? Será que ainda tinham algum objetivo a ser atingido?

Foram muitas questões que surgiram na minha mente, naquele momento, pois não tinha a menor ideia do que fazer ou como fazer.

Após algumas semanas de aulas, percebi que aqueles olhares que, a princípio, pareciam intimidadores, não passavam de olhares vazios. Alguns já nem pareciam tão mais intimidadores, mas demonstravam uma grande interrogação que precisava ser respondida.

Como ensinar a alunos desmotivados? Esse parecia o grande desafio.

O medo da reprovação não mais existia para eles, uma vez que já haviam se deparado com ela por diversas vezes. Ser retirado de sala, então, era premiação, inclusive sendo disputada por alguns.

As conversas nas salas de professores não ajudavam muito, a maioria já estava em final de carreira, bastante desmotivada e com as turmas mais novas, que, na teoria, davam menos trabalho.

As “piores” turmas eram destinadas a quem estava chegando, e eu era um desses.

Foi uma experiência bastante traumática, pois não era possuidor da panaceia das pedagogias. O ano foi muito difícil de ser levado adiante, em alguns momentos pensava em desistir, mas não podia abandonar a sala de aula àquela altura, tinha que ir até o final e concluir o ano letivo.

Bem, já na Escola Normal, as experiências foram bem diferentes, era um curso para professores(as), alunos(as) que estudavam para dar aulas aos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao mesmo tempo que estava lecionando para alunos(as) do ensino fundamental, muitas vezes sem saber como me portar, estava ali ensinando Língua Portuguesa para discentes que tinham como missão compartilhar o conhecimento que estavam acumulando e me questionava sobre o meu papel como professor.

Não bastava ensinar a gramática normativa da Língua Portuguesa, seria necessário prepará-las para o que estavam a encontrar pela frente, os futuros desafios de lecionar em turmas diversificadas. Mas, lamentavelmente, a impressão

que tinha era a de que essas especificidades técnicas não eram aprendidas na escola, porque eu mesmo já não mais me lembrava e estava reaprendendo, na prática, a duras penas.

Porém novidades estavam por vir. Havia participado de um novo concurso público para a Prefeitura de Pirai, cidade localizada na região conhecida como Vale do Paraíba. Fui convocado logo no ano seguinte para assumir uma vaga de professor regente em Língua Portuguesa.

Estava trabalhando em quatro escolas e tinha que optar por deixar uma, visto que não teria como assumir a quinta escola por conta da carga horária.

Então decidi deixar uma das unidades da rede privada, a de Nova Iguaçu, onde lecionava para o ensino fundamental, já que este era meu objetivo: deixar as escolas particulares, para seguir carreira pública, o que para mim era sinônimo de segurança financeira.

Apresentei-me e tomei posse logo em seguida. Das escolas oferecidas a mim, escolhi a que estava mais próxima dos acessos urbanos, visto que era uma região interiorana. Era um Ciep. Sim, o famoso Brizolão. Com o endereço em punho tomei rumo à escola e, no caminho, perguntei a uma pessoa que passava se estava perto do Ciep. Em cidade do interior, logo você é percebido como forasteiro e, antes de me responder, a pessoa me questionou o porquê da pergunta. Respondi que era professor concursado, que morava no Rio e que estava iniciando naquele dia.

Ao perceber minha resposta, a senhora mudou completamente o semblante, assumindo uma cara penalizada, ao me olhar, e me indicou o caminho mais rápido.

Entretanto, aquilo me chamou atenção. Por que ela havia ficado com pena de mim? Fiquei me indagando por alguns segundos, mas logo prossegui a caminhada e vim a descobrir nas semanas que seguiram: a escola, um Ciep, tinha fama de receber alunos “problemáticos”, pobres, com histórico de retenção, e provenientes de famílias que não pertenciam ao contexto social mais elevado de Pirai, portanto já estigmatizados.

Chegando ao Ciep, fui direto à sala da direção para entregar o memorando de apresentação, como de praxe. Fui recebido pela diretora que foi bastante atenciosa, levando-me para conhecer a escola, a sala dos professores e, como de costume, as futuras turmas que seriam, a partir dali, de minha responsabilidade.

Despedi-me de todos e fui para casa, para retornar no dia seguinte, já à frente das turmas. Mais uma vez uma sala de aula de ensino fundamental, só que agora no

interior do Rio de Janeiro, com falares diferentes, mas com olhares semelhantes aos que já havia encontrado. Todavia, uma cidade do interior, e eu não tinha a menor noção do que encontraria naquela cidade, o que ela poderia oferecer aos meus alunos no futuro. Não tinha a menor ideia de que terreno estava pisando, mas, como sou de desafios, encarei mais esse com a certeza de continuar.

A próxima experiência viria no ano seguinte, continuava na busca de melhores concursos e havia feito prova para a Prefeitura de Mesquita, também na Baixada Fluminense. Tinha ficado bem classificado e logo fui chamado para assumir uma vaga, mas tive que fazer escolhas, largando a escola particular, a unidade do Abeu, que ficava em Nilópolis, e o Estado: trabalhava em duas escolas, como já disse anteriormente, para tomar posse em Mesquita.

A escolha de escolas foi bastante conturbada, visto que já era meio de ano e com as turmas já montadas, só restavam para mim os “buracos” que ficavam entre os tempos destinados aos professores já lotados nas suas respectivas disciplinas. Sendo assim, tive que assumir quatro unidades da rede. Isso mesmo: quatro. Estaria lecionando, a partir daquele momento, em cinco escolas, com os tempos completamente quebrados nas escolas que acabava de assumir em Mesquita. Isso provocaria uma verdadeira maratona para estar em cada uma delas, muitas vezes tendo de sair de uma escola para chegar em outra num pequeno intervalo de tempo; mas para quem me acompanhou até aqui não vai parecer novidade, somavam-se cinco escolas naquele momento, e lá fui eu conhecer as quatro que tinha pela frente.

Novos desafios surgiam diariamente, públicos completamente diversificados, mas a disciplina a ser ensinada tinha um único nome, Língua Portuguesa, e tinha que ser adaptada a cada realidade que encontrava pela frente.

Mesquita era um município próximo à cidade do Rio de Janeiro, e o perfil do alunado não parecia ser diferente, muitos sem perspectivas, sem estrutura familiar, sem motivações, mas com muita disposição para as agitações do dia a dia de sala de aula.

Foi um ano difícil, mas importante para que conhecesse melhor a rede que estava adentrando naquele momento. No ano seguinte, consegui concentrar todos os tempos em uma única escola, no entanto me somou bastante a experiência que tive nas diversas realidades que encontrei na rede que servirão de material para as discussões que surgirão mais adiante.

Não pense você, que chegou até aqui, que acabaram as novidades, tenho mais

uma para contar, mais um concurso público, agora na Prefeitura de Seropédica, cidade também localizada no Estado do Rio de Janeiro, onde se encontra a Universidade Rural, conhecida como UFRRJ.

Dois anos depois de tomar posse em Mesquita, agora optava por Seropédica como professor também concursado. Da mesma forma que já havia feito por diversas vezes, fui à escolha de escolas, no entanto, foi um dia difícil, visto que, no dia da seleção, houve uma grande tragédia de enchentes na Baixada Fluminense que havia deixado muitos desabrigados (em 2013). Tive imensa dificuldade para chegar a tempo e, devido ao atraso, não tive muitas opções, apesar de ter ficado classificado entre os dez primeiros candidatos para a escolha.

Ocupei a vaga de uma escola num bairro em uma região rural conhecida como São Miguel. Fui conhecer a escola, a direção e, novamente, apresentado às turmas que iria acompanhar também como professor em Língua Portuguesa.

Escola localizada na Zona Rural com todas as dificuldades que são comuns como acesso, transporte para alunos, pouca iluminação noturna, estrutura precária, mas com muita boa vontade por parte dos alunos, o que me chamou bastante atenção.

Mais uma experiência diferente. Um público, apesar de carente, muito disposto a participar de tudo. Naquele momento, já acumulava alguma experiência na condução das turmas, mas sempre temos novidades, quando já achamos que já vimos quase tudo.

O tempo passou e cá estou, formado e em plena formação e trabalhando arduamente todos os dias da semana. A experiência vem aumentando à medida que o tempo passa e, segundo Tardif (2002, p.61), “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar”.

A importância dessa trajetória narrada não se dá como simples apresentação ou como narrativa pessoal, mas sim como contribuição para se chegar até aqui, e possibilitar a percepção de diversos fatores envolvidos no ato de ensinar, principalmente por toda a heterogeneidade encontrada em cada sala de aula, e pela constatação da importância do currículo como elemento norteador do trabalho do professor nos espaços escolares aqui compartilhados.

Quando adentramos em uma sala de aula, a princípio, não nos damos conta de todas as questões que estão ali concentradas, como as sociais e políticas que nos parecem mais claras e evidentes à percepção.

Caso não tivesse a oportunidade de perpassar por todos esses espaços apresentados nos parágrafos anteriores, possivelmente, não teria as mesmas condições de desenvolver esta pesquisa com o mesmo olhar que a experiência me proporcionou.

A minha concepção de professor de Língua Portuguesa, no início de minha carreira, logo após deixar minha formação no curso de Letras, era a de que me bastaria a capacidade, coordenada com a habilidade, de ensinar qualquer conteúdo que me fosse solicitado pelos meus superiores diretos, como coordenadores e diretores. No entanto, fui percebendo, gradativamente que ensinar não se encerrava simplesmente na ideia de dominar um conteúdo e ser capaz de compartilhá-lo.

Aos poucos, a experiência deixava evidente as questões políticas que estavam envolvidas na prática de compartilhar os conhecimentos ali representados pelos conteúdos que eram disponibilizados em cada sistema de ensino.

Será, portanto, a partir destas constatações que darei início a este trabalho que trará para a discussão a reflexão do professor diante do que vai ensinar, caminhando lado a lado com um currículo criticamente desenvolvido, olhando diretamente para as necessidades dos nossos aprendizes e para o meio social em que habitam, e que possibilite atender às demandas de cada contexto educacional.

1 CRÍTICA E REFLEXÃO

O lugar do qual falo é o de professor da disciplina de Língua Portuguesa que acumulou algumas experiências no cotidiano escolar dos espaços pelos quais passei e nos quais permaneci como professor regente de turma. As questões que pretendo abordar são de caráter reflexivo, dirigidas a mim e a meus pares em relação ao planejamento curricular do Município de Piraí.

Preciso destacar aqui neste espaço, o processo de amadurecimento que acompanhou a produção deste trabalho, pois, a princípio, encontrava-me somente no lugar de professor, não de pesquisador. Como professor, pensei que encontraria as respostas às nossas perguntas, para que pudesse devolver a meus pares. Confesso que este processo tem sido dolorido para mim, porque estou me descobrindo como pesquisador, pelo que a vida nos distancia e cria a dicotomia professor/pesquisador, uma vez que o cotidiano escolar, nas escolas públicas da baixada fluminense, distancia-nos em muito da academia, principalmente pelas atuais condições da educação, que, na maioria das vezes, não oportuniza ao professor dar continuidade a sua formação.

Não pretendo começar aqui uma discussão política, muito menos me posicionar como vítima, pelo contrário, tenho muito orgulho do papel que exerço profissionalmente. O que pretendo compartilhar é, na verdade, um processo transformacional, pois, nos primeiros passos que antecederam este momento da pesquisa, tinha a impressão de possuir algumas respostas para muitas perguntas. Entretanto, cheguei à conclusão, que pode parecer óbvia para muitos, de que as respostas não estão em mim, como imaginava antes, mas sim nas nossas práticas. E que as respostas podem ser provisórias, que em uma pesquisa mais se levantam perguntas que se atendem às respostas, posto que, como professor, ansiava por respostas e, pelo contrário, as situações com as quais me deparei e me deparo, provocam-me perguntas, uma vez que, o lugar da academia é o lugar da interrogação.

Desde a minha qualificação, tenho sido testado como professor/pesquisador nesse lugar de provocar perguntas. Tem sido um desafio, dado que trazia comigo a certeza dos ignorantes, aqui não uma acepção depreciativa, mas sim no sentido de sem malícia, puro, inocente. As certezas que trazia, agora, dão lugar a questionamentos que certamente trarão algumas respostas, mas tenho me

conformado com o fato de que, provavelmente, algumas questões não encontrarão respostas, entretanto servirão como aprendizado para este processo que se consolida, gradativamente, um tanto pungente, que faz sangrar, porém que me fortalece.

A partir dessas reflexões, buscarei, através desta pesquisa, descobrir, dentre muitas possibilidades, possíveis caminhos que possam contribuir para pensarmos um currículo que atenda à demanda do sistema de educação municipal de Pirai e suas especificidades.

Coloquei-me a questionar se é possível formar alunos críticos sem que haja um currículo que atenda às necessidades das salas de aula do mundo contemporâneo, pensado criticamente, para que possamos dar dinâmica ao aprendizado no contexto escolar, principalmente considerando toda heterogeneidade que constitui as salas de aula pelas quais já passei. Outra questão a ser discutida será a da formação dos alunos, uma vez que essa pergunta também precisa ser contemplada, formá-los para quê?

Ou seja, antes de pensarmos nos caminhos para a elaboração de um currículo, temos que pensar que esse currículo deve ser capaz de auxiliá-los no encontro de si mesmos como indivíduos únicos e integrados à sociedade que os rodeia, como evidencia Silva (2017) na sua obra Documentos de identidade.

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2017, p.15)

Logo não há como não considerar as peculiaridades locais e sociais, mas também as relações de poder que estão envolvidas na escolha de um currículo. Como destaca Silva (2017): “Selecionar é uma questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. (SILVA, 2017, p.16)

Portanto, a pesquisa que agora se desenvolve tem o objetivo de analisar o currículo relacionado diretamente ao desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizado no contexto escola/sociedade, “pois, o currículo é lugar, espaço, território” (SILVA, 2017), e o lugar ou espaço que pretendo ocupar está delimitado por esse recorte que apresento como questão:

“Como o planejamento curricular de Língua Portuguesa para o 8º ano do ensino fundamental, do município de Pirai, é estruturado? E como dialoga com o

livro didático escolhido pela rede?”

A escolha do Ciep 158, Professora Margarida Thompson, se deu por diversas questões, dentre elas o fato de a escola já carregar o “estigma” (ERVING GOFFMAN, 1891) de Ciep – *Brizolão*, que pelo nome já traz uma carga semântica forte, em que se equivale à escola de crianças e jovens menos favorecidos socialmente, principalmente no município de Piraí, onde se percebe que o espaço destinado a esse público é o Ciep; ser localizado numa cidade do interior com alunos, na sua grande maioria, residentes em áreas rurais, o que me trouxe uma nova experiência com os falares de Piraí, sendo eu, professor criado nos centros urbanos da cidade do Rio de Janeiro com toda sua peculiaridade nos falares. Mais precisamente as variantes regionais e os estranhamentos entre o meu jeito de falar e o jeito de falar dos alunos, posto que, para se estabelecer uma relação horizontal de troca de saberes entre professor e aluno, faz-se necessário que ambos reconheçam seus falares.

Considerando que, se já é difícil para os alunos dos centros urbanos aprenderem alguns conceitos devido ao distanciamento da sua variante, provavelmente, será mais difícil ainda para um aluno que tenha outras variáveis mais distantes da norma culta, principalmente, para os residentes nos contínuos de urbanização denominados “rurbanos” – áreas localizadas entre os contínuos urbanos e rurais – (BORTONI, 2004), como é a realidade da escola onde desenvolvo minha pesquisa.

Lamentavelmente, a língua pátria ainda é ensinada, em algumas de nossas escolas, como uma língua estrangeira (BAKHTIN, 1988) e alguns professores ainda não reconhecem a formação linguística dos seus alunos, não considerando o domínio de uma variante por parte deles. Querendo impor aos educandos sua variante social, como se fosse a única a ser considerada e, como já afirmei anteriormente, desconsiderando a existência de outras variantes.

Outro fator que merece atenção pela escolha do Ciep, trata-se da falta de perspectiva, já comum entre os alunos que se traduz em terminalidade dos estudos ao concluir o 9º ano do Ensino Fundamental como destaca Silva (2017):

Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas

sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. (SILVA, 2017, p.31, 32)

Percebemos, ano após ano, que nossos jovens, na sua grande maioria, – aqui cabe um estudo futuro para levantamento desse percentual – abandonam os estudos quando concluem o 9º ano do ensino fundamental, e os poucos que continuam mal conseguem concluir o ensino médio, tendo de assumir, muito cedo, responsabilidades financeiras, entrando para o mercado de trabalho, ocupando funções pouco valorizadas por conta da falta de formação específica, para somar com a renda familiar.

Para corroborar a quebra desses paradigmas, torna-se imprescindível e notório que prolonguem seus estudos, para que possam ter um maior domínio sobre o uso da norma culta, buscando formações específicas, que possibilitarão terem oportunidades mais justas dentro de um contexto social injusto historicamente, a fim de que possam se integrar à sociedade, com o propósito de fazer parte desse grupo reduzido que controla a maioria dos setores mais almejados da população economicamente ativa. Como discorre Maurizio Gnerre (1994) no seu livro *Linguagem, escrita e poder*:

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade, é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores fixados na tradição escrita.

Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. (GNERRE, 1994, p.6,7)

Com o objetivo de ocupar esses espaços privilegiados socioeconomicamente, precisam estar preparados; e cabe à escola a tarefa de formá-los e capacitá-los, por isso essa escola precisa estar desafiada a tal demanda.

Para tanto, faz-se necessário que esse espaço seja capaz de reconhecer as diferenças que existem dentro do contexto escolar, lidando de forma mais justa e igualitária com os alunos.

Hoje, no entanto, ainda encontramos alguns espaços escolares que ainda não estão satisfatoriamente estruturados para lidar com essa grande diversidade que os compõe. Isso porque as escolas foram preparadas para atender às elites da sociedade e o fez durante muito tempo. A consequência dessa realidade foi a desclassificação de uma grande parcela da sociedade que, como temos visto, fica

fora da escola muito cedo, são os excluídos, constituindo-se num grande contingente de mão de obra desqualificada.

Felizmente, algumas mudanças estão ocorrendo com o passar dos anos, a escola está buscando se tornar um espaço um pouco mais justo, uma vez que o acesso a ela tem se democratizado. No entanto, o tempo foi curto, para que a instituição pudesse dar conta de se estruturar de forma a atender, de modo justo, toda a heterogeneidade do público que dela não fazia parte. Essa parcela da sociedade que “fala de forma diferente” não tinha acesso à escola. Apesar de reconhecidamente confessada semelhante diante das leis que nos regulamentam socialmente, não é respeitada pela variante que domina. Conforme destaca Maurizio Gnerre (1994):

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código; ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela norma pedagógica ali ensinada. Apesar de fazer parte da experiência de cada um, o fato de as pessoas serem discriminadas pela maneira como falam, fenômeno que se pode verificar no mundo todo, no caso do Brasil não é difícil encontrar afirmações de que aqui não existem diferenças dialetais. (GNERRE, 1994, p.10)

Esse é o quadro que constitui a nossa escola; uma escola que foi pensada para um perfil de sociedade que não atende à demanda atual, pois utiliza os mesmos métodos de ensino de séculos passados. Muitas vezes não cogita e nem oportuniza que seus profissionais se especializem, e quando o faz, é de maneira esporádica, atendendo uma minoria, o que não satisfaz as necessidades do sistema de ensino, conforme diz, na sua obra, *Portos de Passagem*, João Wanderley Geraldi (1995):

Há muitas razões para explicar, de um lado, esta correlação mecânica entre a baixa qualidade da escola e a desqualificação de professores (entre elas se pode apontar que o sistema escolar, em suas unidades de ensino, não possibilita condições de trabalho a seus profissionais que lhes permitam, no trabalho, desenvolver-se) e, de outro lado, a existência continuada de programas especiais para formação contínua de professores, retirando-os do trabalho para cursos esporádicos que acabam atendendo, aparentemente, a uma minoria e, por isso, não alteram concretamente a ação global do sistema de ensino. (GERALDI, 1995, p.19)

Segundo Geraldi, os cursos estimulam a falsa sensação de que os

profissionais nunca estarão habilitados para cumprir seu papel de educador, convencendo-os da necessidade de capacitações constantes, para que se reorganize de forma ininterrupta e contínua como profissional:

Formado, qual a solução para o professor não escapar, ele também, da mesma inculcação ideológica? Fazê-lo ver, a todo instante, por cursos de treinamento, reciclagem, atualizações, o quanto lhe falta para constituir-se como profissional. Por isso, os programas de cursos são esporádicos, emergenciais, sem continuidade, atingindo a totalidade através das minorias que os frequentam. E, o que é pior, (ou melhor?), depois de frequentá-los devem, muitas vezes, “repassar” em duas horas de reunião de professores o que ouviram em 40 horas de curso. Esta prática de aparente “formação em serviço” permite a manutenção do sistema como um todo. (GERALDI, 1995, p.20,21)

E, com o objetivo de encontrarmos algumas respostas ou suscitarmos outras questões para futuras pesquisas, provocando algum desequilíbrio nos atuais paradigmas é que me dedico a esta pesquisa, em uma tentativa de buscar uma estratégia de forma coletiva (corpo docente e coordenação de Língua Portuguesa) de se analisar o currículo, para que possamos colher frutos que possibilitem aos alunos uma relação mais horizontal, a fim de ampliar seu repertório linguístico e, dessa forma, poderem se adequar aos mais variados ambientes sociais.

Ao ocorrer a valorização dos saberes compartilhados nos ambientes de formação, a integração dos professores às aulas se dá de forma mais construtiva e participativa, como pude testemunhar através de minha experiência, em vez de relações hierárquicas entre coordenação e professores. Lamentavelmente as relações hierárquicas também se reproduzem nas salas de aula, hoje, na relação entre o corpo docente e discente, pois ainda encontramos a prática preconceituosa de saberes superiores e inferiores, colocando, novamente, o aluno na posição passiva de mero depósito de informações. Afirmam Angela B. Kleiman (2014) e Cida Sepulveda (2014):

Quando a aula se estrutura em forma de diálogo, há parceria, colaboração e negociação, respeito à opinião do outro, no lugar de imposição com base nas relações hierárquicas que existem entre professor e aluno. O diálogo se institui na situação didática quando o professor leva em consideração as respostas dos alunos para fazer novas perguntas que adensem a reflexão. Nada é errado, mas há um mestre que coordena o coro de vozes dos alunos, que repete ou reformula as questões, até os alunos terem refletido melhor, que volta regularmente aos mesmos tópicos, sabendo, por um lado, da dificuldade que a abstração do sistema de língua representa para o

falante desacostumado à metalinguagem e, por outro lado, da necessidade de utilizar os novos conhecimentos em novas situações. (KLEIMAN, SEPULVEDA, 2014, p.18)

Para combater essas práticas, é preciso que sejam desenvolvidas, cada vez mais, pesquisas que alcancem e possam conscientizar os profissionais de ensino que estão ativos nas salas de aula. Importa também que esses profissionais promovam, em parceria com os alunos, mudanças consistentes no cotidiano escolar.

Não podemos mais reproduzir os mesmos erros de desconsiderar o potencial dos nossos jovens e de querer ensinar-lhes de forma impositiva, sem levar em conta suas competências sociais e culturais, para fazer valer o que podemos ler nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. A intenção dos PCNs é assegurar que todas as crianças e jovens brasileiros tenham o direito de desfrutar do conjunto de conhecimentos anuídos como indispensáveis ao exercício da cidadania.

Faz-se necessário também apresentar questionamentos quanto ao processo de transição entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental e trazer outras discussões que, conjuntamente, fazem acrescentar a esta pesquisa, como: existe um *gap* entre o 5º e 6º ano do ensino fundamental? Havendo esse *gap*, não seria importante analisar os currículos dos segmentos supracitados para análise de conteúdo? Caso se chegue à conclusão de que os currículos não se aproximam e não verificam os mesmos fins, não seria interessante que o currículo do primeiro segmento dialogasse com o do segundo segmento? Sendo assim, por que as formações de professores de primeiro e segundo segmentos não são compartilhadas para trocas de experiências? Ficam aqui essas perguntas que, possivelmente, não encontrem respostas nesta pesquisa, no entanto, que, pelo menos, fiquem reverberando nos nossos ouvidos, para que possam ser analisadas, mais profundamente, em um outro momento de pesquisa.

1.1 Objetivos

1.1.1 *Objetivo geral*

Analisar a política curricular de Língua Portuguesa para o 8º ano da prefeitura de Piraí, no ano de 2017.

1.1.2 *Objetivos específicos*

- Problematizar a concepção de língua;
- Problematizar a concepção de aprendizagem;
- Problematizar o lugar do texto na sala de aula.

1.1.3 *Justificativa*

O professor de sala de aula está ávido por respostas, precisamos de respostas.

Portanto, que fique claro que não se objetiva apresentar uma resposta única em relação à produção de um currículo, mas descobrir/redescobrir os melhores caminhos e estratégias para a confecção de um currículo democrático e capaz de promover transformação e que seja fruto da participação das partes interessadas ao processo.

A presença na sala de aula nos faz refletir sobre a necessidade de mudanças que conduzam os nossos aprendizes a lugares mais altos dentro da sociedade em que estamos inseridos, especificamente as salas de aula do município de Piraí, de onde trago minhas indagações para esta pesquisa.

Para que se conheça o melhor caminho, ou seja, um currículo pensado para a rede, há a necessidade da escolha de um guia e que este seja bem-intencionado/direcionado. Para que alcancemos êxito, o caminho se deu pela pesquisa direcionada para investigação documental e bibliográfica. No entanto, infelizmente, parece estar muito distante para um professor que viveu sempre mergulhado nas atividades de sala e planejamento de aula e, a princípio, necessita descobrir os caminhos que conduzem às respostas expectadas, o que produz um certo desconforto.

Desse modo, será a partir dos documentos de currículo de Piraí (planejamento anual e Livro didático) que começarei a exploração e análise dos dados que já estão à disposição e os demais que surgirem através da investigação implementada no curso da pesquisa, na busca efetiva de respostas que atendam as questões aqui apresentadas.

Os documentos a serem analisados são:

- a) planejamento anual de Língua Portuguesa, 2017, do 8º ano da rede de Piraí;
- b) livro didático, único, escolhido pela / para a rede municipal de Piraí para o 8º ano – selecionado no final de 2016 para ser utilizado em 2017, 2018, e 2019, quando será feita nova escolha para a utilização nos anos subsequentes.

2 ENTENDENDO CURRÍCULO, UMA ABORDAGEM NA ÓTICA DE TOMAZ TADEU SILVA

Segundo o dicionário Houaiss¹, currículo, substantivo masculino, pode ser definido sob quatro acepções. As três primeiras, que nos interessam, estão aqui reproduzidas:

A primeira: “curto caminho, atalho ou desvio em um caminho”; a segunda: “ato de correr; corrida, curso”; e a terceira: “programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada”. Assim exemplifica:

“No primeiro dia, os professores apresentaram os c. dos cursos de matemática e física.”

Sua etimologia “lat. *currículum, i*” no sentido de “corrida, carreira, lugar onde se corre, campo, liça, hipódromo, picadeiro”, “do v. lat. *currere* no sentido de ‘correr’; ver corr-“

Desenvolveremos um estudo sobre o currículo/planejamento. Para darmos início a essa caminhada, faz-se necessário um aprofundamento na análise de currículo, para que se possa atingir os objetivos da pesquisa que aqui se desenvolve.

Provavelmente, espera-se que se construa uma definição bem delineada do que seria currículo, para, posteriormente, iniciarmos as discussões. No entanto, ao contrário disso, o autor (SILVA, 2017) apresenta uma crítica às construções de diversas definições de currículo apresentadas em diversas obras que abordam o tema, para, finalmente, chegar ao verdadeiro significado de currículo, em sua opinião. Define como “a adoção de uma noção de teoria, que levasse em conta seus efeitos discursivos” e conclui que seria a solução em que “nos pouparia de uma outra dor de cabeça: a das definições”:

Na perspectiva aqui adotada, que vê as ‘teorias’ do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo. Para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo é definido pelos diferentes autores e teorias. (SILVA, 2017, p.14)

¹ O **Houaiss Corporativo** é um conjunto de aplicativos e serviços que permitem a sua empresa, grupo ou equipe consultar os dicionários Houaiss de várias formas, ou mesmo criar produtos que tenham o Houaiss integrado. Disponível em: <<http://www.houaiss.net/corporativo>>. Acesso em: abr/2018.

A abordagem que se empreende na obra, e aqui se apresenta, torna-se mais histórica do que antológica, nas palavras de Tomaz Tadeu Silva (2017). Dá-se em como o currículo tem sido definido em diferentes momentos e em diferentes teorias.

E será dessa forma que dialogaremos com a obra de Tomaz Tadeu, na tentativa de produzir uma síntese do seu trabalho. Portanto, no capítulo que ora se inicia, pretende-se apresentar uma exposição sobre teorias do currículo, partindo-se do vocábulo 'currículo', segundo as definições apresentadas pelo dicionário Houaiss, agora, sob o olhar técnico das contribuições de Silva (2017) em sua obra Documentos de Identidade.

Para iniciarmos um trabalho de pesquisa, faz-se necessário bem delinear os elementos agora examinados.

Segundo o autor, currículo não pode ser resumido por uma única definição fechada. Baseando-se nisso, Silva (2017) nos apresenta alguns caminhos que podem nos direcionar ao encontro do currículo, como: “é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Partindo sobre o conceito de teoria, o autor apresenta as acepções como “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede.”

E continua exemplificando que, sendo uma teoria, supõe-se que exista algo chamado currículo na espera de ser descoberto. O que entra em conflito com a perspectiva pós-estruturalista, que afirma ser “impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade.” A teoria seria responsável pela sua produção. “O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação.” (SILVA, 2017, p.11)

Por uma perspectiva pós-estruturalista, como discorre o autor, a descrição do que é o currículo seria, na realidade, uma criação, em que define: um discurso sobre o currículo, “mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo”. (SILVA, 2017, p.12)

Segundo Tomaz Tadeu Silva, o currículo aparecerá como objeto de estudo nos Estados Unidos dos anos vinte, inspirado no livro de Bobbitt, educador norte-americano, professor universitário e escritor, denominado *The curriculum* (1918), no

qual pessoas relacionadas à administração da educação encontram sua melhor expressão.

No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2017, p.12)

Já da perspectiva da noção de discurso não existe nada lá fora que possa ser chamado de currículo. O que Bobbitt fez, na realidade, foi criar uma noção particular de currículo.

De acordo com o Tomaz Tadeu (2017, p.12), “uma definição não nos revelará o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revelará o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”, portanto, o autor ajudará a apresentar um histórico em diferentes momentos de como o currículo tem sido definido.

O autor coloca que, provavelmente, mais importante que o definir seria, percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, saber quais questões uma teoria do currículo ou discurso curricular busca responder? Que questões específicas caracterizam as diferentes teorias do currículo? A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? (SILVA, 2017, p.14)

Para encontrar essas respostas, as teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As teorias irão se distinguir pela diferente abordagem que darão a esses elementos.

Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2017, p.14,15)

Consoante Silva (2017), quando discutimos currículo, muitas vezes, pensamos apenas em conhecimentos, esquecemos que o conhecimento está diretamente

envolvido no que somos e no que nos tornamos, nossa própria identidade de forma subjetiva (SILVA, 2017). “Talvez possamos dizer que, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. (SILVA, 2017, p.15)

Currículo, além de conhecimento, também é identidade. Para o pós-estruturalismo, podemos afirmar que o currículo é também uma questão de poder. As próprias teorias do currículo, quando definem o que deve ser, também estão envolvidas em questões de poder.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas teorias neutras, científicas e desinteressadas. Ao aceitar os conhecimentos e saberes dominantes, concentram-se apenas em questões técnicas, não problematizando “o quê” ensinar, mas tentando responder como ensinar. Sendo o conhecimento inquestionável, preocupa-se somente em como transmiti-lo.

As teorias críticas: “por que esse conhecimento e não outro?” Que interesses são responsáveis, para que esse e não outro conhecimento esteja presente no currículo, por que privilegiar um tipo de identidade em detrimento de outra?

As teorias críticas, ao desviar o olhar dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para conceitos de ideologia e poder, oportuniza-nos ver a educação sob uma nova perspectiva.

As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?” mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro?

“As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2017, p. 16)

Os docentes, continuamente, envolvem-se com o currículo, inclusive sem saber tratar-se de atividade curricular, a questão que se problematiza é a falta de um olhar crítico sobre o seu planejar, o que, infelizmente, pode significar o fracasso do efetivo trabalho.

Tomaz Tadeu da Silva (2017) afirma que com o desenvolvimento das pesquisas sobre currículo, o livro de Bobbitt (1918), *The curriculum*, apresenta os questionamentos do que seria mais recomendado abordar como objetivos da

educação. O que se deve ensinar? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado? O que deve estar no centro do ensino e em termos sociais? Quais devem ser as finalidades da educação?

No entanto, o autor aponta que o modelo de Bobbitt estava direcionado para a economia, transferindo para a escola o modelo de organização de Frederick Taylor, de acordo com os princípios da administração científica de Taylor.

Os rumos estabelecidos por Bobbitt consolidariam uma das tendências predominantes da educação americana em boa parte do século XX, segundo o autor, e consolidam-se, de forma definitiva, com uma publicação de Ralph Tyler (1949), chegando, inclusive, no Brasil e se estendendo por quatro décadas, o que definiria: “De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo”. (SILVA, 2017, p.21)

Mudanças a partir dos movimentos sociais da década de 60 e a publicação de livros e outros materiais de pesquisa serão responsáveis pela transformação nas estruturas educacionais tradicionais, destacando, no Brasil, as obras de Paulo Freire.

Com a força das teorias críticas, haverá uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais como destaca o autor.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2017, p.30)

Conforme aponta o autor, as teorias críticas buscam compreender as consequências da aplicação de determinado currículo e não, simplesmente, teorizar como ele deve ser feito.

Para o filósofo francês Louis Althusser, nas palavras de Tomaz Tadeu Silva (2017, p.31), “a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo.” Aparelho ideológico no sentido de manter a sociedade controlada, reproduzindo o regime capitalista, transmitindo sua ideologia por meio de seu currículo, representado por suas disciplinas ligadas às estruturas sociais ou de forma mais indireta, por meio de disciplinas mais técnicas.

O objetivo é manter o controle, subordinando os indivíduos das classes mais

baixas à obediência, enquanto os das classes mais altas são treinados a comandar e a controlar.

Para garantir esse sistema, as crianças das classes mais baixas são “expelidas” do ambiente escolar antes de alcançarem os níveis de aprendizado próprios das classes dominantes.

Já na visão de Bourdieu e Passeron (1975), o processo de reprodução social está centrado na reprodução cultural. Visto que a cultura que tem maior valor diante dos grupos sociais, é a cultura das classes dominantes em detrimento da cultura das classes dominadas.

O processo se dá mediante a apresentação da cultura dominante aos estudantes, em que, para os pertencentes às classes dominadas a linguagem, os códigos tornam-se inteligíveis, intraduzíveis pela falta de contato nos seus meios de convívio social. Entretanto, para os das classes dominantes, o processo que se apresenta diante deles não passa de uma extensão do seu cotidiano social, logo os resultados serão muito mais positivos para esse último grupo que está completamente adaptado a esse contexto, uma vez que é seu ambiente natural, em que conclui o autor, baseado na análise de Bourdieu e Passeron (1975). Assim sendo,

o resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. (SILVA, 2017, p. 35)

Tomaz Tadeu Silva (2017) também traz a crítica neomarxista de Michael Apple. Apple parte dos elementos centrais da crítica marxista da sociedade. A estrutura da sociedade capitalista parte da dominação de classe. Os que têm o poder, a posse da propriedade, dos recursos materiais sobre os que têm somente a força de trabalho. Destaca que tais características acabam por influenciar outras esferas sociais, tais como educação e cultura, considerando que há uma relação estrutural entre ambas, o que provoca uma conexão entre a organização da economia e a forma como o currículo está organizado. Tal proximidade não se dá de forma natural, mas sim regulada humanamente, pelos interesses de dominação e controle, o que transforma

essa dominação econômica em hegemonia cultural. E destaca que esse convencimento atinge seu ápice, quando transformado em senso comum. Para o autor, o currículo não é um campo neutro e inocente. A seleção que constitui o currículo, segundo o autor, é o reflexo de interesses particulares dos que dominam o poder, portanto, não é produzido inocentemente, o que difere o modelo de Tyler.

Logo, os questionamentos com relação aos conteúdos não são simplesmente de natureza conteudista de como organizar o currículo, sua crítica vai além, quando pergunta: “trata-se do conhecimento de quem?” E continua a perguntar: “Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?” (SILVA, 2017, p. 47)

Importante destacar que, apesar da análise de Apple, o autor ainda considera importante o papel da escola como produtora de conhecimento, especificamente “conhecimento técnico”, como apresenta o autor. Considera tais conhecimentos importantes para a economia e produção e conclui que essa produção se dá nos níveis superiores do sistema educacional, nas universidades. Importa destacar a ligação do currículo com as exigências para a entrada nas universidades, visto que esses requisitos pressionam os currículos dos outros níveis educacionais, refletindo a mesma ênfase nos conhecimentos técnicos. Conhecimentos que ganham maior destaque, desvalorizando outros conhecimentos, segundo o autor, como conhecimento estético e artístico.

Para manter o “*status quo*” hegemônico, segundo o autor, as pessoas precisam ser convencidas das legitimidades da causa, entretanto, tal convencimento não se dá sem resistência, logo é neste campo tumultuado que habita o currículo.

Portanto, para Apple (1982), o currículo não poderá ser compreendido, se não houver uma investigação sobre suas conexões com as relações de poder.

Tomaz traz também uma análise do currículo como política cultural, tendo como embasamento o teórico Henry Giroux (1981/1983), principalmente nos seus primeiros livros.

O autor Giroux (1981/1983) critica os aspectos técnicos e empiristas sobre currículo que predominavam de forma dominante, em sua análise. As abordagens dominantes, quando se concentravam em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de lado as perspectivas de caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais. Por conta desse comportamento, as teorias

tradicionais sobre o currículo contribuíam para que se perpetuassem as desigualdades e injustiças sociais.

Importante destacar que Giroux (1981/1983) sugere que existem possibilidades ligadas à escola e ao currículo que podem ir de encontro com a dominação pelo poder e pelo controle, sugerindo que haja um lugar de resistência e rebelião.

Aponta a possibilidade dessa resistência de influenciar estudantes e professores para o desenvolvimento de um currículo em que predomine um conteúdo político combativo aos arranjos sociais dominantes. Por meio da consciência social é que poderá haver uma libertação dessa dominação social, visto que é, a partir da consciência de dominação, que se dá o primeiro passo para a libertação.

Destaca três conceitos: esfera pública, intelectual transformador e voz. O primeiro sob responsabilidade da escola e do currículo como representantes democráticos, locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas de discussão e questionamento sobre suas vidas sociais. Ter os professores envolvidos diretamente com toda a criticidade de questionamentos, trabalhando para a libertação social das classes dominadas e, por último, dar voz, criando um espaço onde os estudantes possam apresentar seus desejos e anseios e a materialização dos seus pensamentos sem que sejam silenciadas.

Resumindo, o autor finaliza dizendo que o currículo não tem o simples objetivo de apresentar fatos e conhecimentos de forma objetiva, mas um lugar onde surgem significados sociais, algumas vezes impostos, mas que precisam ser contestados, pois representam o poder e perpetuam as desigualdades sociais.

Tomaz escreve um capítulo, confrontando as obras de Paulo Freire e a pedagogia dos conteúdos. Ressalta que, diretamente, Paulo Freire (1970) não desenvolveu uma teorização sobre currículo, entretanto não deixou de discutir questões associadas a teorias curriculares, como a principal questão curricular: O que ensinar?

A principal crítica de Paulo Freire (1970) ao currículo encontra-se na forma tradicional de ensinar, denominada por ele de “educação bancária”. Coloca o conhecimento como algo a ser transmitido diretamente ao educando, de forma que possa simplesmente preenchê-lo como em um depósito. Sem se preocupar se existe um envolvimento social desse conhecimento com o educando, o professor se

apresenta como indivíduo ativo em relação à passividade receptiva do aluno.

Algumas frases que resumem bem o contexto apresentado por Freire estão no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito pelo professor Ernani Maria Fiori, integradas com os pensamentos do autor (FREIRE, 1987):

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”.
A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. (FIORI *in* FREIRE, 1987, p.4)

Paulo Freire apresenta como alternativa à educação bancária a educação problematizadora. Freire, segundo o autor, apresenta o conhecimento sempre de forma intencional, para ele o conhecimento é sempre o conhecimento de alguma coisa. E continua dizendo que, para Freire, o ato de conhecer envolve “intercomunicação, intersubjetividade”. E é através dela que os homens se educam, “intermediados pelo mundo cognoscível.” (SILVA, 2017, p.59).

Na pedagogia problematizadora, há diálogo entre as partes que participam ativamente, os sujeitos estão envolvidos pelo ato do conhecimento, criando juntos um conhecimento de mundo.

Paulo Freire apresenta uma consciência bastante lúcida para o desenvolvimento de um currículo que esteja alinhado com as suas concepções pedagógicas, quando prioriza os conhecimentos dos educandos como origem dos “temas geradores²” que servirão de base para a construção do currículo para a educação de adultos. Não nega a importância dos especialistas das diversas disciplinas que utilizarão esse material para a elaboração dos “temas significativos”, através da “codificação³”. Daí a importância da participação dos educandos, uma vez que, sem eles, seria impossível a construção do “conteúdo programático”.

² Os temas geradores ou temas significativos são estratégias metodológicas, tratando-se do ponto de partida para o processo de construção da descoberta e são extraídos da prática de vida dos educandos, pois surgem dos saberes populares do contexto social dos educandos.

³ Codificações são realizadas através de desafios aos grupos de educandos, chamadas também de situações-problemas, guardando em si elementos que serão decodificados por esses, com a colaboração de um coordenador. São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. (Freire, 2008, p.122)

Por meio dessa perspectiva curricular, centrada numa visão fenomenológica, que, segundo Freire, por meio dessa consciência, o homem consciente de si mesmo construirá a distinção de homem e animal, estabelecendo a diferença do conceito de cultura em oposição à natureza.

A cultura é apresentada como construção humana, derrubando o conceito de cultura erudita e popular, pois acredita que a cultura é a materialização de qualquer trabalho humano. Isso possibilitará que se veja a cultura popular valorizada e incluída no currículo.

A crítica de currículo, na Inglaterra, terá início a partir da sociologia, o livro *Knowledge and control* (1971) – organizado por Michael Young (1971), além de um ensaio seu, e de outros ensaios escritos por Pierre Bourdieu e Basil Bernstein – estabelecerá o início da crítica, por meio da Nova Sociologia da Educação (NSE).

A análise de Tomaz Tadeu Silva (2017) destaca a crítica à antiga sociologia, que surgiu pela análise aritmética sobre os resultados desiguais gerados pelo sistema educacional que consideravam mais as variáveis de entrada, como classe social, renda, situação familiar; e, nas de saída, como resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar, sem considerar o que acontecia entre essas variáveis, pois deixava de focar a análise de pessoas dando ênfase ao conhecimento.

A intenção era a aplicação do currículo, sem uma análise crítica, considerado aplicado e aceito o currículo pelas partes que participavam do processo, o que não acordava com os termos da NSE, que se preocupava com “o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento”. (SILVA, 2017)

A NSE, segundo Young, teria que se preocupar em olhar o que se ensinava, na escola, juntamente com o currículo, como consequência de disputas sociais do que haveria de conter nos currículos. Resume Tomaz Tadeu Silva (2017):

De forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. (SILVA, 2017, p. 67)

Conclui que a principal questão da NSE era entre a ligação do currículo com o poder.

Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2017) destaca que para Young (1971) era

importante analisar a valorização de determinadas disciplinas em relação a outras, e questionava, em alguns currículos, a proximidade ou o distanciamento destas em relação a outras disciplinas. Perguntava-se se havia uma relação de poder, ou interesse entre essas concepções de organização. Destaca que, para modificá-las, acarretaria também mudanças no poder.

Os estudos da NSE, que, até a década de 80, tinham sido importantes, passam a diminuir a partir desse período. De um lado, o programa, que se estabeleceu forte, baseado na “pura” sociologia dos currículos, perderia espaço para as outras perspectivas mais diversificadas, entre análises sociológicas e teorias mais pedagógicas. De outro lado, a teoria crítica da educação se fragmentaria na análise e na teoria de outras perspectivas, como: “feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo”, segundo a análise de Tomaz Tadeu (SILVA, 2017), que conclui:

Além disso, o contexto social de reforma educacional e de democratização da educação que tinha constituído a inspiração da NSE, transformava-se radicalmente, com o triunfo das políticas neoliberais de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra. (SILVA, 2017 p.69, 70)

E termina dizendo que a ideia inicial da NSE, representada pela construção social, permanece importante e atual nas análises curriculares inspiradas pelos Estudos Culturais e pelo pós-estruturalismo.

Tomaz Tadeu (SILVA, 2017) traz a obra de Bernstein (1975) dentro do contexto da sociologia crítica da educação desenvolvida na Inglaterra, tendo como ponto de partida a década de setenta, ocupando uma posição de destaque.

O autor aponta, como ponto fundamental, a fidelidade de Bernstein pelo desenvolvimento de uma sociologia da educação, girando em torno de conceitos que considera fundamentais, o que chama de conhecimento educacional formal, realiza-se por meio de três sistemas: o currículo, que define como conhecimento válido; a pedagogia, o que conta como transmissão válida; e a avaliação, que conta como realização válida do conhecimento por parte de quem é ensinado.

O autor destaca que, apesar de ter desenvolvido estudos sobre o currículo, este não era mais o seu foco, pois vai deixar de mencionar o termo em seus escritos, o que não significa sua ausência, uma vez que estará presente de forma

implícita em sua teoria dos “códigos”⁴.

Nos seus estudos sobre o currículo, Bernstein (1975) não está preocupado em questionar por que um conhecimento está presente no currículo e outro não, ou por que é considerado legítimo ou não. Sua principal preocupação gira em torno da estrutura do currículo, com suas relações estruturais que regem os vários tipos de conhecimentos que compõem o currículo. Sua pergunta será dirigida em relação à organização do currículo, em função de diferentes tipos de poder e controle.

Nos seus primeiros ensaios, segundo Tomaz Tadeu Silva (2017), Bernstein (1975) apresentava dois tipos diferentes e fundamentais de organização estrutural do currículo: o tipo coleção, que apresenta as áreas do campo de conhecimento de forma bastante isolada, afastadas umas das outras; e o tipo integrado, em que a separação entre as áreas do conhecimento são menos claras, segue um princípio mais unificado, que as mantém subordinadas umas às outras.

Para determinar o grau de proximidade ou separação entre essas áreas do conhecimento que compõem o currículo, Bernstein criou a expressão “classificação”. Quanto maior o distanciamento entre as áreas, maior será a classificação entre elas, como explica Tadeu:

Um currículo do tipo tradicional, marcadamente organizado em torno de disciplinas acadêmicas tradicionais, seria, no jargão de Bernstein, fortemente classificado. Um currículo interdisciplinar, em contraste, seria fracamente classificado. (SILVA, 2017, p.72)

No entanto, Bernstein (1975) evidencia que não se pode separar as questões referentes ao currículo em relação às questões pedagógicas e de avaliação, o que se deve ensinar em relação ao como ensinar – formas de transmissão – e ao avaliar. Sua maior atenção será voltada à forma de como ensinar, à questão pedagógica, independente da maneira como o conhecimento será organizado, mais ou menos classificado, em que exemplifica Tomaz Tadeu Silva (2017):

(...) há variações na forma como ele é transmitido. O estudante pode ter maior ou menor controle sobre o ritmo da transmissão, por exemplo. Os objetivos a serem atingidos podem ser mais ou menos explícitos. A divisão do espaço pode ser mais ou menos rígida. Os

⁴ O código é precisamente a gramática da classe. O código é a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes – uma gramática que lhes permite distinguir entre os diferentes contextos, distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos. (SILVA, 2017, p.74)

critérios de avaliação podem ser mais ou menos explícitos. (SILVA, 2017, p.72)

O autor traz o exemplo de uma sala de aula tradicional, em que o professor decide a maneira de ensinar, o que ensinar e os critérios de avaliação, sendo o espaço estabelecido para a transmissão também mensurado, e compara com um ambiente em que o aluno tenha maior autonomia, como as salas de aula construtivistas. Neste exemplo, a organização é aberta, entretanto as formas de avaliação e os critérios serão menos claros. Para tratar sobre esse tema, Bernstein apresenta outro termo específico denominado “enquadramento”. Maior o controle sobre o processo, maior será considerado o enquadramento. Logo, o ensino tradicional apresenta um forte enquadramento; ao passo que o ensino, tendo como foco o aluno, será fracamente enquadrado.

Apresenta uma importante distinção entre poder e controle, em que destaca a relação entre poder e classificação, pois a classificação dirá o que deve e o que não deve ser inserido no currículo, logo pode-se estabelecer o que deve e o que não deve ser incluído no currículo. É evidente que aí existe uma autêntica relação de poder. O controle que será responsável pela forma de transmissão do conhecimento está relacionado, segundo o autor, com o enquadramento, ligado ao processo que será responsável pelo ritmo, tempo e espaço de transmissão, conforme destaca o autor.

Suas concepções de poder são distintas das concepções marxistas, estando mais próximas das concepções de Foucault, visto que, para Bernstein (1975), segundo sua classificação, em que as fronteiras são menos limítrofes, não significa diretamente a ausência de poder, mas sim a presença de diferentes tipos de controle.

Portanto, como se percebeu com todo o contexto histórico apresentado e com todas as teorias relacionadas, desde as tradicionais às mais críticas, de maior enquadramento, ou de menor enquadramento, são diversos os caminhos que podem ser percorridos para a execução e a prática de um currículo.

2.1 Planejamento curricular, uma abordagem na ótica de Danilo Gandin

Um plano é bom quando contém em si a força que o faz entrar em execução. Ele deve ser tal que seja mais fácil executá-lo do que deixá-lo na gaveta. (GANDIN, 2007)

A princípio faz-se necessário trazer à discussão uma questão que, muitas vezes, surge nos centros de formação de Língua Portuguesa, que parece ser de concordância geral: “por que não gostamos de planos?”

Em sua obra “Planejamento como Prática Educativa”, Danilo Gandin (2007) traz à discussão a aplicabilidade do planejamento, discorre que sua ineficácia se dá, algumas vezes, por conta de alguns fatores, dentre eles da existência do que chama de “planejadores”, e que tal existência bloqueia a execução do plano, visto que a existência de “planejadores” supõe a existência de “executores” e “avaliadores”, ou seja, já há uma secção nas funções que se encontram subdivididas por responsabilidades, o que provoca um descrédito pela falta de participação de todos em todo o trajeto de produção, sobre o que o autor se pronuncia:

Em primeiro lugar, a própria existência do “planejador” bloqueia a execução do plano. Parece claro que, se há “planejadores”, há “executores” e depois, “avaliadores”. Em geral, os “planejadores” são poucos e os “executores”, uma porção. Como resultado, temos uma pessoa, ou algumas, apontando a direção para todo um grupo que, se tiver consciência crítica, não aceita tal situação e que se tiver consciência ingênua ou mítica, pode ser levado pela força ou pelo engodo. Em qualquer desses casos, desprestigia-se o planejamento, que tem a difícil função de organizar a ação sem ferir a liberdade e a riqueza dos participantes de um grupo. (GANDIN, 2007, p. 25, 26)

O propósito do planejamento deveria atender a todas as etapas – planejar, executar e avaliar –, entretanto, consoante o autor, o que se percebe é o planejamento sendo produzido por poucos, a execução sendo contestada por outros; ou a não execução, por muitos. Isso deixa a avaliação, que deveria ser o momento de repensar estratégias para um novo planejamento, esquecida, o que faz com que o planejamento permaneça inalterado e engavetado por um tempo maior do que deveria, sem ser repensado.

O autor levanta a discussão sobre a elaboração do planejamento conduzida pelo que chama de *experts* de forma burocrática, com o preencher de formulários ou fichas que não servirão para nada. Exclui-se, abandona-se um planejamento elaborado de forma democrática e usual, o que acarreta o desconhecimento do que poderia ser atingido.

Gandin (2007) sugere que haja falta de capacitação técnica das pessoas responsáveis pelo planejamento ou as que acompanham o processo de produção deste, conduzindo ao fracasso sua execução. Conclui que as causas para o

fracasso do planejamento apresentadas atendem ao interesse de uma parcela, a qual denomina por “donos” os quais não querem que mudanças ou transformações ocorram na sociedade, coadunando com a ideia de poder ser envolvida também no processo de planejar, da mesma forma que há na produção do currículo. (SILVA, 2017)

Quando discutimos planejamento educacional, indiretamente, ou diretamente, estamos falando de currículo, posto que, segundo Tomaz Tadeu Silva (2017), mesmo desconhecendo uma palavra que nomeasse tais atividades, os professores sempre estiveram envolvidos em planejamentos curriculares, consciente ou inconscientemente com a atividade que ora praticavam.

Na mesma obra, Gandin (2007) trata sobre a eficiência e a eficácia do planejamento, e destaca que não é suficiente que o planejamento seja eficiente. Apresenta o exemplo do homem que picava papel em minúsculos quadradinhos com extrema eficiência, entretanto, seu trabalho, que era executado com tamanha eficiência, não tinha nenhuma eficácia, visto que, ao término da atividade, jogava-os fora. Logo, para ser completo, deve apresentar não só eficiência, mas também eficácia na sua aplicabilidade.

Ao compreender o processo de planejamento como um processo educativo, com participação democrática, visando à libertação, conjugando “vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade” (GANDIN, 2007, p.18), o autor vai diretamente ao encontro dos objetivos das teorias críticas do currículo aqui pesquisadas.

Para dar início ao processo, o autor apresenta algumas definições de planejamento:

- a) Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida.
- b) Planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo).
- c) Planejar é implantar “um processo de intervenção na realidade. (ELAP)
- d) Planejar é agir racionalmente.
- e) Planejar é dar certeza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo).
- f) Planejar é explicar os fundamentos da ação do grupo.
- g) Planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação.
- h) Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal.
- i) Planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver...se isso for essencial (importante). (GANDIN, 2007, p.19,20)

Importante ressaltar o fim a que se destina o ato de planejar, quando o autor critica o ato sem reflexão, que se dá de forma automática sem antes atentar à pergunta “para que” das ações planejadas. Ele dá como exemplo o indivíduo a quem atribuíram a tarefa de trocar de lugar as cadeiras de uma sala, de forma que as dispusessem de maneira diferente, no que se dedicava continuamente, tornando-se um *expert*, sem se questionar o “para que” de suas ações.

Gandin (2007) sinaliza as formas diferentes do planejar, de acordo com as esferas de interesse, como para a indústria, o comércio, o governo ou as tarefas sociais, e apresenta uma dualidade na educação, em que se busca um posicionamento sempre pronto e sempre provisório. Divide esse posicionamento em duas partes, uma política – “no sentido de uma visão do ideal de sociedade e de homem” – e outra pedagógica – “no sentido de uma definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição em que se planeja, uma escola, por exemplo”. (GANDIN, 2007, p.22)

A respeito da pergunta: “a que distância estamos daquilo que queremos alcançar?”, Gandin apresenta a necessidade de diagnóstico para, a princípio, responder à questão. Afirma:

Sabendo aonde queremos chegar (em termos de estrutura e funcionamento da instituição em planejamento, a fim de que ela contribua para determinado tipo de homem e de sociedade), deveremos perguntar se estamos longe ou perto disto, se a distância é de um tipo ou de outro, se há tendências de melhoria ou de degeneração...

A resposta a esta questão não é, essencialmente, uma descrição da realidade, mas um juízo sobre ela. Poderíamos apresentar a pergunta de outra forma: o que estamos fazendo contribui (até que ponto?) para a existência daquilo que queremos alcançar? (GANDIN, 2007, p.22)

A última questão que Gandin considera fundamental no planejamento: “o que é necessário e possível concretamente para diminuir a distância entre o que se faz e o que se deveria estar fazendo”. A isso o autor chama de programação, em que inclui os objetivos e as políticas de ação.

Deve-se estabelecer, segundo o autor, quais ações deverão ser praticadas, para atingir os fins estabelecidos dentro de um determinado período, e os princípios que controlarão as ações dentro do período em que estiver validado o plano. Conclui com a seguinte definição sobre planejamento de educação:

Planejar é:

elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido;

executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e

avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados. (GANDIN, 2007, p.23):

Segundo o autor, precisamos atuar diretamente sobre aquilo que estabelecemos como objetivo, a partir das evidências que surgirem, durante o processo, sobre o que se está realizando.

2.2 Planejamento curricular

Esses inconvenientes que Gandin (2007) traz à reflexão acabam por provocar um silenciamento do professor e um apagamento de suas práticas, pois, como fora problematizado, trata-se de um planejamento curricular que vem de cima para baixo. Ano após ano, o professor continua a se silenciar, até se ofuscar completamente, como mero “fazedor-reprodutor” ou não dessas práticas, porque não sabemos nem como isso acontece em sala. Talvez o professor autoral, participativo desse planejamento/currículo, possa estar presente nas suas aulas, nos seus usos mais democráticos. O que fica para a secretaria e como documento é esse apagamento do professor e o silenciamento de suas ações, visto que só temos como testemunhas dessas práticas curriculares os alunos, que compartilham com o professor esse espaço reservado que é a sala de aula.

Não bastassem essas dificuldades já listadas, ainda nos deparamos com dificuldades didáticas, como o uso dos manuais das disciplinas, utilizados na rede em que desenvolvo esta pesquisa, aqui considerando particularmente o de Língua Portuguesa, que deveriam funcionar como facilitadores do aprendizado. Em alguns casos, percebemos que, devido às constantes mudanças que ocorrem de três em três anos, acabam por prejudicar a sequência normal que deveria ocorrer quanto ao processo de produção do planejamento/currículo, sua execução e avaliação. Quando deveríamos pensar em avaliar o trajeto percorrido, tendo o livro didático como coadjuvante do processo, este acaba se tornando o protagonista, em razão da preocupação pela troca constante do manual, dado que as mudanças no

planejamento curricular acontecem mirando os conteúdos do livro didático, o que acaba por engessar o processo natural de reavaliação que deveria ocorrer no tocante à execução e à prática do planejamento curricular. No lugar de se rediscutir um currículo, ou repensá-lo, o que se discute são as mudanças necessárias ao planejamento, as quais são baseadas no conteúdo do livro didático, vilipendiando as necessidades e especificidades da rede e a continuidade do currículo para os anos subsequentes, visto que o documento ora denominado “Planejamento Anual” existe como currículo de Língua Portuguesa, tendo existência oficial, sendo reformulado anualmente, conforme o próprio nome, juntamente com os professores da rede. Entretanto, como o planejamento, a princípio, é norteado e dialogado com o livro didático, as mudanças maiores que ele apresenta vêm pareadas à mudança do livro didático, conforme mencionado anteriormente, a cada três anos, promovida pelo FNDE, ou seja, de três em três anos, o planejamento fica quase que estabilizado e, quando se escolhe um novo livro, ele sofre algumas alterações mais próximas do manual escolhido.

Não tenho aqui a intenção de menosprezar o uso do livro didático, uma vez que este possui força de execução (vide tese Claudia Barreiros), mas sim desviar o olhar para a importância do decurso do verdadeiro protagonista que deveria ser o planejamento curricular.

Um currículo não se constrói somente de conteúdo, como já vimos anteriormente (SILVA, 2017), mas também de outros elementos importantes a sua produção, portanto não podemos deixar de lado as relações culturais que permeiam os contextos sociais da nossa comunidade escolar e de ir além ao encontro de outras identidades que nos constroem.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2017, p.15).

É de admitirmos que o homem moderno se encontra completamente fragmentado, já que não há mais como defini-lo com simplicidade, como Hall classifica esse fenômeno de deslocamento ou descentração⁵ do sujeito. Deparamo-nos com múltiplas identidades, várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas, o que leva ao sujeito pós-moderno a não possuir uma identidade fixa ou permanente, tornando-se uma “celebração móvel”, pois nos comportamos diferentemente de acordo com os contextos sociais nos quais estamos inseridos num determinado momento.

Identificamo-nos com diversas identidades, confrontados com uma multiplicidade que nos parecem próximas pelo menos temporariamente, como destaca Stuart.

No cotidiano, estamos nos posicionando constantemente nas nossas identidades, que se organizam e se desorganizam, de acordo com a necessidade em que nos colocamos à prova.

Destarte, identificamo-nos com diversos grupos, dentro do enorme contexto social em que nos encontramos, exercendo os papéis no plano familiar, tomando a mim como exemplo de: filho, irmão, marido, pai, ou num plano maior no mesmo meio social, de indivíduo branco, hétero, cristão, evangélico, professor, aluno/mestrando etc. São os muitos papéis que nos identificam, definem, aproximam ou distanciam, tiram-nos de conflitos ou nos colocam dentro deles, trazem-nos amizades ou nos fazem inimizades, fazem-nos sorrir ou, às vezes, lamentar.

Segundo Stuart (2004), se sentimos que temos uma identidade única, do nascer à morte é porque produzimos uma história como únicos protagonistas, uma confortável “narrativa do eu”. Para o autor, uma identidade plenamente unificada não passa de uma fantasia.

Portanto, ao pensarmos a construção de uma proposta curricular, não podemos desconsiderar esses fatores, não podemos pensá-la sem estar permeada de abordagens multiculturalistas que possibilitem que nossos alunos se identifiquem socialmente e que lhes dê liberdade de assumirem suas identidades que, muitas vezes silenciadas, encontram-se subjugadas pelas identidades hegemônicas dos grupos sociais que controlam o poder.

⁵ Deslocamento ou descentração define-se como que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2004, p.7)

3 SUPORTE METODOLÓGICO

A escolha do tipo de pesquisa que será utilizada atende às necessidades que se empreendem neste espaço. O enfoque teórico-metodológico dependerá do caráter, da essência do objeto que se pretende esmiuçar. (MARCONDES, 2010)

O processo de tomada de decisão na escolha do tipo de pesquisa a ser empreendido, a abordagem teórico-metodológica que será empregada, bem como as técnicas de coleta de informações e produção de dados dependem em última análise do objeto a ser pesquisado e da formação acadêmica do pesquisador. (MARCONDES, 2010, p.22)

A análise dos documentos que serão utilizados para o desenvolvimento deste trabalho, portanto, servirá de base para o método aplicado ao objeto da pesquisa. O “problema” a ser trabalhado, conforme Goldenberg (2002, p.14), apresenta: “Assim, quando falo de Metodologia estou falando de um caminho possível para a pesquisa científica. O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Como o objeto a ser analisado trata-se de um planejamento/currículo e outros, já citados, ora classificados como documentos, far-se-á necessária a utilização da pesquisa documental de ordem qualitativa.

3.1 A pesquisa documental

A princípio, faz-se necessário definir documento, visto que, para o bem entender da análise empreendida nesta pesquisa, precisamos conceituar, até mesmo para nos dar a certeza do que se necessita para o estudo que aqui se pretende desenvolver.

Assim sendo, inicio com uma definição do dicionário Houaiss⁶ que apresenta algumas acepções:

substantivo masculino

1 o que elucida, instrui, prova ou comprova (p.ex., fotografias, peças, papéis, filmes, construções etc.) científica ou oficialmente algum fato, acontecimento, dito etc.

2 escrito que comprova oficialmente dados que se referem à vida de uma pessoa (p.ex., certidão de nascimento, certidão de casamento,

⁶ Vide nota de rodapé número 1

diploma, título), a um objeto ou a uma instituição «d. do aluno» «d. da casa» «d. da firma» .

2.1 B escrito oficial que identifica o portador «o homem pediu-lhe o d.»

3 obsl. recomendação feita a outrem; aviso

4 inf m.q. arquivo

4.1 inf arquivo gerado por certos programas ou pacotes, como processadores de texto, planilhas eletrônicas etc.

5 jur qualquer título, declaração, testemunho etc. que tenha valor legal para instruir e esclarecer algum processo judicial

A pesquisa documental tem como matéria-prima documentos que ainda não receberam a devida análise, reconhecidos como fontes primárias, ou documentos que podem passar por outras análises, reconhecidos como fontes secundárias.

A pesquisa documental é método valioso para a investigação e análise de dados e se faz a partir de documentos.

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD 2008, p.295)

Sem ele, portanto, seria inviabilizada qualquer pesquisa que necessitasse de comprovação de fatos passados, pois se trata de elemento fundamental responsável por identificar, analisar e catalogar informações dos vestígios da produção e da atividade humana em todo o período de tempo.

O que a torna complexa, entretanto, é a definição do que são documentos, principalmente na época em que nos encontramos. Uma vez que a definição de documentos, historicamente, era bem clara: documentos eram materiais escritos ou manuscritos guardados em arquivos públicos ou particulares.

Tal acepção, na atualidade, no entanto, não mais se define como verdade única, a partir da Escola dos Annales⁷. Segundo Burke (1997, p.98),

⁷ A **Escola dos Annales** foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Desde o século XVIII, quando a História passou a ser notada como ciência, os métodos de se escrever e pensar sobre História conquistaram grande evolução. A historiografia passou por grandes modificações metodológicas que permitiram maior conhecimento do cotidiano do passado, através da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annales/>>. Acesso em: abr/2018.

a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las.

Deste modo, documentos podem, pois, estar disponíveis nos mais diversos lugares como em jornais, revistas, livros, noticiários de televisão e rádio, correspondências, *e-mails*, diários, e até mesmo em testemunhos orais, entre outros – Metodologias e técnicas de pesquisa em educação, (2010, p.55, 56) como bem define Cellard (2008, p.296, 297)

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação etc.

Percebemos, portanto, que a evolução das atividades humanas se tornou fator preponderante na reavaliação de documentos, pela possibilidade vária de registrar os fatos por meio de diversas outras fontes, desenvolvidas e utilizadas através dos tempos.

Importante ressaltar a valorização de qualquer documento, mesmo considerando sua incompletude ou imprecisão, o que implica um olhar apurado e crítico.

(...) é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. (CELLARD 2008, p.299).

Importa também observar o contexto social em que foi produzido, para quem se destina. Quem analisa o documento não pode dispensar conhecer o contexto político, econômico, social e cultural que oportunizou a confecção de um documento qualquer.

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. (...) Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização (...). (CELLARD 2008, p.299, 300)

Para dar base a esta pesquisa, o método escolhido será exatamente a pesquisa documental conjunta com a análise bibliográfica, já sabida a existência de proximidade entre ambas, enquanto metodologias e técnicas muito usadas na pesquisa em educação.

A pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem passar por novas análises de acordo com os objetivos da pesquisa. Existe muita proximidade entre a pesquisa documental e a bibliográfica, mas a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto e é indispensável até mesmo como ponto de partida para a definição de futuros acervos de documentos primários, esses sim a matéria-prima da pesquisa documental. (MARCONDES, 2010, p.55)

O foco desta pesquisa, portanto, é a análise de documento da Prefeitura de Piraí que dá suporte para a estrutura curricular de Língua Portuguesa do município, ou seja, o único documento existente, responsável pela estrutura curricular de Língua Portuguesa em todo o município, criado e disponibilizado pela coordenação de Língua Portuguesa desta rede de ensino, ligada diretamente à secretaria de educação. Não se trata de um documento público, sendo disponibilizado somente aos professores da disciplina da rede municipal de Piraí, através da coordenação de Língua Portuguesa do município.

Importante destacar que totalizam quatro documentos, cada um referente a um ano dos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano, e que apesar de se tratar do currículo de Língua Portuguesa da rede, este é denominado “Planejamento Anual”.

Este trabalho tomará para a análise somente o referente ao 8º ano do Ensino Fundamental, pela necessidade do recorte desta pesquisa.

Através do estudo documental, refletimos sobre o atual planejamento/currículo que, no presente, encontra-se em uso nas unidades de ensino, tomando-o como documento único que trata sobre as especificidades curriculares das escolas que compõem a rede de ensino de Pirai, o qual servirá de base para esta pesquisa.

A partir dos estudos aqui apresentados, faz-se necessário problematizarmos quanto à fonte do planejamento/currículo tratar-se de fonte primária ou secundária, uma vez que não há como defini-la com exatidão pelo fato de se tratar de documento disponível a todos os professores de Língua Portuguesa, disponível na rede Municipal de Pirai. Isso possibilitaria diversos questionamentos com relação a sua prática, principalmente por esses professores, que, constantemente, lidam com ele, no seu cotidiano de práticas docentes em suas respectivas salas de aula, apropriando-se desse documento.

A parte da pesquisa documental será alimentada por documentos como o planejamento anual de 2017, do 8º ano da rede de Pirai, analisado conjuntamente com o livro didático escolhido para o período da disciplina de Língua Portuguesa.

O método objetiva analisar o que evidencia e o que deixa de fora o planejamento proposto pela prefeitura.

O produto desta pesquisa serão oficinas para os professores apresentarem as diferentes formas como vêm “pondo em prática” (ou não) esse planejamento, com a finalidade de se debater, discutir-se, tornando público o que se tem feito pelos docentes, dando relevo ao fazer dos profissionais de educação do município de Pirai.

Portanto, será a partir da análise crítica desse material, ora nomeado de planejamento/currículo, que desenvolveremos esta pesquisa.

Destarte, os procedimentos metodológicos efetivar-se-ão por meio de:

a) análise deste documento, planejamento anual de 2017, do 8º ano da rede de Pirai, importante para a composição do produto;

b) levantamento bibliográfico para a condução crítica do processo de produção em si, através da análise dos principais conceitos de currículo, perpassando pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, coadunando-as com o atual Planejamento anual e o livro didático do 8º ano.

4 UMA ANÁLISE DO “PLANEJAMENTO ANUAL”

A intenção desta pesquisa não é de classificar componentes do planejamento em “certo e/ou errado”, mas de compreender o processo de construção do currículo aqui estudado. Portanto, o que pretendo aqui e o que irei empreender será uma ***análise do planejamento anual de Piraí*** referente ao 8º ano, com o propósito de entendê-lo, suas intenções, apresentar questionamentos e buscar pistas de significações para a seleção dos conteúdos elencados, além da sua estrutura em si, como: *objetivos, competências/habilidades e estratégias*.

Quanto aos questionamentos, destaco o seguinte: o currículo pode se apresentar como um objeto pronto ou seria um processo em constante transformação?

Já nas salas de aula, onde os professores exercem suas atividades, será que o tomam como objeto pronto ou o ressignificam como um processo em transformação?

Considero importante analisar a apresentação do planejamento como elemento norteador. Aqui se trata de uma afirmação como professor da rede; uma vez que o currículo deve transcender as listas de conteúdos que estão materializadas no documento em análise, pois o que nos contempla, hoje, como planejamento curricular é um formato que nos acompanha, pelo menos no que posso testemunhar como professor da rede, há oito anos, que privilegia alguns conteúdos sem pensar ou refletir sobre as necessidades específicas de nossa comunidade escolar.

Faz-se necessário destacar também o que a LDB estabelece como objetivo em relação ao ensino fundamental no seu artigo 32, da seção III:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006):

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

Acredito ser importante apresentar aqui o que a LDB dispõe sobre o ensino fundamental, para que possamos, posteriormente à análise deste material, traçarmos um parâmetro entre o que temos aqui, denominado planejamento/currículo anual, e o que estabelece a LDB no seu texto.

Para uma análise mais cuidadosa, faz-se necessário dissecá-lo de forma cautelosa. Preliminarmente, pela sua estrutura e, posteriormente, de forma mais crítica com ênfase nos conteúdos eleitos.

Considerando a estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai, esse é dividido em 4 (quatro) colunas nomeadas na parte superior, de forma centralizada em, da esquerda para direita: 1ª com conteúdos; 2ª, objetivos; 3ª, competências/habilidades; e 4ª, estratégias. Cada coluna dessa forma um grande bloco vertical que se subdivide em duas partes, nesta ordem:

- 1) “Gêneros textuais/Leitura e produção textual”;
- 2) “Estudo da Língua”.

Cada parte dessas é dividida, de forma independente, em quatro bimestres – divisão dos dias letivos, segundo a LDB – como se pertencessem a conteúdos que se processassem separadamente, os quais serão responsáveis pelo controle da aplicação e divisão dos tópicos que serão ministrados durante o ano letivo (também dividido em quatro bimestres).

A estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai está representada da seguinte forma:

Tabela 1: Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	ESTRATÉGIAS
1) Gêneros textuais/Leitura e produção textual;			
2) Estudo da Língua.			

A seguir temos o exemplo da primeira coluna preenchida com divisão dos conteúdos para cada bimestre.

CONTEÚDOS

Gêneros textuais /Leitura e produção textual

1º Bimestre

- Narração mítica
- Coesão e coerência textual
- Notícia (sustentabilidade)
- Memórias

2º Bimestre

- Reportagem (Respeito à diversidade)
- Manuais

3º Bimestre

- Charge
- Relação entre linguagem verbal e não verbal na construção de charges e anúncios publicitários
- Texto de divulgação científica

4º Bimestre

- Carta do leitor
- Crônica
- Texto teatral

Estudo da Língua

1º Bimestre

- Sinônimos
- Antônimos
- Variedades linguísticas
- Nível formal e coloquial
- Discurso direto e indireto
- Conotação e denotação

2º Bimestre

- Figuras de linguagem
- Verbos impessoais
- Modo imperativo
- Preposição
- Sujeito indeterminado e inexistente

3º Bimestre

- Predicado verbo-nominal
- Crase
- Complemento nominal
- Formas nominais do verbo
- Vozes verbais – agente da passiva

4º Bimestre

- Pontuação
- Frase, oração e período
- Conjunções coordenativas
- Período composto por coordenação

Todos os bimestres

- Acentuação
- Ortografia

Figura 1: Coluna CONTEÚDOS da Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai

Ao analisar a segunda coluna, da esquerda para a direita, intitulada: “objetivos”, começamos pela definição do vocábulo objetivos, segundo o dicionário Houaiss e, logo em seguida, uma cópia da coluna OBJETIVOS:

De acordo com Houaiss⁸, Objetivo é um substantivo masculino e aquilo que se pretende alcançar quando se realiza uma ação; alvo, fim, propósito, objeto.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Ler</u> e <u>compreender</u> textos com estruturas diversas, tendo em vista a necessidade de comunicação e função social do texto; - <u>Compreender</u> a estrutura e as características dos diversos gêneros textuais: registro, suporte, estilo; - <u>Comparar</u> textos, <u>estabelecendo</u> as semelhanças e diferenças entre eles; - <u>Compreender</u> e <u>incorporar</u> temas que se destinam à construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política; - <u>Ampliar</u> a competência comunicativa, <u>lendo</u> e <u>escrevendo</u> textos socialmente relevantes com o gênero textual memórias literárias; - <u>Reconhecer</u> o nível de linguagem empregado em cada tipo de texto em função do contexto em que é utilizado. - <u>Estimular</u> a leitura e o contato com textos literários e do cotidiano; - <u>Identificar</u> o tema e ideias principais e informações implícitas nos textos; - <u>Reconhecer</u> a intertextualidade entre textos lidos e analisados; - <u>Escrever</u> textos de acordo com as características do gênero estudado; - <u>Empregar</u> os recursos de coesão para <u>produzir</u> textos diversos; - <u>Produzir</u> textos orais e escritos de acordo com as necessidades comunicativas; - <u>Debater</u> temas propostos pelos textos e <u>desenvolver</u> a argumentação oral; - <u>Diferenciar</u> o significado de uma palavra em contextos linguísticos diversos; - <u>Reconhecer</u> e <u>empregar</u> as variações de registro (grau de formalidade e impessoalidade) de acordo com a situação comunicativa; - <u>Reconhecer</u> o valor expressivo das figuras de linguagem em textos literários e não; - <u>Utilizar</u> os verbos nas formas adequadas para <u>expressar</u> ações e estados; - <u>Empregar</u> os verbos no modo imperativo para <u>expressar</u> ordem ou pedido; - <u>Apropriar-se</u> de estruturas sintáticas específicas do período simples e do período composto; - <u>Estabelecer</u> a relação adequada entre verbos e nomes e seus respectivos complementos; - <u>Empregar</u> as formas nominais e as vozes verbais para <u>expressar</u> ações e sentimentos; - <u>Empregar</u> aspectos discursivos e semânticos relacionados à pontuação; - <u>Estabelecer</u> relações de sentido diversificadas entre orações, alterando as conjunções; - <u>Exercitar</u> a conectividade como princípio de coerência e coesão textuais; - <u>Empregar</u> as regras de acentuação e de grafia para <u>escrever</u> palavras e textos.

Figura 2: Coluna OBJETIVOS da Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai

⁸ Vide nota de rodapé número 1

Sob um olhar pedagógico, segundo Gandin, objetivos são ações práticas a serem realizadas em determinado tempo. Conclui:

Objetivos são propostas e ações concretas que devem ser executadas em um tempo determinado e servem para aproximar a realidade existente à realidade desejada ou para preparar condições, a fim de que essa aproximação possa acontecer. A realização dessas ações concretas vai requerer recursos humanos materiais e prazo. (GANDIN, 2007, p.27 e 39).

Percebe-se que o planejamento já se inicia com uma lista de objetivos específicos, sem considerar os objetivos gerais - “para que”, que se espera ser o ponto de partida para, a partir desses se pensar naqueles. De acordo com Silva (2017, p.15),

ao discutir currículo, acabamos, muitas vezes, de forma automática, pensando somente nos conteúdos, em conhecimentos acadêmicos, desconsiderando que esses conhecimentos serão responsáveis pela construção do indivíduo, influenciando diretamente na concepção de sua identidade.

Portanto, antes de pensarmos nos conteúdos, é fundamental estabelecermos uma discussão sobre que indivíduos precisamos formar, para que contribuam efetivamente com a sociedade em que estão inseridos.

Gandin, na sua obra “Planejamento como prática educativa” (2007), apresenta um modelo de plano em que destaca como questões fundamentais:

Como é a realidade global?
 O que pretendemos alcançar neste contexto?
 Como deve ser nossa ação (globalmente) para buscar o que pretendemos?
 ou
 Onde trabalharemos? (Como se apresenta o mundo humano?)
 Para que trabalharemos? (Que finalidades e funções terá nossa instituição, neste mundo humano?)
 Como trabalharemos? (Que direção tomar e que enfoques daremos ao nosso trabalho? (GANDIN, 2007, p.26):

Daí enfatiza-se que, antes de pensarmos nos conteúdos, precisamos estabelecer diversos elementos relevantes ao ato de se planejar, que o autor considera como marco referencial, que determina como o ideal. Sem esses, o autor ressalta que não há como atingirmos nossos objetivos gerais, tais como: uma análise da realidade geral, o que se pretende atingir dentro desse contexto, como trabalhar dentro dessa realidade e com que intenção se planeja, como se deve

estabelecer as ações do trabalho implementado. Dentre outros, que o autor também destaca, agora como comparação entre o ideal (deve ser) e o real, que nomeia como diagnóstico:

Até que ponto estamos contribuindo para que o mundo humano seja como pretendíamos que fosse? Quais as causas dos fracassos? Quais as causas dos sucessos?

A que distância está nossa instituição do ideal que dela fizemos? O que aumenta essa distância? Quais as causas dessa distância? O que já existe que ajuda a diminuir essa distância? (GANDIN, 2007, p. 26)

Gandin afirma que o diagnóstico é o que se obtém da comparação em relação ao que se estabeleceu como objetivo inicial e o detalhamento do que se apresenta naquele momento.

Ainda em relação aos objetivos, Danilo Gandin apresenta algumas tendências que considera problemáticas no momento em que define os objetivos, dividindo-as em duas vertentes bem claras, cada qual com vantagens e desvantagens. Uma com objetivos amplos, que se apresentam de forma abstrata, não deixando claras as ações que se estabelecem a partir deles, tornando-se matérias para reflexões que se mostram desligadas da realidade, como os exemplos que destaca: “inserção e participação no contexto histórico” em “valorização de pessoa” ou em “conscientização e integração” dentre outros.

A segunda que aparece exatamente para evitar o problema da anterior, pois se apresenta de forma mais objetiva, provocando um esforço que evidencia o que se deve fazer concretamente. O problema é que, com essa última tendência, acaba-se por se desligar dos objetivos que representam fins importantes, provocando um aprisionamento em ações menores, sem que fique claro o “para que” das ações realizadas, apesar da clareza do que se deve fazer, neste caso. Como exemplo, destaca: “identificar pronomes pessoais”.

Apresenta como solução, para corrigir as desvantagens elencadas sem perder os benefícios, que a elaboração de objetivos se dê de modo a que a pergunta “o quê?”, esteja sempre ligada com sua finalidade, “para quê?": “Assim, buscam-se resultados significativos e sabe-se claramente o que se vai realizar. E, sobretudo, aumenta-se a possibilidade de que haja coerência entre o que se quer alcançar e o que se faz para alcançá-lo.” (GANDIN, 2007, p. 41). Ao estabelecermos os objetivos, precisamos ter bem definidas as finalidades, para que não se percam em meio às

ações definidas no planejamento curricular.

Aqui, abro um parêntese, trazendo um pouco da minha experiência particular na participação em grupos de estudo e produção de planejamentos curriculares, em duas outras redes de ensino público. Com base no que experienciei, nas duas ocasiões, a reformulação do planejamento não partiu da necessidade de reavaliar os planos para, posteriormente, se replanejar, mas por uma exigência política em ocasião de troca de governo nos municípios supracitados, deixando de lado um trabalho que se iniciou no governo anterior. Tais atitudes acabam por desmerecer um processo que deveria ser contínuo de avaliação e reavaliação.

Considero tais experiências um tanto frustrantes não só nesse aspecto, mas também pela falta de um enfoque e apoio pedagógico, que enriqueceriam nosso olhar que, muitas vezes, falo por mim, está focado nos conteúdos, que se restringem ao “o quê”, desconsiderando o “para quê”, que aqui, neste planejamento em análise, também se reproduz, como veremos a seguir.

Desse modo, objetivos são propostas e ações, e tais ações estão representadas, nessa coluna do planejamento/currículo pelos verbos:

- uma vez *ampliar*, uma vez *apropriar-se*, uma vez *comparar*, 3 vezes *compreender*, uma vez *debater*, uma vez *desenvolver*, uma vez *diferenciar*, 6 vezes *empregar*, 3 vezes *escrever*, 3 vezes *estabelecer*, uma vez *estimular*, uma vez *exercitar*, 3 vezes *expressar*, uma vez *identificar*, uma vez *incorporar*, 2 vezes *ler*, 2 vezes *produzir*, 4 vezes *reconhecer* e uma vez *utilizar*.

Dessa maneira, torna-se necessário evidenciar a representação gráfica dos verbos, apontados acima, pelo número de ocorrências em que aparecem nas frases pertinentes a cada um deles. O gráfico 1 demonstra com clareza esse cruzamento.

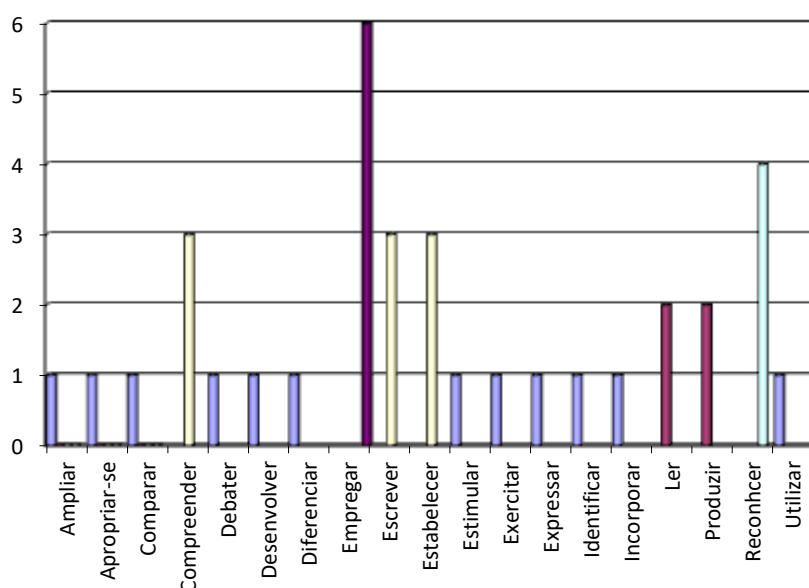


Gráfico 1: Verbos por Número de ocorrências

Vemos no gráfico que o verbo “empregar”, que tem a maior ocorrência, nos parece sinalizar uma prática de ensino de língua que é pautada mais em exercícios de treinos de conceitos metalinguísticos, muitas vezes, do que de escritas e leituras que levem à autoria e à reflexão nossos estudantes. Logo a seguir temos as incidências dos verbos “reconhecer” ou “estabelecer” que também são altas e nos levam a pensar, do mesmo modo, uma ação de trabalho com língua que pode não mostrar a ação dos estudantes sobre a língua, ação reflexiva ou epilinguística⁹ (Geraldí, 1995)

Os verbos “compreender” e “escrever” nos levam à reflexão sobre o que eles podem demandar em aulas de língua portuguesa. Podemos, de fato, ter proposições de escritas e compreensão do escrito e do lido que levem a ações autorais e protagonistas de nossos estudantes diante da língua. Ou podemos ter “compreensão” e “escrita” que sejam meramente repetição e cópia do que foi dito pelo texto ‘modelo’

É importante ressaltar que a análise quanto à aplicação dos verbos está diretamente relacionada ao contexto em que é empregado aqui no planejamento anual, considerando o estímulo (ou não) à prática da escrita.

⁹ Uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas ou “atividades metalinguísticas”. (Geraldí, 1995, p.189,190)

Importante relativizar a aplicabilidade dos verbos em relação à análise empregada, visto que precisamos enfatizar o objetivo de produção textual que se quer atingir em função dos objetivos do planejamento. Portanto, quando tomando como exemplo o verbo “ler”, é bastante relevante o consenso de que consideramos a prática da leitura como uma ação que pode ser considerada ativa, entretanto, enquanto mantivermos os nossos alunos somente como leitores, estaremos na realidade cerceando a oportunidade de apresentá-los como produtores da sua escrita e como protagonistas de sua própria história. Conseqüentemente, mantendo-os em uma atitude de consumidores passivos de uma produção que pode, algumas vezes, não fazer parte de sua realidade, do meio social em que habitam. Como Paulo Freire considera importante o contexto gerativo de aprendizado por meio de práticas relevantes às experiências do aprendiz.

Assim sendo, analisamos aqui como os verbos estão distribuídos no planejamento currículo, para, a partir destes analisar se se trata de uma ação *ativa* ou *passiva* em relação à produção textual, ou seja, uma análise semântica. A intenção aqui não é abrir uma discussão taxonômica mais aprofundada para a análise dos verbos utilizados, mas identificar se o aluno é mais “sujeito” (substantivo masculino), ou mais “assujeitado” (adjetivo), nas práticas propostas pelos objetivos representados por esses.

Segundo Machado (2007), a prática pedagógica não deve seguir por um viés racional estritamente técnico, desconsiderando toda a complexidade que caracteriza o processo de ensino-aprendizado. Machado (2007, p.10) traz-nos a lembrança de que “os currículos são expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que, por meio deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Conclui, baseada em Sacristàn, (1998), “por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos, os interesses que estão presentes nele”. (MACHADO, 2007, p.10)

Dando continuidade à análise, podemos separá-los, a princípio, em duas categorias de ações, criadas para auxiliar o entendimento desta pesquisa, numa tentativa de estabelecer um padrão na comparação das ações, referentes às atitudes inerentes à *escrita* ou ao *escrito* (BARREIROS, 1997), uma ativa e outra passiva, em relação às práticas que se esperam do aluno no que concerne as suas

atividades, para atingir os objetivos relacionados no plano em estudo. Sabemos que essa análise é tênue, porque o que pode nos parecer “passivo” ou “ativo” depende da atividade de leitura e escrita promovida pelo professor e da sua ação direta em sala de aula perante os alunos e os conhecimentos ali dinamizados.

Será, portanto, sob esse viés que faremos a análise dos verbos, como ativos ou passivos, sempre objetivando a produção da escrita por parte dos nossos alunos.

Objetivos
Ativas (ações)
1 debater
1 desenvolver
6 empregar
3 escrever
1 exercitar
3 expressar
2 produzir

Figura 3: Coluna de Objetivos com Ações “Ativas”

Objetivos
Passivas (ações)
1 ampliar
1 apropriar-se
1 comparar
3 compreender
1 diferenciar
3 estabelecer
1 estimular
1 identificar
1 incorporar
2 ler
4 reconhecer
1 utilizar

Figura 4: Coluna de Objetivos com Ações “Passivas”

De um total de 37 ações representadas pelos verbos acima, em que 17 representam comandos que estimulam o aprendiz a um processo mais ativo e 20 a um processo mais passivo por parte deste. Observamos que, no momento em que o aluno vai colocar em prática seu aprendizado na produção ativa do conteúdo, é menos exigido, embora a diferença no quantitativo não represente um desequilíbrio considerável.

Percebemos, no entanto, uma possível divisão, que não parece bem

demarcada, citada anteriormente, que divide os objetivos em duas partes, uma que se refere aos “Gêneros textuais/Leitura e produção textual” e a outra que se refere ao “Estudo da Língua”, em que se acentuam essa diferença, uma vez que, quando o aluno vai produzir, escrever, diminuem esses comandos em relação à parte “Estudo da Língua”, como observamos abaixo:

Objetivos
Gêneros textuais/Leitura e produção textual
Ativos
1 debater
1 desenvolver
1 empregar
2 escrever
2 produzir

Figura 5: Coluna de Objetivos com Gêneros Textuais – Processos Ativos

Objetivos
Gêneros textuais/Leitura e produção textual
Passivos
1 ampliar
1 comparar
3 compreender
1 estabelecer
1 estimular
1 identificar
1 incorporar
2 ler
2 reconhecer

Figura 6: Coluna de Objetivos com Gêneros Textuais – Processos Passivos

Dos 20 verbos utilizados, apenas 7 estimulam processos ativos; enquanto 13, processos mais passivos.

Agora, observando os verbos que se referem ao “Estudo da Língua”, temos:

Objetivos
Estudo da Língua
Ativos
5 empregar
1 escrever
1 exercitar
3 expressar

Figura 7: Coluna de Objetivos com Estudos da Língua – Processos Ativos

Objetivos
Estudo da Língua
Passivos

1 apropriar-se
1 diferenciar
2 estabelecer
2 reconhecer
1 utilizar

Figura 8: Coluna de Objetivos com Estudos da Língua – Processos Passivos

Dos 17 verbos utilizados, agora temos um quantitativo maior de verbos, num total de 10, nos processos ativos, e não mais que 7 representando processos passivos.

Percebemos uma *passivação* do sujeito, pois são usadas menos proposições ativas na produção de aprendizado da língua no que tange aos gêneros. Esse sujeito aprendiz se apresenta de modo mais passivo nesse contexto de produção, entretanto, apresenta-se de modo mais ativo na produção de aprendizado do estudo da língua, ou seja, notamos que, quando o aprendiz deve utilizar os conhecimentos adquiridos na escrita como autor, “escrevendo seu mundo”, os estímulos são menores do que quando é convidado à produção automática de práticas de exercícios que se estabelecem, conforme o contexto, em atividades, algumas vezes, inócuas, que não alcançam os objetivos esperados para o desenvolvimento do escritor/autor.

Vale ressaltar, ainda, que, dentre os 7 verbos que representam uma maior atividade do aluno, dois deles parecem estimular diretamente a escrita (escrever). No entanto, a primeira vez em que aparece, destina-se à produção do gênero memórias literárias, que está ligado diretamente à Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro –, que é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, já que se trata da categoria referente ao 8º ano do EF, exigida no concurso, isto é, o gênero aparece de forma imposta, não se tratando de uma escolha crítica e democrática, ligada diretamente aos interesses sociais dos nossos alunos.

Aqui, trago à discussão, dando ênfase à *escrita* e ao *escrito*, à formação ou não formação do aluno autor, mais sujeito sobre seu mundo, dialogando com as suas práticas cotidianas.

Segundo Barreiros (1997), em sua dissertação de mestrado, no trecho em que discute “a escrita” e “o escrito”, percebe-se, nos materiais de formação de professores e nos livros didáticos analisados em seu trabalho, um silenciamento no

ato de escrever do aluno, que se repete aqui, como exemplifica no trecho que segue: “(...) vemos surgir outro sentido para a palavra, o de escrito, ou seja, o de participio passado, aquilo que já está escrito. Aqui, a escrita é somente para ser lida.” (BARREIROS, 1997 p.130)

Na revisão de literatura de sua dissertação, enumera três diferentes concepções de linguagem, dando destaque à terceira, que diz ser:

(...) aquela pela qual optamos para fundamentar este trabalho, a linguagem é um espaço de interação humana; nela, o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando ou escrevendo, com ela, o sujeito age com/sobre o mundo, constituindo vínculos e compromissos. (BARREIROS, 1997 p.152)

Faz-se necessário, neste momento, refletirmos em que postura se está colocando o aluno. O que se deseja em relação aos processos de aprendizado e prática da produção de textos? Expectamos um aluno autor, ou um aluno leitor? Consoante Barreiros, o aluno é formado para ler o escrito por outro, não é formado para ser um produtor, mas sim um consumidor. Barreiros, na sua produção acadêmica, cita Paulo Freire, na obra “A importância do ato de ler”, quando destaca um trecho referenciado por muitos que consideram a importância de ler, não desmerecendo, em hipótese alguma, a leitura como uma prática significativa.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p.8)

Entretanto, encontrando menos destaque nestes trechos em que incentiva a escrita da própria história:

Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotimizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposta à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo dos textos, ora de autores que estudávamos ora deles próprios, como objetos a ser desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. (FREIRE, 1989, p.10,12)

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Conclui-se que, consciente ou inconscientemente, a prática desse cerceamento ainda se encontra exemplificada no material aqui em análise. Os verbos ativos estão presentes no exercício para emprego de uma regra, não são ativos para chamar o aluno à produção, dado que (supõe-se) não é para o aluno ser autor, pois os produtores têm que ser poucos. No máximo, os nossos alunos devem ler criticamente, mas não precisam ser autores da sua própria história. Entretanto, é preciso estimular “Não só o *download*, mas também o *upload*”, (BAIÃO *et al.*, 2012), em que destacam, tendo como prática o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) incorporada ao cotidiano das salas de aula, o quanto se sobrepõe, também nesse contexto tecnológico, a quantidade do *download*¹⁰ em relação ao *upload*¹¹, no que dizem (BAIÃO *et alli*, 2012, p. 7, 8) que “há dois modos de utilizar as TICs: um que envolve majoritariamente consumo e o outro a produção”, e concluem:

“(…) pensamos a educação e o ensino-aprendizagem como processos que implicam *download* e *upload*, consumo e produção, leitura e escrita do mundo e da história.” (BAIÃO *et al.*, 2012, p.8)

É imprescindível, portanto, a prática da escrita como ação de escrever o mundo em que habitam, para que nossos alunos sejam protagonistas de sua história. Lamentavelmente, esse convite pouco existe. Parcamente encontramos a escrita como ato de escrever. Sendo assim, nossos aprendizes continuam silenciados, sem habitar o tempo em que vivem, posto que “*escrever é uma forma de habitar o tempo*”, como cita prof. Barreiros a Affonso Romano de Sant’Anna. *apud* (BARREIROS, 1997, p.152)

Barreiros (1997, p. 157, 158) conclui que, não havendo possibilidade da escrita como ato criador, “afirmação do sujeito e de sua cultura”, o ato de ler reduz-se a

¹⁰ *Download* é descarregar, *sacar* ou baixar. É a transferência de dados de um computador remoto para um computador local. Permite aceder aos mais diversos materiais digitalizados, como programas, alguns filmes, músicas, jogos, vídeos, e muitos outros.

¹¹ *Upload* ou carregamento é a transferência de dados de um computador local para outro computador ou para um servidor.

simples ato de consumo. E tal consumo reduz-se à produção de alguém, “de uma cultura na qual posso não me reconhecer, mas reconhecer como cultura ‘legítima¹²’”, e cita Roland Barthes no que este sugere que “só será possível formar leitores, se estes forem também escritores. Neste caso, a escrita liberaria a leitura enquanto ato criador”, destarte, os objetivos precisam estar ligados a práticas que deem legitimidade ao indivíduo que se encontra como aprendiz, possibilitando um olhar no âmbito social no que compete o contexto econômico, político e cultural, viabilizando sua socialização com o mundo em que habita.

Dando seguimento à análise do documento em questão, agora na terceira coluna, intitulada: “Competências e Habilidades”, em que o planejamento/currículo traz o que se pretende alcançar, a partir das estratégias que estão apresentadas na última coluna à direita. A princípio, temos como tarefa tentar traduzir, de forma simplificada, “competências e habilidades”. Para isso, iniciaremos empenhados em responder à pergunta: o que são competências e habilidades?

Segundo Mello, (2003), *apud* Machado (2007, p.7):

Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões, para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constatá-la, há que considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados.

Competências e habilidades pertencem à mesma família. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma habilidade, num determinado contexto, pode ser uma competência, por envolver outras subhabilidades mais específicas. Por exemplo: a competência de resolução de problemas envolve diferentes habilidades — entre elas a de buscar e processar informação. Mas a habilidade de processar informações, em si, envolve habilidades mais específicas, como leitura de gráficos, cálculos etc. Logo, dependendo do contexto em que está sendo considerada, a competência pode ser uma habilidade. Ou vice-versa.”

Machado (2007) destaca que, até pouco tempo, na elaboração de objetivos era necessário se iniciar com um verbo no infinitivo que apresentaria um desempenho que deveria ser alcançado pelo aprendiz, e que alguns verbos deveriam ser evitados como: expor, explicar, mostrar e outros por se tratar de verbos centrados no professor. Além desses, deveriam ser evitados também verbos que possibilitassem novas perguntas, como exemplifica: “conhecer, reconhecer, conscientizar, porque

¹² Legítima como conceito trabalhado por Soares (1991a: 62) *apud* (BARREIROS, 1997, p.157) “o domínio prático da língua legítima”.

logo viria a pergunta “como?”. Também afirma que, na atualidade, ainda que tenha sido mudada a linguagem educacional, descartando-se os objetivos e, no lugar deles, usando-se competências e habilidades para determinar, nos planejamentos, as práticas almeçadas pelos nossos aprendizes, ainda encontramos esse formato no planejamento em estudo, que a autora justifica que por se tratar da classe de palavra mais requisitada, visto que, segundo ela, “competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, e esse ato só pode ser viabilizado mediante a prática, na ação, que classe de palavras expressaria esse desempenho senão o verbo?” (MACHADO, 2007, p.11,12).

Seria bastante difícil, se não impossível, expressar um objetivo de ensino, uma competência ou mesmo uma habilidade a ser alcançada sem o uso de verbos. No entanto, centrarmos a nossa compreensão sobre habilidades e competências apenas nos verbos é no mínimo limitador.

Machado (2007, p.12) ainda revela que a base da aprendizagem não está simplesmente na maneira de se produzir uma competência, mas sim num agrupamento de “práticas pedagógicas aninhadas, imbricadas, que por comporem um feixe entrelaçado e complexo, exigem muito mais que apenas o desempenho técnico de quem conduz tais práticas.” Provavelmente, dedicamo-nos em formular uma competência/habilidade ou objetivo para ser executado pelos nossos alunos, partindo de um determinado assunto, entretanto, segundo Machado (2007, p.12), a possibilidade de que “estejamos mudando apenas a terminologia enquanto a prática permanece a mesma”, pode ser frequente. Logo, sob esses princípios, será feita a análise das competências e habilidades que se apresentam no modelo abaixo:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- 1) Desenvolvimento de estratégias de leitura, previsibilidade, generalização e síntese a respeito do conteúdo do texto;
- 2) Comparação de textos, buscando semelhanças e diferenças quanto ao conteúdo e à forma;
- 3) Aquisição de conhecimentos e atitudes que envolvem os temas: educação para o trânsito, respeito à diversidade e uso crítico das mídias para o desenvolvimento da cidadania;
- 4) Aprimoramento da leitura oral, com desenvolvimento da entonação, ênfase, buscando expressar o estado dos personagens ou locutor;
- 5) Compreensão das informações contidas no texto, procurando expressá-las com as próprias palavras;
- 6) Construção de sentidos por meio do emprego de recursos gráficos e expressivos da linguagem;
- 7) Adequação do texto produzido às especificidades do gênero quanto ao tema, estrutura e

<p>suporte</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8) Apropriação dos recursos de expressão orais e escritos, utilizando-os de forma consciente e eficiente. - 9) Uso da Língua Portuguesa como instrumento gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade; - 10) Emprego dos aspectos semânticos e discursivos relacionados à língua em situações concretas de interação verbal. - 11) Apropriação dos recursos tecnológicos para uso efetivo nas aulas de língua portuguesa; - 12) Compreensão dos impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. - 13) Desenvolvimento da capacidade de pesquisa, seleção, organização e produção da informação para transformá-la em conhecimento; - 14) Uso efetivo dos conhecimentos linguísticos na produção de textos orais e escritos.

Figura 9: Coluna COMPETÊNCIAS E HABILIDADES da Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai

Começando pelos itens 3, 11 e 12, encontramos temas ou conceitos específicos, que não deveriam fazer parte diretamente das competências, uma vez que estas não deveriam estar associadas a conteúdo conceituais específicos, segundo Machado (2007), ou seja, partindo de um determinado assunto.

No que concerne aos itens 1, 2 e 4, estabelecem-se somente na prática da leitura que, como já destacamos, é parte do processo.

Já no item 5, não está evidenciado se a prática da leitura tem o objetivo de habilitar os alunos à prática competente da oralidade ou escrita.

Os itens 6, 8 e 14 encontram-se tanto na prática da oralidade quanto da escrita.

Destaca-se somente a escrita no item 7; e somente a oralidade, no item 10.

No item 9 não fica claro por meio de qual expressão da linguagem deverá ser utilizada a Língua Portuguesa, que se apresenta de forma específica, talvez redundante.

Finalizando com o item 13, que trata sobre a manipulação da informação, tema extremamente importante, entretanto, também ficando em aberto qual meio de expressão da linguagem se expectará tal habilidade ou competência.

Percebemos que ocorre exatamente o que Machado (2007) destaca, permanecem as mesmas práticas, que se apresentam diferentes somente pela terminologia. Poderíamos resumi-las em uma ou duas proposições que incluíssem todas as competências e habilidades, “imbricadas” em um “feixe entrelaçado”, as consideradas necessárias aos nossos alunos.

Portanto, para serem competentes, os nossos alunos precisam dominar os

conhecimentos necessários, ou seja, precisam ser capazes de mobilizar os conhecimentos e aplicá-los, com o objetivo de enfrentar uma determinada situação que não está sob controle, uma vez que a competência não se dá como elemento inerte, como se fosse possível aplicar uma regra pré-estabelecida para resolver qualquer situação.

A competência é uma capacidade de agir, utilizando-se dos diversos recursos (habilidades) aprendidos, apreendidos, treinados ou desenvolvidos de maneira eficiente, sendo o aprendiz capaz de criar e inovar a partir dos objetivos que foram atingidos. Para tal ação, estão incluídos, nesse quesito, as escolhas, impulsionadas pela sua vontade, tendo como base os valores desenvolvidos durante o processo, alicerçados pela porção ética da competência.

Com a finalidade de agir de forma competente, voltamos às necessidades iniciais, identificadas na análise dos objetivos dessa pesquisa, que reafirmam a urgência das práticas, pois somente através delas será possível constituir competências. Será por meio da prática que se desenvolverá a experiência, elemento fundamental para que se possa improvisar de forma competente, à vista disso, poderemos fazer uso da máxima: “não é só o saber, mas o saber fazer.” Se objetivarmos desenvolver competências nos nossos alunos, não bastará redigi-las de forma erudita e bem pensada, é imprescindível exigir mais do que a simples prática de leitura e interpretação ou memorização de conceitos abstratos descontextualizados. Faz-se necessário desvendá-los, para que percebam que o conhecimento é sinônimo de poder, e que, para ter nas mãos esse almejado poder, precisam ser competentes e habilidosos, a fim de que possam aplicá-lo em quaisquer situações.

5 UM POUCO DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO E COMO SE DÁ A ESCOLHA DESTE NO MUNICÍPIO DE PIRAI

Antes de adentrarmos na análise do livro especificamente em questão, faz-se necessário apresentar um pequeno esboço do que é um livro didático sob o olhar de alguns autores, como Soares, Geraldi e Bunzen, dentre outros.

Até a década de 40 (DIONÍSIO, 2002), o ensino era pautado na análise de textos de cânones da literatura com auxílio da gramática da língua, uma vez que a formação de professores só surgiria na década de 30. Os professores que ensinavam, nesse período, eram estudiosos interessados na língua e na literatura, tendo outras formações profissionais, como: médicos, advogados, engenheiros entre outros profissionais liberais. Junto a suas atividades também exerciam funções em cargos públicos, portanto, o professor de Língua Portuguesa era alguém que conhecia muito bem a gramática e sua literatura, utilizando-se dos textos clássicos para, a partir deles, tecer comentários, analisá-los, sendo capazes de produzir questões e exercícios aos aprendizes. Isso mudaria depois da década de 50, quando surgiria um único livro que apresentaria textos para leitura e análise, acrescido de conhecimentos gramaticais junto a exercícios. Dessa forma, não caberia mais ao professor a incumbência de criar exercícios e questões, pois ao autor do livro didático cabia tal responsabilidade, e era o que se esperava dele, por parte dos professores profissionais ora formados em cursos específicos.

Segundo Soares (2002), em formas diversas, o livro didático existe desde que existe a escola, e vai se tornando mais presente, à proporção que ocorre o aumento da frequência escolar. Devido diretamente a isso, as condições de formação e trabalho do professor em sala de aula ficaram cada vez mais difíceis, então surge a inevitável necessidade do material pedagógico materializado em forma de livro didático para auxiliar ao professor e ao ensino.

Não podemos desconsiderar, portanto, a importância do livro didático, como Barreiros (1997) apresenta em sua dissertação “Alfabetização e Poder na Escola” em que destaca que “o livro didático está presente na escola bem antes que viessem a ser estabelecidos programas e currículos mínimos”

Criado na Grécia antiga – foi defendido por Platão, que apontava a necessidade da composição de livros de leitura em que se incluísse uma seleção do melhor –, o livro didático avançou por séculos, sempre presente em instâncias formais de ensino. Na verdade, o ensino sempre esteve vinculado a um livro ‘escolar’, fosse apenas

utilizado para este fim ou especialmente feito para ele. (BARREIROS, 1997p. 31):

Não só sua importância inegável historicamente, mas também consoante, Bunzen (2001) nos mostra no artigo “O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar” que os profissionais das mais variadas áreas do conhecimento ainda não conseguem administrar suas aulas sem o apoio do livro didático, mesmo depois de sua formação acadêmica. Silva (1998) resume o livro didático como “a bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair”. Logo, os livros didáticos assumem a responsabilidade de compor os hiatos dos conhecimentos dos profissionais da educação, conduzindo, indiretamente, suas aulas, como exemplificam os autores atualizados pela escrita de Geraldí, em que retoma mais de um século de críticas, em “Portos de Passagens” (1995, p.125):

Assim, “a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso” (MOLINA, 1987, p.26,27). “Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles” (COMENIUS, 1627: XXXII-15). “Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material” (RUI BARBOSA, 1883, p.37).

A falta de autonomia do professor, tanto do setor público, como das escolas particulares, em refletir em conjunto sobre o uso e as práticas dos livros, em suas salas de aula, corrobora a sujeição destes pelos profissionais de ensino.

Outro fator real, quanto ao uso do L.D., é o das atuais condições de trabalho do professor, que, para manter um salário condizente para sua sobrevivência e de sua família, tem que se desdobrar em diversas escolas, trabalhando, muitas vezes, pela manhã, à tarde e ainda adentrando pela noite. Por isso, torna-se material indispensável o didático, que vai lhe poupar tempo no planejamento do seu dia de trabalho, como destaca Soares em entrevista concedida ao Programa *Salto para o futuro*, outubro, 2002.

O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar

aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (Soares, entrevista, 2002)

Não será diferente a adoção de um didático na rede municipal de Pirai, onde se estabelece esta pesquisa. Sua aquisição é possibilitada, principalmente, pelo Governo Federal na forma do programa denominado FNDE ¹³, responsável pelo financiamento do projeto. Portanto, devido a essas políticas educacionais e aos sistemas de avaliação do MEC, temos disponíveis, nas escolas públicas de educação básica do país, desde que inscritas no PNLD ¹⁴, livros que são aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas por esse Ministério e que contam com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento e que são disponibilizados para escolha nas unidades de ensino. Estes serão apresentados durante o processo, no Guia Digital do PNLD, que direciona professores e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para o público (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o período a que se destina.

Em virtude da quantidade de livros que são disponibilizados, o que representa uma grande soma financeira, o Governo Federal toma algumas precauções para evitar que ocorra fraude durante o processo da escolha dos didáticos, como estabelece o **DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017**:

“ DECRETA:

Art. 4º O PNLD será executado em estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência e caberá ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – estabelecer normas de conduta, a serem seguidas pelos participantes, que impeçam, sem prejuízo de outras vedações:

I - a oferta de vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos autores, dos editores, dos distribuidores, dos titulares de direito autoral ou dos seus representantes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de aquisição de obras didáticas, pedagógicas e literárias;

¹³ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

¹⁴ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

II - o acesso dos autores, dos editores, dos distribuidores, dos titulares de direito autoral ou dos seus representantes ao sistema disponibilizado para registro da escolha no âmbito do PNLD;

III - a pressão ou o assédio por parte dos autores, dos editores, dos distribuidores, dos titulares de direito autoral ou dos seus representantes para influenciar pessoas vinculadas à escola ou à rede a escolher seus materiais, em desrespeito à autonomia do corpo docente;

IV - a participação, direta ou indireta, ou o patrocínio, dos autores, dos editores, dos distribuidores, dos titulares de direito autoral ou dos seus representantes em eventos relacionados à escolha no âmbito do PNLD; e

V - a prática tendente a induzir que determinadas obras sejam indicadas preferencialmente pelo Ministério da Educação para adoção pelas redes e escolas participantes.

§ 1º É vedada a realização de publicidade, propaganda ou outras formas de divulgação que utilizem logomarcas oficiais, selos do PNLD, marcas graficamente semelhantes, ou que façam referência direta ao processo oficial de aquisição.

§ 2º O FNDE regulamentará a forma da divulgação e da apresentação das obras didáticas, pedagógicas e literárias nas escolas participantes.

Em razão disso, não se espera que haja qualquer influência externa na adoção em qualquer das obras disponibilizadas, ficando por conta, como já foi dito antes, das escolas, pela intermediação do corpo docente, a seleção da obra que será utilizada nos três anos do uso do livro didático, nas unidades escolares. Entretanto, prof. Clecio Bunzen traz algumas questões, quando diz:

“Percebemos, porém, que a situação não é tão simples como parece, pois, ainda existem muitos mistérios relacionados ao uso e à escolha desses materiais.”

Riobaldo, personagem do Grande Sertão Veredas, disse: “Eu quase de nada sei. Mas desconfio de muita coisa.”

Assim sendo, tendo participado de algumas escolhas durante os anos de magistério, devo concordar que compartilho a mesma sensação diante dos acontecimentos que se sucedem, durante as escolhas, e concordar com o prof. Clécio, quando questiona os professores dos diversos segmentos de ensino, desde a educação básica até a universidade, que não se dispõem a refletir sobre o assunto e no momento em que destaca o “curioso fato de que alguns alunos universitários só começam a discutir os materiais didáticos no final da graduação”.

Segundo o prof., tais atitudes e outras, como diz, “escondidas na sombra do caos” demonstram que, apesar de muitas pesquisas na área, os resultados não atingiram satisfatoriamente as escolas públicas e particulares nem também os cursos de graduação de formação de professores, entretanto não cabe aqui adentrar

neste assunto.

Será, portanto, a partir desta realidade, mirados no texto da lei que regimenta as escolhas, que analisaremos o didático em questão. Focaremos, exclusivamente, na escolha do livro de Língua Portuguesa no Município de Piraí, especificamente do livro utilizado no ano de 2017 pelo oitavo ano do Ensino Fundamental.

Importante destacar, aqui, como acontece a escolha nas unidades escolares e como se dá a recomendação do MEC à distribuição dos livros didáticos, conforme o artigo 18 do mesmo decreto supracitado:

A escolha do Livro didático

Art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:

I - para cada escola;

II - para cada grupo de escolas; ou

III - para todas as escolas da rede.

§ 1º Na hipótese de que trata o inciso I do *caput*, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores da escola.

§ 2º Na hipótese de que tratam os incisos II e III do *caput*, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material será destinado.”

A escolha no Município de Piraí leva em consideração a possibilidade de transferência de alunos de uma escola para outra e também a necessidade de transferência de exemplares entre as unidades de ensino, devido à falta no quantitativo disponível nas escolas, uma vez que o FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa, pois são as informações disponíveis no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Dessa forma, poderá haver pequenas diferenças entre o número de livros e o de estudantes, em cada escola, pertencente ao sistema de ensino, como podemos perceber no artigo acima, o Município utiliza o critério de escolha do inciso III, ou seja, o mesmo livro é escolhido para toda a rede.

Considero importante, portanto, desviar o olhar para a escolha do livro didático, visto que, a princípio, é quem promove maiores modificações no documento em análise, conforme já mencionei em capítulo anterior.

A escolha dos manuais acontece ao final do ano letivo, de três em três anos; a última escolha foi no final de 2016, em encontros que reúnem professores e coordenadores de área, dos quais já tive a oportunidade de participar e, infelizmente, não trago boas lembranças, uma vez que os mais interessados pela

escolha, que deveriam ser os alunos, acabam ficando esquecidos durante o processo, dando lugar a outras discussões que fogem às principais necessidades. Discussões do tipo se o exemplar disponibiliza material digitalizado, se possibilita a montagem de questões para avaliações, se possui caderno de questões extra e outras tantas, que a princípio favorecem o trabalho do professor e que deixam de privilegiar outros olhares, que deveriam estar mais atentos e preocupados com a metodologia apresentada do livro, se disponibiliza um ensino reflexivo, se as atividades de produção textual colaboram para o desenvolvimento das capacidades da língua em relação à escrita e etc.

Com a mudança nos manuais, também ficamos à mercê do currículo oculto, que se caracteriza por não ser um processo consciente, que pode estar presente nos livros, como a apresentação de perfis sociais exibidos pelas suas ilustrações, como padrões familiares, padrões de raça e cor, normalmente contrastando com nosso público, que, na sua grande maioria, são descendentes de índios ou negros. Não se encontra, normalmente, um padrão, nos manuais, que destaque essa característica local, ou, quando se encontra, este aparece de forma estereotipada através de comportamentos que surgem no decorrer do livro por meio de imagens pré-selecionadas ou em alguns gêneros textuais presentes nos materiais.

Também têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas "características" de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do País. (LOURO, 2014, p. 70).

Com as constantes mudanças, considerando a falta de um referencial curricular, os nossos alunos ficam também sem um referencial social.

5.1 Como o livro didático chega para o dialogar com o planejamento anual

Analisaremos o livro didático em questão, destacando, a princípio, sua autoria, título, edição, editora, ano de publicação, localização da editora e número de páginas.

Código da Coleção	Autor(es), Título, Edição, Editora, Localização da editora e Ano de publicação	Total de páginas
-------------------	--	------------------

0139P17012	OLIVEIRA, Tânia Amaral, SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira, SILVA, Cícero de Oliveira, ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens – 8º ano – Língua Portuguesa – 4.ed. – São Paulo: IBEP, 2015.	224
------------	--	-----

Figura 10: Ficha catalográfica

Importante evidenciar a formação acadêmica dos autores, destacando suas publicações e suas experiências profissionais como docentes da disciplina de Língua Portuguesa ou em outras áreas ou especializações.

Começo por Tânia Amaral Oliveira, aparentemente, a principal autora do didático, pelo destaque dado a seu nome. É formada em Letras, Pedagogia, Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e de Comunicação e professora do Ensino Fundamental das redes pública e privada de ensino de São Paulo.

Faremos aqui uma exposição do conteúdo do sítio da USP sobre a Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais da Escola de Comunicações e Artes (ECA)¹⁵, – Universidade de São Paulo no qual Tânia é pós-graduada.

O programa reúne pesquisadores dedicados ao estudo do cinema, do vídeo, da televisão, do rádio e das mídias digitais, especialistas com formação em estética, literatura, história, artes visuais, arquitetura, ciências sociais, cinema, vídeo e mídias digitais, que pesquisam o cinema e os meios audiovisuais como um sistema diversificado de práticas e ideias, envolvendo os seus processos específicos de reflexão, criação, produção e difusão.

Nas Publicações do Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais, encontramos os Periódicos: Revista Laika, Revista Movimento, Revista Novos Olhares, Rumores (Revista *On-line* de Comunicação, Linguagem e Mídias), Significação (Revista de Cultura Audiovisual), entretanto, após buscas na internet nos sítios das revistas, nos locais disponíveis para tal, em nenhum deles encontramos publicações da autora.

Por reconhecer a importância do trabalho de pesquisa e a produção acadêmica

¹⁵ APRESENTAÇÃO do Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais. **Portal Escola de Comunicações e Arte Universidade de São Paulo**, São Paulo, 12 abr. 2013. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/pos/ppgmpa/apresentacao>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

como fruto desta, empreendi buscas na tentativa de encontrar publicações da autora ora mencionada, na certeza de que o trabalho em torno da publicação de um livro didático de Língua Portuguesa tivesse como antecedentes outros de igual ou maior envergadura, pela importância do material que se encontra em análise. Entretanto, após diversas buscas nas plataformas das associações de pesquisa como ANPEd, ANPOLL, não foi possível encontrar nada, o que fez com que fôssemos direcionados para a plataforma curricular Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), onde, de igual forma, nenhum registro foi encontrado.

A partir dessa pequena investigação, deixo a pergunta: um livro didático de Língua Portuguesa, direcionado a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, que deveria ser selecionado por professores da referida disciplina, deve ser escolhido considerando a importância acadêmica referente a pesquisas e publicações do seu principal autor?

Segundo Soares, o papel do autor é de grande importância e responsabilidade, pois entre todos os profissionais que com ele operam seu nome sem dúvida, é o que estará mais proximamente associado tanto ao bom quanto ao mal resultado (SOARES, 2006, p. 38).

Dando continuidade à pesquisa sobre a formação e produção acadêmica dos autores, agora apresentando Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, bacharel e licenciada em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, autora de livros didáticos de Língua Portuguesa e de Letramento e Alfabetização (Ensino Fundamental e EJA), professora do Ensino Fundamental da rede particular de ensino de São Paulo. Nenhum registro foi encontrado na plataforma curricular Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Retomando com Cícero de Oliveira Silva, bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), graduando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), autor de livros didáticos de Língua Portuguesa e de Letramento e Alfabetização (Ensino Fundamental e EJA), educador em projetos sociais nas áreas de Comunicação e Educação para a Cidadania. Nenhum registro foi encontrado na plataforma curricular Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

E, por último, Lucy Aparecida Melo Araújo, de quem posso apresentar pesquisa

sobre a formação e produção acadêmica baseada na plataforma curricular Lattes do CNPq, considerando que pela impossibilidade de pesquisa às informações dos outros autores já mencionados, darei credibilidade a essas ao próprio livro didático, no qual foi possível consultar tais informações, considerando somente esta fonte. Portanto, Formação acadêmica/titulação: em 2013, Mestrado em andamento em Língua Portuguesa (Conceito CAPES 5). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Título: Gênero dramático perspectivas de aplicabilidade das diretrizes da Lei 10.639/2003 no ensino de Língua Portuguesa, Orientador: Jeni Silva Turazza. Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Grande área: Linguística, Letras e Artes. Setores de atividade: Educação. De 1996 a 1997, Especialização em Língua Portuguesa. (Carga Horária: 440h). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. De 2000 a 2001, Graduação em Pedagogia. Universidade Bandeirante de São Paulo, UNIBAN, Brasil. De 1990 a 1992, Graduação em Licenciatura em Letras. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. De 1987 a 1992, Graduação em Português/Linguística. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Tecendo Linguagens. 2015. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Reformulação de material didático). 2. MELO ARAUJO, L.A.; OLIVEIRA, C. ; Gavioli, E. ; OLIVEIRA, T. A. Tecendo Linguagens. 2007. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Coleção Didática de Língua Portuguesa).

Conforme já mencionado anteriormente, em relação à importância da produção acadêmica dos autores, não poderia deixar de comentar, segundo a apresentação da Plataforma Lattes, o grau de relevância das produções acadêmicas, em que a participação no desenvolvimento de material didático da última autora, ou seja, o livro didático *Tecendo Linguagens* encontra-se em último lugar, classificado como: Demais tipos de produção técnica.

Retornando ao L.D., com sua 1ª edição publicada em 2006 pela editora IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas), este encontra-se na 4ª ed. (2015) que, em relação à anterior, 3ª ed. (2012), sofre pequenas alterações, algumas em relação às questões propostas, mas principalmente no *layout*¹⁶ de apresentação.

Encontrei, porém, durante a pesquisa, uma 1ª edição, publicada em 1999, pela mesma editora que era intitulada *Tecendo Textos: Ensino de Língua Portuguesa*

¹⁶ Artes gráficas, *design*. Plano ou projeto gráfico.

através de projetos, em que essa edição tinha como autores: Tânia Amaral Oliveira, Rafael Bertolin e Antônio de Siqueira e Silva, que manteve essa formação até a 2ª edição, com publicação em 2002. Diferente pela sua proposta, trabalhando o ensino de Língua Portuguesa através de projetos. Não encontrei registros de uma terceira edição, o que me levou a acreditar que esta tenha sido transformada na edição atual, permanecendo somente com a principal autora, Tânia Amaral Oliveira, quando muda sua metodologia, que se encontrava pautada no ensino através de projetos, para uma maior preocupação com as linguagens.

Para confirmar minha hipótese, mandei um *e-mail* à editora IBEP, dirigido ao setor comercial, fazendo as seguintes perguntas: “Gostaria de informações acerca do Livro *Tecendo Textos: Ensino de Língua Portuguesa através de projetos*, se ainda é comercializado e em qual edição se encontra?”, E se este mesmo livro tenha sido transformado no atual *Tecendo linguagens* que já está na 4ª edição?” E, como resposta, foi-me enviado o seguinte texto, bastante conciso: “A coleção *Tecendo Linguagem* está fora de comercialização.”

Aqui, abro um parêntese para tecer alguns comentários como mero “consumidor”, pois sou parte integrante do processo de escolhas dos L.D. do município de Piraí, como já disse antes. Considero uma estratégia relevante, dos setores de vendas, responsáveis pela comercialização do L.D., que, muitas vezes, precisa estar repaginado para aguçar novamente os desejos de seus compradores. Não só com simples mudanças estéticas, mas também “surfando na onda” do modismo, dado que sabemos que, por trás da comercialização dos didáticos, existe uma equipe de *marketing* responsável pela venda e imagem do produto, que, como já mencionamos, movimenta grandes quantias de dinheiro financiado pelo FNDE.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais antigo programa responsável pela distribuição de publicações didáticas para estudantes de toda rede de ensino pública brasileira, teve início, com outro nome, em 1937. Durante esses 80 anos, foi-se aperfeiçoando, enquanto recebia diferentes denominações e maneiras de aplicação. O programa, atualmente, é direcionado para toda a educação básica brasileira, ficando de fora somente os alunos da educação infantil, segundo o quadro que segue, contendo o histórico do programa, publicado no *site* do FNDE:

1985 - Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando a maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

1992 - A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.

1995 - De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

1996 - É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

1997 - Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Figura 11: Quadro histórico do Programa Nacional do Livro Didático

Conforme observado no histórico reproduzido anteriormente, tem-se o início do processo de avaliação pedagógico dos livros didáticos através do Guia de Livros Didáticos do MEC, em 1996, entretanto, nesse ano, só atendendo aos de 1ª a 4ª série, o que mudaria posteriormente, incluindo-se também as demais séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Será através dele, Guia de Livros Didáticos – Ensino Fundamental, Anos Finais de Língua Portuguesa – 2017, que apresentarei

algumas informações pertinentes para este trabalho, em relação ao L.D. em análise, começando por sua descrição¹⁷:

Cada volume apresenta quatro unidades, organizadas por temas que, por sua vez, se subdividem em dois capítulos. Os temas e os gêneros trabalhados contribuem para a articulação dos eixos de ensino. A articulação se faz também, quando, em atividades de leitura, são explorados aspectos relacionados aos conhecimentos linguísticos, ou, em atividades de reflexão linguística, quando são contempladas a compreensão e a construção de sentidos. As unidades são as seguintes: no volume 8, “Vem trocar comigo!”, “Com a palavra, narradores e poetas”, “Entre duas estações” e “Comunicação e consumo”;

Compramos, muitas vezes, um livro pelo seu título, pois esse pode nos dizer muitas coisas, principalmente na área em que se propõe a auxiliar. Como o próprio nome diz: “Tecendo Linguagens”, o L.D. apresenta-se como proposta de trabalhar a linguagem em ação, pelo uso do gerúndio que dá ideia de processo contínuo, indicando um processo verbal não finalizado, e será a partir da análise do seu título da daremos início à análise do didático, no que concerne a sua relação com o planejamento curricular, tema desta dissertação. Como o bom poeta diz (PINTO, 1983, p.11, *apud.* CARONE, 1988, p.46) : “(...) quando o melhor amor se insinua nas letras trama os sintagmas (...)”¹⁸

Sob a análise de Carone (1988), que bem traduz o ofício do poeta no trecho que segue do seu livro *Morfossintaxe*, em que reconhece a trama que se tece para a produção do texto, no que vai ao encontro do título destacado, “Tecendo Linguagens”:

Que nos perdoe o poeta por fazermos de seu belo poema uma leitura tão linear. Poetas sabem de tudo – de amor e de sintaxe. Mas pedimos licença para ficar só com a sintaxe, pois quem diria melhor o mistério da verbalização, que, passo a passo, ‘trama os sintagmas’, ‘escala as pautas’, ‘e nas ameias instala a bandeira da frase’?

Façamos essa redutora leitura apenas sintática do poema.

a) ‘trama os sintagmas’ – A expressão é ambivalente: podemos

¹⁷ Brasil. Ministério da Educação. PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 98 p. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=9923:pnld-2017-guia-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

¹⁸ Pinto, Edith Pimentel. O modo. In: ---. Artes de gramática. São Paulo, 1983. p. 11. (mimeogr.) *apud.* (CARONE, 1988, p. 46.)

entender que se tece a rede estrutural (portanto, interna) dos sintagmas, e também que se amarram os sintagmas entre si, em urdidura gramatical mais alta. As duas interpretações são, de um ponto de vista sintático, corretas. (CARONE, 1988, p.46)

O objetivo do ensino de Língua Portuguesa, nas nossas escolas, deveria seguir fundamentado com “a tarefa de promover a reflexão sobre a língua e a linguagem em sala de aula.” (BAGNO, 2011). Segundo o mesmo autor, essa tarefa poderia ser cumprida com o auxílio dos livros didáticos em que problematiza:

Essa tarefa bem que poderia ser cumprida pelos livros didáticos, especialmente pelos que são adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos para as escolas, aos milhões de exemplares e a um custo elevadíssimo, através do PNLD. No entanto, e muito infelizmente, a grande maioria desses livros (75% segundo o Guia do PNLD de Língua Portuguesa, edição 2008) se limita a querer transmitir, intacta e sem crítica, a tradição gramatical prescritiva, com sua profusa e confusa nomenclatura (encontrei, por exemplo, mais de 250 termos gramaticais diferentes numa única coleção de 5ª a 8ª séries), junto com uma concepção de “língua certa” extremamente estreita e sem correspondência com a realidade da atividade linguística dos brasileiros mais letrados, inclusive dos escritores modernos e contemporâneos. (BAGNO, 2011, p. 26)

No entanto, não se dá como o autor sugere, devido aos problemas encontrados na maioria dos didáticos, logo esse trabalho também tem o objetivo de trazer reflexões sobre o tema e direcionar um olhar sobre a importante relação que deve existir entre os planejamentos curriculares e os livros didáticos, que deveriam trabalhar imbricados, com objetivos definidos, para cumprir a missão destinada a esses instrumentos como auxiliares do professor em sala de aula. Uma vez escolhidos pela rede, os livros didáticos, como é o caso no município de Piraí, devem ser analisados e escolhidos criteriosamente.

5.2 O diálogo entre o Livro didático e os gêneros textuais apontados pelo planejamento anual de Piraí

A análise que se empreende, portanto, apresenta as propostas do L.D., presentemente estudado, em relação ao planejamento anual curricular, como: o que é análise de texto, o que é proposta de produção de texto, o que é análise gramatical e de que maneira dialogam com o objeto em análise.

A escolha por alguns gêneros e sua relação com alguns “conteúdos” de ensino de Língua portuguesa não nos parecem fáceis de compreender; tomo como exemplo a relação estabelecida entre “coesão e coerência textuais” que aparecem no

primeiro bimestre apenas entre os gêneros textuais: “Narração mítica, Coesão e coerência textual, Notícia (sustentabilidade), Memórias”. Considerando que durante todo o ano, nós, em sala de aula, trabalhamos com textos, leitura e produção, os aspectos de coerência e coesão presentes em quaisquer gêneros textuais.

Do mesmo modo, não conseguimos compreender por que os temas “respeito à diversidade” e “sustentabilidade” aparecem contemplados em apenas dois gêneros específicos: notícia e reportagem. Esses temas não poderiam estar presentes em narrativas, charges, crônicas ou quaisquer outros gêneros listados nos quatro bimestres?

Encetando a análise do L.D. pela primeira parte do Planejamento, no qual faz referência aos gêneros textuais, encontramos, no primeiro bimestre, como item inicial a narração mítica, que pode ser encontrado unicamente, no L.D., na página¹⁹ 75, representado pelo Texto “O príncipe infeliz e as abóboras desprezadas”, retirada do livro: Histórias da Mitologia Afro-brasileira, de Reginaldo Prandi (2001). Apresenta uma história de mitologia afro-brasileira e, posteriormente, somente questões interpretativas e de identificação dos elementos da narrativa, sem estimular o aluno à produção textual ou mesmo expor ao aluno mais especificidades do gênero em destaque. Não estamos considerando como fator preponderante a iniciação pelos conceitos que definem o gênero, visto que seria reducionista não só em relação à complexidade que se encontra em cada gênero da língua, como também desmerecer a capacidade do aluno de se integrar ao gênero pelo seu contato direto, através da leitura e análise deste, como bem define Rui Barbosa, que o traz ainda com tamanha lucidez, na sua obra, “Portos de Passagem”, pelas linhas de Geraldi (1995, p.125).

Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas” (Rui Barbosa, 1883, p.54). “O fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado. (RUI BARBOSA 1883, p.227 *apud* GERALDI, 1995,125)

Nossa intenção é, no entanto, destacar a diferenciação em relação à abordagem dada aos gêneros pelo L.D. em questão. Pois o contrário seria privilegiar a ênfase à análise racional sobre o abstrato, em relação ao aspecto da forma,

¹⁹ Todas as páginas citadas do L.D. poderão ser encontradas nos anexos, seguindo a sequência em que são mencionadas no texto.

padronizada, única e regular da língua, desconsiderando a análise sobre as múltiplas facetas desta como discurso e enunciado (GERALDI, 1995).

Já como 2º item aparecem coesão e coerência textual, conforme já tratei acima, são elementos responsáveis pelo sentido na construção do texto, não se tratando de um gênero textual, portanto não deveria estar presente nessa seção como gênero, mas sim como componente responsável pela produção do texto.

Como 3º item, o gênero Notícia, especificamente como tema a “sustentabilidade”, pode ser encontrado nas páginas 116 e 156 do L.D., no entanto o tema da primeira notícia é científico, pois trata sobre a possibilidade de “descoberta de vida em outros planetas”. O tema da segunda notícia, “consumo”, mas não como consumo consciente, e sim como técnicas de persuasão ao cliente, para estimular o consumo em si, que pode ser prejudicial à saúde das crianças, mais uma vez sem estimular o aluno à produção textual do gênero exposto ou mesmo evidenciar ao aluno mais especificidades do gênero.

Encerrando o primeiro bimestre, temos o gênero memórias, que, inclusive, encontra-se presente como um dos objetivos de produção textual do planejamento curricular, contudo não pôde ser encontrado entre os diversos gêneros existentes no L.D.

Chegando ao segundo bimestre, encontramos novamente um gênero informativo, a reportagem, que poderia estar presente junta à notícia, no primeiro bimestre, pela mesma temática e proximidade de veículos de circulação. Encontramo-la, bem como a notícia, tendo especificamente como tema o “respeito à diversidade”. O gênero é apreciado por duas vezes no L.D., nas páginas 35 e 150, porém, não como o tema apontado pelo Planejamento curricular, e sim tendo como temas, no primeiro momento, “a inserção do jovem na política” e na “propagação de ideias na sociedade”. No segundo momento, novamente, o consumo, embalado pelas propagandas, tendo como alvo os jovens consumidores, repetindo-se as situações anteriores, em que nem apresenta os aspectos do gênero e nem estimula o aluno à produção textual deste.

Encerrando o segundo bimestre, no qual só são contemplados dois gêneros, temos o, Manuais, tal e qual Memórias, não puderam ser encontrados entre os vários gêneros existentes no Livro Didático.

No terceiro bimestre, temos como gênero inicial a charge, observada na pág. 118 do L.D., de forma sucinta, novamente exposta sem o devido aprofundamento de

suas singularidades, mas tomando como tema, solicitado anteriormente na notícia, a sustentabilidade, igualmente sem convidar o aprendiz à prática da produção do gênero. Vale apontar que o planejamento solicita destaque para a relação entre linguagem verbal e não verbal, característica natural da charge.

Apesar de não trazer diretamente no conteúdo do terceiro bimestre o “anúncio publicitário” como um dos gêneros inscritos no período, ele aparece indiretamente, junto à charge, no planejamento curricular, no momento em que pede ênfase à relação entre linguagem verbal e não verbal dos dois gêneros: charge e anúncio publicitário. Considero importante destacar, aqui, o realce dado ao tema consumo e ao gênero, anúncio publicitário pelo L.D., presente em toda a unidade 4, que inclusive é intitulada “Comunicação e consumo”. O gênero anúncio publicitário, sob o tema consumo, é apresentado por seis vezes, em sequência, especificamente nas páginas 172, 177, 178, 179, 180 e 183. Além disso, podemos encontrar nas páginas 175, 179 e 182, com título “Importante Saber”, conceitos com as principais características desse gênero, o que não foi possível encontrar nos anteriores. Seria esse o gênero mais importante para ser desenvolvido de acordo com o contexto social de Piraí? (Conferindo o que relatei nas páginas 20, 21 e 22)

Assim como se faz importante destacar que, das dez propostas (texto de humor – duas vezes; prefácio – uma vez; poema – uma vez; verbete – uma vez; diário – uma vez e conto de ficção científica – duas vezes) de práticas à produção textual encontradas no L.D., somente duas estão inseridas no planejamento curricular. Dentre elas, está o anúncio publicitário, sendo a décima proposta referente à produção da carta do leitor, ou seja, a força de execução representada pelas propostas de produção textual integradas ao L.D. não é devidamente aproveitada no planejamento curricular.

Fechando o terceiro bimestre, temos “o texto de divulgação científica”, encontrado na pág. 120, contemplado com a seção “Importante Saber” que trata de suas principais propriedades, contudo não estimula o aluno à produção escrita do gênero.

E, finalizando com o quarto bimestre, que se inicia com o gênero “carta do leitor”, presente na pág. 159, similarmente, apresentando a seção “Importante Saber”, na pág. 160, com os principais aspectos das diferentes intenções comunicativas que podem estar presentes no gênero, bem como ênfase no estímulo à produção escrita desse.

Dando sequência ao quarto bimestre, com a “crônica”, encontrada nas páginas 19 e 130 do L.D., e semelhante à maioria dos gêneros contemplados no planejamento curricular, não desenvolvendo o gênero com o objetivo de convidar os alunos à produção escrita e nem apontando suas principais características para um maior aprofundamento do aluno ao gênero.

Concluindo o quarto bimestre, o planejamento curricular traz o gênero “texto teatral”, tal como “memórias” e “manuais”, que não está incluído entre os múltiplos gêneros contemplados pelo L.D. escolhido pela rede, lembrando que esta escolha se deu em consonância com a opinião dos professores de Língua Portuguesa do município.

Para finalizar essa primeira parte de análise, reafirmo aqui a importância da escrita pelos nossos aprendizes, lamentavelmente, identificando uma desvalorização à produção dos gêneros no relacionamento estabelecido entre o planejamento e o L.D., apesar de o L.D. contemplar grande parte dos gêneros exigidos no planejamento. Dos 11, 8 estão presentes no L.D.; entretanto somente 2 possuem propostas de desenvolvimento e produção do gênero pelo aluno, pois reconhecemos como ponto crucial, no processo de ensino-aprendizado da língua, a escrita da própria história pelos nossos alunos, para que possamos não só as ouvir através da sua ótica, como bem resume Geraldi (1995).

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1995, p.135)

5.3 O diálogo entre o Livro Didático e o ‘estudo da língua’ no planejamento anual de Pirai

Agora, iniciaremos a análise da segunda parte do Planejamento em consonância com o L.D., no qual faz referência ao Estudo da Língua, não podendo deixar de observar a forma tradicional como o Planejamento separa o estudo da língua dos gêneros textuais e da produção textual, pois bem sabemos que a língua viva está em conformidade com a “gramática natural” e não com a “gramática

escolarizada” e suas regras. Não há como ensinar gramática, segundo sua norma-padrão, sem considerar a linguagem responsável pela sua estrutura, que nos é inerente. Se o objetivo da escola é em relação à proficiência de nossos alunos, esta não tem nada a ver com a memorização de regras, como bem argumenta Luft (1985):

A boa comunicação verbal não tem nada a ver com a memorização de regras de linguagem nem com a disciplina escolar que trata dessas regras, e que geralmente, em nossas escolas, toma o lugar do que deveriam ser as aulas de Português: leitura, comentário, análise e interpretação de bons textos, e tentativa constante de produzir pessoalmente textos bons.

O talento de bem falar e escrever tem a ver, sim, tem tudo a ver com gramática. Mas com a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando. No manejo pessoal de tais regras é que se revelará o talento maior ou menor de cada indivíduo, determinando toda a escala, tão variada, de artistas da palavra. (LUFT, 1985, p.21)

Confirmado, como podemos constatar adiante, por Geraldi, (1995), dez anos depois, em que atualiza as palavras de Luft, quando pega emprestado seu texto, mesclando com outros autores de grande importância da Língua Portuguesa, numa tentativa de mostrar como tais textos ainda se encontram atuais, pela falta de mudanças da prática do ensino em nossas salas de aula, muitas vezes contempladas por esses mesmos mecanismos já de muito ultrapassados, mas que parecem que nunca abandonam as nossas salas de aula.

Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras” (RENDU, 1857, *apud* RUI BARBOSA, 1883 p.223). É “a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando. (LUFT, 1985, p.21). (GERALDI, 1995, p. 127)

Diversos autores nos apresentam exposições irrefutáveis quanto ao uso ineficaz da gramática normativa, com o objetivo de influenciar na aquisição da leitura e da escrita, sem a devida relação com o texto, ou sem considerar a gramática internalizada pelo aprendiz, apresentando-nos diversos argumentos mais do que satisfatórios para convencer a qualquer um. Entretanto, parece-me contraditório ainda encontrarmos, nos ambientes escolares, de diversos lugares, e posso dar testemunho quanto a isso, a insistente tentativa de estimular a escrita através de um

estudo de língua sem considerar o texto em seu ambiente real, de uso, e a prática da escrita a partir dele. Mario Perini (2006) responde à seguinte questão: “Será que o estudo da gramática pode ajudar na aquisição da leitura e da escrita?”, que pode bem ilustrar o exemplo.

Acredito que a resposta é negativa. Tenho encontrado pessoas que creem na eficácia de um conhecimento de gramática para melhorar o desempenho naqueles dois campos fundamentais (ler e escrever). Mas nunca podem apresentar evidências em favor de sua crença. Ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical. Muito ao contrário, toda a experiência parece mostrar que entre os pré-requisitos essenciais para o estudo da gramática estão, primeiro, habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoável da língua padrão (já que esta é o objeto das gramáticas disponíveis). Assim, para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem – o que exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um dos caminhos para a leitura. Creio que o mesmo vale, *mutatis mutandis*, para a redação. (PERINI, 2006, p.27, 28)

E conclui dizendo que o estudo de gramática, descontextualizada, não oferece ferramentas suficientes para se chegar ao principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio.

Destarte, daremos continuidade à análise dos conteúdos que encontramos no primeiro bimestre do planejamento curricular, deixando evidenciado que a análise aqui empreendida é feita a partir da relação entre o planejamento curricular e o livro didático de língua portuguesa escolhido no período. Portanto, não temos a intenção de iniciar uma discussão sobre gramática descritiva²⁰ ou prescritiva²¹, mas sim analisar o que existe e é oferecido, através do planejamento curricular e do livro didático de Língua Portuguesa, ambos aplicados ao 8º ano do Ensino Fundamental.

De volta ao primeiro bimestre do planejamento curricular, que, a princípio, dá destaque a elementos semânticos, como: sinônimos; antônimos; variedades linguísticas; nível formal e coloquial; discurso direto e indireto; e conotação e denotação, no entanto, apresentam-se separadamente da primeira parte, na qual encontramos os elementos textuais, em que os componentes existentes no estudo da língua deveriam estar integrados a esses componentes textuais, uma vez que

²⁰ Temos uma gramática que focaliza elementos da estrutura da língua, descrevendo-os apenas ou apresentando-os em suas especificidades.

²¹ Temos uma gramática que focaliza as hipóteses do uso considerado padrão, fixando-se, assim, no conjunto de regras que marcam o que se considera como uso correto da língua.

não possuem existência própria.

Importante destacar que, apesar desta pesquisa se situar no planejamento curricular referente ao 8º ano, esses elementos semânticos, presentes no primeiro bimestre, são comuns nos demais anos, podendo, também, ser encontrados nos primeiros bimestres dos planejamentos curriculares do 6º ao 9º ano.

De volta aos componentes curriculares, não foi constatada a presença, diretamente, de sinônimos e antônimos no conteúdo do L.D. Somente no apêndice podemos encontrar uma lista de parônimos, entretanto o apêndice se apresenta como uma lista de conteúdos sem contextualização, de forma meramente conceitual.

O terceiro item, variedades linguísticas, ou variantes linguísticas, aparece especificamente no estudo da língua como terceiro componente e no L.D. na página 31, pontualmente representado pela gíria, como exemplo de variante diastrática, e, posteriormente, na página 61, com o poema de cordel, em que o examina sob o olhar das variantes diatópicas nas páginas 64 e 65. Por último, aparece na página 139, em forma de conceito, na seção “Importante Saber”, encerrando o tópico, sem explorar toda a riqueza que pode ser extraída dele, nas suas representações diatópicas²², diastráticas²³ e diafásicas²⁴.

Como elemento natural da língua em uso, as variedades da língua, que não podem ser consideradas “una”, deveriam permear todo o livro didático, nas suas mais diversas representações, principalmente se considerarmos alguns fenômenos fonológicos provocados, especificamente, pelas variantes regionais que induzem a dificuldades e/ou problemas ortográficos no uso da variante culta no registro da língua escrita, ou problemas no padrão correto da pronúncia, também chamado de ortoépia, que são características do nosso público do Ciep. Como já havia dito antes, os nossos alunos, na sua grande maioria, encontram-se no contexto denominado *rurbano*, segundo Bortoni (2004).

Em um dos polos do contínuo, estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua, como vimos. No espaço entre

²² Variante regional ou geográfica.

²³ Variante ocorrida em razão da convivência social, gírias, jargões etc.

²⁴ Variante que se dá de acordo com o contexto comunicativo, a ocasião determina o modo formal ou informal.

eles fica uma zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. (BORTONI, 2004, p. 52)

Falantes da língua ‘vária’ e não ‘una’ trazem, portanto, esses registros nos seus falares, que são transferidos automaticamente para a escrita. Por isso, considero de grande valor o estudo das variantes linguísticas em todas as suas vertentes, de forma a auxiliar, principalmente, a produção escrita de nossos alunos nos diversos gêneros da linguagem. Entretanto, a atividade de produção textual solicitada pelo L.D. permanece na pesquisa das gírias, convidando os alunos à construção de um glossário (pág. 33,34) de expressões (gírias) utilizadas por diferentes grupos sociais.

No quarto item do bimestre, encontramos “nível formal e coloquial”, que, conforme já apontamos no item anterior, trata-se de assunto muito pertinente para ser desenvolvido com nossos alunos, entretanto não está incluído no L.D. Perini (2006) ilustra, muito bem, a diferença entre o nível formal (padrão) e o coloquial (oral ou informal), com os dois textos que seguem, confirmando a dificuldade que os alunos encontram no processo de aprendizado da língua escrita, quando utilizam o registro informal nessa:

(1) A tarefa de lançar as bases da nova gramática é muito longa e complexa; devemos, portanto, deixá-la para a próxima semana.

(2) A nova gramática do português, ela vai ser muito difícil a gente escrever. Melhor a gente deixar ela pra semana que vem.

O exemplo (1) deve ter sido retirado de um texto escrito; já o exemplo (2) parece ser a transcrição de um trecho de fala espontânea. Não só as duas passagens estão organizadas de maneira diferente, mas há diferenças propriamente gramaticais entre elas: é muito raro, por exemplo, encontrar em textos escritos (principalmente textos técnicos) o pronome *ela* como objeto (*deixar ela*), ou a forma *pra* funcionando como contração de *p(a)ra + a* (*pra [=para a] semana que vem*).

Não é necessário entrar em detalhes acerca dessa diferença gramatical entre a língua escrita e a falada. Todos nós já tivemos contato com ela e sabemos que é uma das dificuldades que os escolares precisam enfrentar ao aprenderem a ler e escrever. (PERINI, 2006, p. 23,24)

Chegando ao 5º constituinte do primeiro bimestre, “discurso direto e indireto”, volto a dizer, como os demais, deveria estar integrado aos gêneros na primeira parte, em especial, aos gêneros narrativos. No entanto, surge de forma solitária e

desconecta no planejamento curricular, além de não ser abordado pelo L.D.

Finalizando o primeiro bimestre, encontramos “conotação e denotação”, apesar de o L.D. conter diversas atividades em que trabalha o gênero poema, especificamente nas páginas 38, 42, 44, 45, 51, 55 e 57, como proposta de produção textual; em 61 e 66, o poema de cordel, o didático não trabalha com os componentes, deixando de utilizar um elemento que traduz, de forma clara, o tipo de linguagem utilizada pela poesia, a figurada, que só é mencionada no didático na página 43, na seção “Por dentro do texto”, representado pela questão número 2, letra c, em que solicita:

Localize, nesses versos, palavras utilizadas de modo figurado. Essas palavras se referem a que tipo de ser?” (*Tecendo Linguagens*, 43)

Sem, ao menos, antes apresentar explicação ou fazer menção sobre o tipo de linguagem.

Linguagem essa capaz de causar estranhamento para aqueles que ainda não tiveram contato com suas singularidades. Ao apresentarmos os aspectos das linguagens conotativa e denotativa, as futuras análises das poesias, acredito, poderiam tornar-se mais fáceis. Em contrapartida, embora o planejamento apresente tais constituintes, o gênero poesia não é contemplado por esse, abordando somente através de uma questão.

Entrando no segundo bimestre, com o componente curricular estilístico “figuras de linguagem”, conteúdo bastante amplo que inclui “figuras de palavras” ou tropos; “figuras de sintaxe ou construção”: por omissão, por excesso, por transposição, por discordância, de harmonia e “figuras de pensamento”, em que não evidencia quais constituintes, especificamente, devem ser abordados. Ao analisarmos o L.D., percebemos que esse conteúdo não é abordado, ou seja, não está presente no didático e, novamente, questionamos o porquê da ausência, uma vez que, em relação ao gênero extensamente trabalhado pelo livro, o poema, que o faz uso em toda sua plenitude das figuras de linguagem, por meio dos mais variados instrumentos de linguagem que poderiam ser muito bem analisados por esses elementos estilísticos.

Faço aqui uma ressalva, uma vez que, anteriormente, defendi o uso da gramática como elemento científico do estudo da língua integrado ao texto, em que apresentei argumentos que sustentam essa afirmação. Entretanto, encontramos muitos argumentos contrários, que desconsideram a importância do estudo da

língua através desse viés, trago aqui novamente essa discussão antecipando a quaisquer argumentos que surjam, criticando a análise estilística da poesia como forma de melhor compreender sua linguagem, e por esse motivo trago, novamente, Perini (2006) para dar suporte àquela posição inicial.

Se acrescentarmos que a linguagem, em todos os seus aspectos, permeia a vida social a todo momento, sendo um fenômeno altamente importante na vida das pessoas, veremos com clareza que a gramática oferece um campo privilegiado para o exercício das atividades de pesquisa. O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual. (PERINI, 2006, p.31, 32)

Continuando o estudo do planejamento curricular, que aborda como segundo item do bimestre os “verbos impessoais”, presente no didático na página 54, unicamente em forma de conceito na seção “Importante Saber”. Necessário destacar que o conceito aparece posteriormente ao componente “oração sem sujeito”, página 53, visto que, sem aquele, dificulta-se o entendimento desse pelo aluno.

E, já aproveitando a menção do constituinte que aparece como 5º item do bimestre no planejamento curricular, no entanto, nomeado como “sujeito Inexistente”; após o 3º item, “Modo imperativo”, e o 4º item, “Preposição”, em que os elementos estilísticos, morfológicos e sintáticos se misturam sem ser estabelecida a devida relação estrutural que os une, como deveria acontecer, como exemplo, entre o sujeito inexistente e os verbos impessoais. Até mesmo porque uma das grandes dificuldades que percebemos nos nossos alunos no ensino fundamental é diferenciar classe de palavra de função sintática, ou seja, morfologia e sintaxe.

Agora considerando sua apresentação no L.D., em que surge na seção nomeada “Reflexão sobre o uso da língua”, a “oração sem sujeito” aparece no didático sem antes relembrar o conceito de sujeito, em exercícios que pedem que o aluno identifique o sujeito em um período em que esse é chamado sujeito desinencial, da mesma forma, sem antes explicar ou relembrar ao aluno o que seria desinência. Vale destacar que o L.D. traz, na página 18, na seção “importante saber”, quando desenvolve o estudo sobre “estrutura das palavras”, uma

denominação diferente para desinência que chama por “terminações verbais”, só que quando aborda, novamente, o conceito, chama-o desinência. Considerando uma grande dificuldade por parte dos alunos de lidar com nomenclaturas, o didático complica mais ainda, quando utiliza um novo nome para o mesmo termo. Entretanto, torna a situação mais complicada, pois utiliza esses conceitos mais para a frente, na continuação dos exercícios, pedir ao aluno que identifique um sujeito inexistente, para só adiante apresentar uma pequena exposição sobre verbos impessoais, como já referi no trecho acima.

Reconheço que a estrutura de desenvolvimento de aprendizado do didático é complexa e que percebo uma dificuldade de apresentá-la de maneira tangível, o que torna mais embaraçada sua relação com o planejamento curricular.

Como já apresentei anteriormente, o componente “Modo imperativo” aparece no planejamento curricular como 3º elemento; e no L.D., nas páginas 40, 41 e 181. Na seção “Importante Saber”, na página 40, em forma de conceito, juntamente com o modo indicativo, deixando de lado o modo subjuntivo, que não é mencionado, e na página 41, em que monta um quadro de conjugação verbal dos dois modos, nos tempos correspondentes. Na página 181, faz uma pequena revisão do modo imperativo devido ao gênero trabalhado na quarta unidade do didático, a propaganda.

A “Preposição”, como 4º elemento do planejamento curricular, citada anteriormente, não está presente no conteúdo do didático presentemente analisado.

Encerramos o segundo bimestre do planejamento com “Sujeito Indeterminado” que, como a preposição, também não é abordada no L.D.

Como se percebe, classes de palavras (preposição) e função sintática (sujeito indeterminado) aparecem como “conteúdos” de um mesmo plano da língua, o que dificulta para os alunos entenderem o nível morfossintático da linguagem/língua. Sempre em “doses homeopáticas” propõe-se um pouquinho de cada aspecto da língua dificultando ao aluno entender o todo (as dez classes de palavras- aspectos morfológicos) e suas respectivas funções (aspectos sintáticos).

Chegando ao terceiro bimestre, o planejamento apresenta como 1º item o “Predicado Verbo-nominal”, entretanto, não solicita que se faça uma revisão dos conceitos de sujeito e predicado, e de verbos significativos e de ligação, o tema surge no didático nas páginas 78, 79 e 80, até que de maneira bastante satisfatória, na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, em que desenvolve atividade de reflexão

pelo uso da língua para distinguir entre ação e atributo (característica, qualidade, estado, modo de ser) do sujeito, atividade que irá facilitar o entendimento entre verbo significativo e de ligação, para definir os tipos de predicado em nominal e verbal. Todavia, quando define o predicado verbo-nominal, apresenta somente o predicativo do sujeito como segundo núcleo do predicado, deixando de apontar o predicativo do objeto, que também funciona como segundo núcleo do predicado, possibilitando a dupla classificação.

Quanto ao segundo item do bimestre, encontramos a “crase”, que não está contemplada no L.D., aparecendo somente no apêndice, nas páginas 191 e 192, entretanto o apêndice, como já foi dito antes, apresenta-se como uma lista de conteúdos sem contextualização, de forma, meramente, conceitual.

O terceiro componente, “Complemento nominal”, encontrado no didático na página 154, representado na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, em que desenvolve o conceito comparando o verbo e ao substantivo, com o objetivo de mostrar a semelhança que há entre o complemento verbal e o complemento nominal. Está completamente descontextualizado e sem a menor reflexão sobre o uso corrente a língua, por meio de uma abordagem tradicional de ensino, como já foi referido anteriormente, sendo esta uma característica peculiar do L.D. examinado.

Fechando o terceiro bimestre com o 4º e o 5º componentes, “Formas nominais do verbo” e “Vozes verbais”, respectivamente, observa-se que ambos não são contemplados pelo didático. Somente as formas nominais do verbo aparecem no apêndice, em forma de conceito, sem atividades propostas, de forma descontextualizada.

Iniciando-se o quarto bimestre com o 1º elemento, “Pontuação”, componente ligado diretamente ao texto, que no L.D. só aparece no apêndice nas páginas 192,193 e 194. Como apresentado anteriormente, de forma, meramente, conceitual, sem nenhuma proposta de produção textual, ligado diretamente ao texto.

Como 2º constituinte do bimestre, temos um conjunto, “Frase, Oração e o Período”, em que somente a frase e a oração são contempladas na página 48 do L.D., na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, novamente sem desenvolver a devida reflexão sobre a língua, por meio de questões descontextualizadas, em que se espera como resposta dos alunos um conteúdo ainda não desenvolvido. Mais adiante, na seção “importante saber”, o desenvolvimento permanece entre a diferença da frase nominal da frase verbal, que se apresenta por meio de alguns

exemplos fora de contexto. Finaliza apresentando um conceito sobre oração.

Encerrando o quarto bimestre, o planejamento curricular traz como 4º e 5º elementos as “Conjunções coordenativas e o “Período composto por coordenação”, que não constam no conteúdo do L.D.

Finalmente, fechando a segunda parte do Planejamento curricular, denominada Estudo da Língua, com o indicativo “todos os bimestres” para “Acentuação e ortografia”, contempladas somente no apêndice do didático.

Terminando a análise do Planejamento curricular, abordaremos as estratégias, também em consonância com o L.D. Antes, porém, perpassamos por todos os demais elementos que compõem o planejamento em exame e percebemos que podem ser alterados na medida das intenções que se objetivam em relação às abordagens dos fundamentos do currículo que podem ser desde as teorias tradicionais às críticas (SILVA, 2017). Entretanto, as estratégias precisam ser analisadas constantemente, uma vez que precisam estar direcionadas a cada peculiaridade do contexto social e político em que a comunidade escolar estiver inserida, ou, simplesmente, modificadas à medida que se avalia e se percebe a necessidade de traçar outras estratégias de ação para atingir os objetivos prescritos no planejamento, segundo Gandin (2007):

As estratégias completam o sentido das políticas. Elas são escolhidas, para cada política, em conformidade com o que o diagnóstico demonstrou ser possível e aconselhável. Enquanto os objetivos terão sua execução sob a responsabilidade direta das chefias da instituição – os dos planos globais, da coordenação superior; os dos planos setoriais, da coordenação do respectivo setor –, as políticas e estratégias são da responsabilidade de cada grupo e de cada pessoa na instituição, as políticas servindo como direcionamento global da ação e as estratégias se transformando em objetivos nos planos dos grupos e das pessoas e, assim, realizando, mais plenamente, a respectiva política.(GANDIN, 2007, p. 46, 47)

Apesar disso, não é o que se percebe neste documento em exame. Aqui, trata-se de um testemunho meu, uma vez que as estratégias se repetem ano a ano, sem a menor alteração, direcionadas a toda rede municipal de Piraí, de forma muito ampla, quando as estratégias deveriam ser pensadas de maneira específica, para cada grupo a que se destina, principalmente considerando os aspectos sociais e políticos que encontramos, onde se desenvolve esta pesquisa.

- Leitura e análise de textos de gêneros diferentes;
- Estratégias de leitura: silenciosa, em dupla, em conjunto, dramatizada;
- Análise de notícias que abordem o tema sustentabilidade;
<http://exame.abril.com.br/topicos/sustentabilidade>
- <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>
- Pesquisa de reportagens sobre respeito e diversidade;
- Análise da linguagem empregada nos manuais;
- Análise e produção de anúncios em charges, combinando linguagem verbal e não verbal;
<http://www.chargeonline.com.br/>
- Escrita de textos de acordo com o gênero abordado no bimestre;
- <http://www.consumismoeinfancia.com/07/06/2011/escola-nao-e-lugar-de-publicidade/>

Figura 1/2. Coluna 1 - ESTRATÉGIAS da Estrutura do planejamento/currículo anual de Pirai

- Pesquisa do significado das palavras no dicionário;
- Atividades que envolvam o sentido conotativo e o denotativo das palavras;
- Escrita de textos em que o aluno tenha que empregar os níveis formal e coloquial da linguagem, tendo em vista a função do texto produzido;
- Emprego das figuras de linguagem em textos literários e não literários;
- Análise e reflexão sobre a estrutura sintática das orações, visando à produção de textos coerentes e coesos;
<http://www.fisica.ufpb.br/~ROMERO/objetosaprendizagem/Rived/40Morfo/materiais/avaliacao.pdf>
- Realização de exercícios que levem à reflexão sobre a sintaxe na construção do texto;
- Exercícios diversificados envolvendo acentuação e ortografia vigente.

Observamos, por exemplo, em um dos *links* que estão integrados às estratégias e como esses também permanecem os mesmos ano após ano, destinado ao tema consumo e infância, uma crítica quanto ao estímulo à propaganda, no subtítulo que diz: “escola não é lugar de propaganda”, porém, como ressaltamos na análise do L.D., é *um dos gêneros de maior destaque*²⁵.

Apesar de tratarem de temas de interesse social, com exceção da primeira propaganda que apresenta uma marca de sandálias, bem difundida entre os jovens, como nos chama a atenção Libâneo:

Ora, os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos, mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoantes com os interesses econômicos e sociais

²⁵ Vide nota de rodapé 13.

dominantes na sociedade. Se o professor for um bom observador, se for capaz de desconfiar das aparências para ver os fatos, os acontecimentos, as informações sob vários ângulos, verificará que muitos dos conteúdos de um livro didático não conferem com a realidade com a vida real, a sua e a dos alunos. (LIBÂNEO, 2008, p.139,140)

Os demais *links*²⁶ abordam notícias sobre sustentabilidade; o gênero memórias, dentro do sítio “Olimpíada de Língua Portuguesa, escrevendo o futuro” que se trata de concurso citado anteriormente; uma página que publica charges que tratam de temas político-sociais; outra que não consegui acessar, provavelmente por conta do tempo, talvez já não esteja mais disponível; e, por último, uma que traz alguns exercícios com questões e desafios, tendo como foco a morfossintaxe com uma abordagem tradicional, com textos de autores consagrados, como: Mário Quintana e Rubem Braga, para serem analisados morfossintaticamente, sob estruturas tradicionais, sem levar em consideração as características principais da gramática do português brasileiro. Como bem pontua Bagno (2011), nas linhas que seguem:

(...) a descrição de aspectos essenciais da gramática do português brasileiro, com vasta exemplificação de usos autênticos contemporâneos, junto com propostas de atividades práticas para levar seus aprendizes a conhecer melhor o funcionamento da língua que falam e escrevem e para se apoderar do que é um português brasileiro contemporâneo urbano culto, que nada tem a ver com o modelo muito idealizado de “língua certa” que as gramáticas prescritivas, os livros didáticos e os meios de comunicação (através do que chamo de comandos paragramaticais²⁷) ainda insistem em divulgar, sem dar conta de que aquela há muito tempo já deixou de ser a língua da maioria dos brasileiros, incluindo os da elite mais letrada (...) (BAGNO, 2011, p. 26)

Observamos, portanto, que as atividades seguem uma linha tradicional do ensino da Língua Portuguesa, que não encontra mais espaço nos ambientes de linguagem em que nossos alunos estão ou estarão submetidos futuramente. Um ambiente em que encontrarão “um português brasileiro contemporâneo urbano culto”

²⁶ *Links* disponíveis no planejamento: <http://exame.abril.com.br/topicos/sustentabilidade>, <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>, <http://www.chargeonline.com.br/>, <http://www.consumismoefancia.com/07/06/2011/escola-nao-e-lugar-de-publicidade/>, <http://pedagogiadasleytras/>, <http://www.fisica.ufpb.br/~ROMERO/objetosaprendizagem/Rived/40Morfo/materiais/avaliacao.pdf>.

²⁷ Não têm formação científica suficiente, muitas vezes não têm nenhuma, nem são da área das Letras, e se limitam a reproduzir, sem crítica, a doutrina gramatical normativa, como se ela fosse um bloco compacto, como se não houvesse divergências teóricas entre os próprios gramáticos.

que destoa do que a escola ainda teima em ensinar e que está presente na estrutura desse planejamento curricular e no livro didático escolhido pela rede.

CONCLUSÃO

A intenção desta pesquisa não foi a de classificar o planejamento anual como “certo ou errado”, conforme se deixou claro no início da análise. Tratou-se da possibilidade de se apropriar de um espaço destinado à pesquisa, para refletir acerca dele, com embasamento teórico diretamente relacionado aos saberes docentes, que foram construídos através das relações estabelecidas com os alunos e com meus pares, que encontrei pelos caminhos que percorri.

A partir desses saberes imbricados, foi possível enxergar as necessidades diversificadas do estudo de ensino de Língua Portuguesa, quanto aos objetivos, competências e estratégias. Em universos diferentes, necessidades diferentes, planos diferentes, portanto diferentes abordagens do ensino de Língua Portuguesa.

Em resumo, como vemos, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar. Tardif (2002, p.61)

A partir das reflexões desenvolvidas aqui, pretendemos levar a discussão a meus pares, para que juntos possamos construir coletivamente, compartilhando os aprendizados adquiridos na trajetória desta pesquisa e, com isso, descobrir novos “caminhos”.

Através deste trabalho foi possível perceber a forma fragmentada como é apresentado o currículo de Pirai, em que valoriza os conceitos e conteúdos em relação às práticas esperadas pelos alunos de produção autoral dos gêneros trabalhados. Ainda que como proposta curricular, se apresenta de maneira impositiva, hierarquicamente constituído, sem a participação crítica e opinativa de seus executores, cabendo a estes simplesmente trocar de lugar o que já está dado, tendo como referencial o livro didático ou as avaliações e concursos de caráter externo. As práticas de produção textual são limitadas, dando ênfase às práticas conceituais, em que valoriza mais, através dos objetivos, a execução de atividades ligadas aos conceitos e conteúdos, uma vez que o planejamento se apresenta dividido em “Gêneros textuais”, em que foca a parte de produção textual, e Estudo

da Língua, em que foca a execução de atividades ligadas aos conteúdos conceituais.

O livro didático que foi escolhido pelo município para dialogar com o currículo/planejamento mostrou-se também dando mais destaque aos conteúdos conceituais em detrimento às práticas de produção textual, e quando o fez deu maior destaque a interpretação de texto, baseando-se em perguntas e respostas sobre este, uma vez que dos 11 gêneros presentes no planejamento, 8 são contemplados pelo livro didático, no entanto, lamentavelmente, somente 2 deles apresentam propostas de produção textual como estímulo autoral dos nossos alunos, o que considero de maior importância no ensino da língua, que foi evidenciado pelos autores que aqui compartilhei, como Geraldi, Perini e Bagno.

O ensino de Língua Portuguesa sob essa perspectiva no município de Pirai mostrou-se conteudista, com uma abordagem tradicional no que diz respeito às práticas do ensino da língua, valorizando o estudo desta isoladamente da produção textual e da relação que deveria estabelecer diretamente com os gêneros apresentados, que também não se mostraram pertinentes aos contextos de interesse social e político em que nossos alunos estão integrados.

Nesta dissertação foi possível através dos estudos de Tomaz Tadeu da Silva e Danilo Gandin contemplar o planejamento com um olhar diferenciado do qual me relacionava antes; foi possível desenvolver um olhar crítico e técnico além do olhar de professor como mero executor de planos elaborados “por alguém”, o que me possibilitou refletir sobre como ele é elaborado: sem uma abordagem crítica da sua estrutura e do seu conteúdo, que se mostram fragmentados, pois se encontram referenciados nos conteúdos propriamente ditos e não o contrário. Talvez devêssemos partir das práticas de produção textual, tendo nossos alunos como autores, para a partir destes chegarmos aos conteúdos, sem centralizar nos conceitos, que infelizmente se apresentam como ponto de partida.

Tais reflexões me levaram a entender que parte importante para a elaboração de um currículo é, antes de mais nada, compreender que esse se destina a desenvolver as práticas de ensino-aprendizado às necessidades educacionais do mundo contemporâneo em que nossos alunos estão inseridos.

O que me direciona à necessidade de reconhecimento da comunidade escolar, das especificidades do município, para bem entender os possíveis espaços que poderão ser ocupados pelos nossos alunos, e assim poder apresentar as opções,

para que possam fazer suas escolhas, auxiliando na reconstrução dessas fissuras sociais, que separam nossos alunos dos demais alunos do município.

Não nos damos conta de que essa separação que existe entre nossos alunos e os demais estudantes de Pirai, de certa forma, vão se reproduzir futuramente, nos espaços em que cada grupo irá frequentar. Essa separação pode conduzir os nossos alunos a ocuparem os lugares de submissão e obediência às classes dominantes. Nosso trabalho deve ser direcionado para a quebra desses paradigmas, com o objetivo de aproximar nossos alunos desses espaços, possibilitando que a opção de escolha parta deles, de estar ou não, de ocupar ou não esses espaços que, a princípio, estão, de uma forma velada, proibidos de frequentar.

Durante muito tempo, acreditava que estaria simplesmente ensinando língua portuguesa, como conteúdo necessário para cumprir as ementas dos cursos que estava direcionando, deixando de enxergar as questões políticas que estão por trás do ensino de língua portuguesa.

Urge entender e reconhecer essas relações de poder que estão envolvidas na escolha de um currículo, e que cada contexto pode ser diversificado. Não basta ter domínio do conteúdo, para contribuir diretamente com os sistemas das redes de ensino, faz-se necessário entender em qual contexto nossos alunos estão inseridos e de que maneira o ensino da disciplina poderá contribuir para que possa estabelecer uma relação mais próxima com as esferas do poder que controlam os espaços (pois “o currículo é lugar, espaço, território” cf. Silva, 2017) da sociedade em que se encontram integrados social e politicamente. De outra forma, só estaremos contribuindo para que nossos alunos abandonem o processo, antes de seu término, pois tal mecanismo, que age de forma seletiva, só contribui para que esses jovens sejam retirados mais cedo, para que não tenham acesso aos instrumentos que representam o poder.

Através dos caminhos em que se estabeleceu esta pesquisa, pude descobrir que pesquisar é “atirar no que se vê e acertar no que não se vê”, pois os caminhos nos direcionaram a descobertas que se encontravam encobertas pelas certezas que construímos durante o percurso das atividades de sala de aula, que muitas vezes nos endurecem, não permitindo que ampliemos os nossos olhares de forma mais crítica, para que possamos refletir sobre as nossas práticas, que nos levam ao trabalho contínuo e repetitivo. Portanto, a prática reflexiva que a pesquisa nos proporcionou, permitiu-nos essa pausa necessária para olharmos em direções que,

provavelmente, não tivemos a oportunidade de fazê-lo. Para que, a partir dessas, possamos traçar outras possibilidades, outros “caminhos” que consigam conduzir-nos a práticas mais democráticas, ampliando o olhar de pesquisador, sem apagar o olhar de professor.

Quanto à escolha das teorias do currículo aqui apresentadas, faz-se notório destacar as teorias críticas, que nos ajudaram a pensar “o quê ensinar?”, visto que tais escolhas se relacionam diretamente ao “para que ensinar?”, com destaque para as identidades que levam ao controle do poder que se almeja conquistar. Mais importante do que desenvolver, simplesmente, técnicas de como produzir um currículo, será construirmos coletivamente conceitos que nos mostrem os caminhos que nos auxiliem a compreender o que o currículo é capaz de fazer. Como, por exemplo, ser capaz de manter a estruturas sociais de controle de poder que subordinam nossos alunos, que pertencem às classes mais baixas, à obediência, controle que pode ser transmitido por meio da ideologia implementada pelos currículos perpetrados pelos sistemas de ensino de maneira não reflexiva e crítica. E cabe a nós a execução da reconstrução desse currículo.

Acerca da relação do planejamento com o livro didático, consideramos que o planejamento é um instrumento que deve ter vida própria, ou seja, precisa ser estruturado estabelecendo relação direta com os interesses constituídos no percurso pela intervenção daqueles que o põem em ação, deve ser focado no processo, refletindo as necessidades específicas de nossa comunidade escolar, portanto um processo em constante transformação, pois é fato que o que se estabelece como conhecimento acadêmico incidirá diretamente na construção do indivíduo e de suas identidades (Hall, 2004). A relação entre o planejamento e o livro didático se estabelece, a partir do planejamento, visto que as mudanças desse é que devem intervir na mudança daquele, e não o contrário.

Considerar que o momento da escolha do livro didático é importante, mas sempre secundária em relação à importância do planejamento curricular, pois o livro seria um auxiliar das práticas do que se planejou, por isso sua abordagem e metodologias têm que estar imbricadas, mais que possível, com o protagonismo do planejamento curricular.

Considero importante, nas reflexões anteriores à confecção do planejamento, para bem definirmos as perguntas iniciais (para quê?), um enfoque e apoio pedagógico, que representaria um olhar mais técnico e externo, somando-se aos

nossos olhares, muitas vezes, focados na disciplina de Língua Portuguesa, preocupados somente com os conteúdos, que se restringem ao “o quê?”. Deixamos em segundo plano, ou simplesmente desconsideramos, a pergunta inicial de maior relevância no ato de planejar, que deve objetivar, sempre, a transformação dos nossos alunos em “sujeitos”, protagonistas da produção de sua própria história, e não “assujeitados” de forma passiva por práticas impostas e repetidas que objetivam manter o atual “*status quo*”.

Finalizo, ressaltando a importância da elaboração das estratégias, que serão aplicadas a públicos diferentes, considerando a realidade do município de Piraí e suas peculiaridades socioeconômicas e modificadas com maior frequência, à medida que se avalia e se percebe a necessidade de se buscar novos métodos para se chegar aos objetivos do planejamento curricular.

Por fim, um dos elementos importantes a que se propôs esta pesquisa foi desconstruir a sensação de que executamos o que foi planejado por outros, portanto não estamos diretamente integrados ao ato de produzir o que foi planejado. Temos que nos conscientizar da importância do instrumento em análise, e participar diretamente de sua reconstrução, com a consciência adquirida no compartilhamento de nossas experiências, como professores e pesquisadores.

Na realidade, este não é o fim, mas sim o começo de um processo, que, com certeza, não se finaliza, visto que planejar é um ato constante, que nos direciona a diversos “caminhos” que nos conduzem a diversas escolhas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Referenda; 1).

BAIÃO, J. C., SOBREIRA, H. G., SONCO, C. H. B. As lições na sala: revolutti® oferecidas por estudantes de 4º ano do ensino Ensino Fundamental: primeiras reflexões. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. Araraquara-SP: Junqueira&Maris editores, 2012. v. 03.

BARREIROS, C. *Alfabetização e poder na escola: um estudo de livros didáticos usados na formação do (a) professor (a)-alfabetizador(a)*. 1997. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6. ed. Parábola Editorial: São Paulo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 98 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programas do Livro*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>> . Acesso em: dia? abr. 2018.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. 153 p.

BUZEN, C. *O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar*. *Revista Ao pé da letra*, [S.l.], v.3, n.1, p. 35-46, 2001.

CARONE, F. B. *Morfossintaxe*. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

DIONÍSIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores? In. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores* (1. : 2001 : Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília : MEC, SEF, 2002. 384 p. : il. ; v.1

FREIRE. P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2008.

_____. *Educação e Mudança*. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. 16. ed. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 2007.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOLDENBERG, M. A. *arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. *Oficina de gramática – metalinguagem para principiantes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUFT, C. P. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MACHADO, T. M. R. Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3570-int.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, T. A. *et al. Tecendo Linguagens: 8º ano Língua Portuguesa*. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português*. 4. edição. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PIMENTEL, A. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica*. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.179-195, nov. 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

RODRIGUES, Denise S. Uso do documento, Sócio-histórica. In: MARCONDES, M. Inês et al. (Orgs.). *Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação*. Belém: PA: EDUEPA, 2010. p. 75-90.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, E. T. Ainda sobre o sem-fim dos didáticos. In: _____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*/Tomaz Tadeu da Silva. 3.ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 156 p.

SOARES, M. O livro didático e a escolarização da leitura. *Blog do Entrevistas Brasil*, [S.I.], 26 out. 2008. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didtico-e.html>>. Acesso em: dia? abr. 2018.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 9. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

SOARES, M. L. F. *O papel do autor de livro didático de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral*. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YOUNG, Michael. An approach to the study of curricula as socially organized Knowledge. In: _____. *Knowledge and control*. Londres: Mac-millan, 1971. p. 19-46.

ANEXO A – O príncipe infeliz e as abóboras desprezadas

Prática de leitura

Texto 4 – Mito

O príncipe infeliz e as abóboras desprezadas

Ifá morava no Orum, o Céu dos orixás, mas os odus viviam perto do Aiê, o mundo dos humanos.

Depois da primeira reunião da casa de Ifá, que havia sido tão desastrosa, os príncipes do destino seguiram o caminho para o Aiê.

Todos menos Obará, que não tinha ido porque seus quinze irmãos se esqueceram de levá-lo.

Talvez o tivessem esquecido de propósito, uma vez que Obará só falava de coisas ruins, além de ser pobre e não ter alegrias na vida, o que lhe valera o epíteto de Príncipe Infeliz.

Cada um levou nas costas a abóbora ganha de Ifá. E como nenhum deles gostava de abóbora, o peso do fruto só lhes dava cansaço e mau humor.

Estavam chegando ao seu país e a fome apertava, mas abóbora eles não iam comer, ah! isso não.

Alguém então se deu conta de que estavam já bem perto da casa de Obará.

“Vamos comer na casa de Obará?”, alguém propôs.

“Alguma coisa melhor que abóbora nosso amado irmão há de ter em sua mesa, assim espero”, completou outro odu.

Saíram todos correndo para a casa do Príncipe Infeliz, levando cada um sua abóbora nas costas, pois não iam largar na estrada um presente de Ifá, mesmo que não apreciassem nada seu sabor.

Foram acolhidos com grande alegria por Obará. Obará nunca recebia ninguém, ninguém o visitava.

Ao contrário, todos o evitavam.

E de repente, sem nenhum aviso, os seus quinze irmãos entraram em sua casa.

Que alegria. Que contentamento!

“Vejo que vindes de longe, estais cansados”, disse Obará depois de abraçar cada um dos seus irmãos.

“Imagino que estais famintos.” Ordenou às mulheres da casa que trouxessem água fresca e panos limpos em grande quantidade.

“Lavaí-vos dessa poeira da estrada e depois vamos comer, vamos festejar.”

Obará era pobre e o que tinha de comida em casa nem daria para alimentar ratos que fugavam a despensa.

Mas a alegria de ter os irmãos em casa era inconfundível.

Ordenou à esposa que fosse cozinhar no mercado, que tomasse dinheiro emprestado, que pedisse fiado, e que comprasse tudo o que pudesse agradar ao paladar de um príncipe faminto porém exigente.

Cotado de Obará, ia ficar ainda mais pobre, mais endividado, mais entusado na vida.

Era assim o destino de Obará, era essa a sina dos afilhados desse príncipe do destino.

Perdiam tudo, mas não aprendiam nunca, sempre se metendo em novos apuros e apertos.

E então lá se foi a mulher de Obará ao mercado, de onde voltou acompanhada de muitos ajudantes carregados de cabritos, leitões e frangos.

Traziam também balaios de inhame, feijão e farinha, potes de azeite de dendê, porções de sal, vasilhas de pimenta, postas de peixe e peneiras de camarão, garrafas de vinho, litros de cerveja.

E o banquete que foi preparado e comido nunca mais seria esquecido por ninguém do lugar. Os príncipes comeram até se fartar, comeram bem como nunca tinham comido antes.

ANEXO B – Propaganda



BEP

BEP

Prática de leitura

Texto 2 – Propaganda

Problema: o texto original da propaganda brasileira, algumas palavras de sentido oposto ao regime autoritário do livro Acordo (Ortopédico), faça uma interpretação na língua.

O Brasil tem um pé no samba,
 E outro no spaceteira.
 Tem um pé branco, um pé magro
 e outro no meio: o da mulata.
 Tem um pé pentacampo mundial de futebol.
 (Tem até uma mão para ser campo de vôlei).
 Tem um pé de sergipeia. Outro de samba.
 De café. De gravata. Jabucaba, banana,
 tamarindo, pitomba, acari.
 Tem pé de lindo
 que junta com pé de cana-de-açúcar
 e do capricho.
 Tem pé-quente.
 Pé-dão não tem, que não combina
 nem com sandália nem com a vida.
 Tem um pé no capoteira, outro no baile,
 outro no ferrô, onde tem arrasta-pé.
 Tem um pé para namorar a moça
 e outro para dar no pé se a pai dela descobrir.
 Tem pé-de-moçoque. Pé-de-chumbo.
 Pé-de-galinha (que é o pé-de-moço
 do alambique plástico).
 Tem até pé-de-verão,
 para dar sossego nosse calor.

172

BEP

ANEXO C – Crônica

Prática de leitura

Texto 2 – Crônica

ANTES DE LER

Resposta possível: Profundas, faça um levantamento das significações apresentadas pelas letras para essa palavra. Ela pode não explicar essas hipóteses a partir da leitura do texto e da reflexão e se utilizá-las propostas.

O que a palavra "abscôndito" sugere? O que ela parece significar?

Trágico acidente de leitura

Tão comodamente que eu estava lendo, como quem viaja num rato de lua, num tapete mágico, num tremó, num sonho. Nem lia: deslizava. Quando de súbito a terrível palavra apareceu, apareceu e ficou, plantada ali diante de mim, focando-me: **ABSCÔNDITO**. Que momento passei!... O momento de imobilidade e apreensão de quando o fotógrafo se posta atrás da máquina, envolvidos os dois no mesmo plano preto, como um duplo monstro misterioso e concubina... O terrível silêncio do condenado ante o pelotão de fuzilamento, quando os soldados dormem na portaria e o capitão vai gritar: Fogo!



QUINTANA, Mito. *Novas antologias poéticas*. 5. ed. São Paulo: Globo, 1995.

POR DENTRO DO TEXTO

1. De que o narrador considerou um acidente de leitura?

O fato de alguém ter encontrado uma palavra desconhecida no meio de uma leitura que ele estava lendo.

2. Releia o trecho a seguir:

Tão comodamente que eu estava lendo, como quem viaja num rato de lua, num tapete mágico, num tremó, num sonho. Nem lia: deslizava.

- a) Que ideia é apresentada pelo narrador nesse trecho?

Resposta possível: Ele estava muito confortável, distraído e relaxado.

- b) As palavras foram empregadas no sentido literal ou figurado? Justifique sua resposta.

Em sentido figurado: um rato de lua é o emprego da expressão "lunático", que dá a ideia de estranho e desconhecido, assim que não se trata de um rato.

- c) Podemos afirmar que o ato de ler dá prazer ao narrador? Explique sua resposta.

Sim, ele destaca que há momentos em que quem lê, quer ler, quer viver a leitura.

3. No texto, o que está sendo comparado ao ato de ser fotografado?

O ato de ler faz com que o leitor se torne um objeto de olhar, assim como quem é fotografado por alguém.

4. Quem fala no texto relata o aparecimento da palavra "abscôndito" no meio de sua leitura. Para você, ela é desconhecida? Em caso afirmativo, procure o significado da palavra no dicionário.

Resposta possível: Abscondito: oculto, escondido, secreto.

5. Por que a palavra "abscôndito" aparece em letra maiúscula no texto?

Porque, escrita dessa maneira, ela se destaca, salta aos olhos do leitor, assim como saltou aos olhos do narrador de crônica.

6. Localize o emprego de rima no texto e explique que efeito de sentido elas criam.

Resposta possível: Ela ocorre para marcar a pausa e ajudar a memorização de ler o texto. Ela também é usada para criar um efeito de rima, permitindo ao leitor imaginar as reações do narrador.

7. É possível imaginar uma cena relacionada com o que está sendo relatado no texto?

Sim, ao descrever o momento de descoberta de uma palavra, o autor nos revela que não podemos criar imagens com base no que está sendo relatado.

ANEXO D – Avaliação e Reescrita

- informações sobre as características do autor e sua maneira de escrever;
 - as impressões que a obra provoca nos leitores;
 - um elogio à obra.
6. Com o prefácio e a obra, você deverá escrever um bilhete explicando a intenção da entrega desses materiais. Lembre-se de que o bilhete é um texto breve, que contém o nome do destinatário, as informações essenciais e a sua assinatura. Seria interessante preencher um envelope, como em cartas, e colocar o prefácio e o bilhete dentro dele.
 7. No seu bilhete, não se esqueça de mencionar o nome do livro e do autor.
 8. Caso você não tenha a obra para entregar com o prefácio e o bilhete, coloque no envelope alguma ilustração sobre a obra ou seus personagens: pode ser desenho, colagem, xilogravura etc. Nesse caso, escreva também a referência completa da obra, de uma edição mais atual, para que a pessoa possa procurá-la. Veja um exemplo:

COUTO, Mia. *Estórias abençoadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AVALIAÇÃO E REESCRITA

Depois de terminar a produção, avalie:

1. Se você fosse um leitor, teria interesse em ler a obra por causa do prefácio produzido?
2. O prefácio contém as informações principais sobre a obra?
3. De que maneira o texto está organizado? Fez parágrafos? Usou letra maiúscula?
4. Usou uma linguagem adequada ao leitor que pretende atingir? Para quem escreveu: um adulto? Um adolescente? Um amigo? Um profissional da escola? Um colega de outra turma?
5. O texto está claro? A pontuação das frases ajuda o leitor a compreender melhor o texto?
6. Quando terminar de avaliar o texto, passe o prefácio a limpo e elabore o bilhete que o acompanhará.
7. Dentre as pessoas que você conhece, escolha alguém que gosta de histórias e entregue o prefácio a essa pessoa depois de avaliá-lo e reescrevê-lo.

Na trilha da oralidade

Gírias

1. Leia as expressões destacadas nos trechos a seguir:

– Caras, vocês não sabem do que estão falando.
 – Eu quero curtir ficar sozinho, me entendem?
 – Disse que eu era um cara superlegal, e mais umas coisas que eu não vou ficar repetindo aqui porque fico sem jeito.

- a) Que fala estaria costuma empregar expressões dessa tipo? *o público jovem, adolescentes.*

ANEXO E – Importante saber

6. Quais foram os indícios que o levaram à resposta da atividade anterior?
Do poema, o sujeito dá um conselho ao outro: "Levai, seja você mesmo semeador [...]"; há uma vez dirigindo-se a alguém solicitando algo. Na frase, o verbo é o imperativo "Levai ou seja", que indica a obrigação de fazer algo.
7. Observe o emprego dos verbos para compreender melhor como a autora construiu o sentido do texto. Agora, copie em seu caderno os versos do poema que representem as ações pedidas a seguir:
- versos que revelam ações importantes do seeador e de outras pessoas;
1- "Seja o Seeador e semente"; 2- "Brotaram os filhos"; 3- "porque muita coisa mudou"; 4- "do que outro seeador".
 - versos em que o seeador é perseverante, continua a semear;
1- "Seja o Seeador e semente"; 2- "Ela sempre trabalha".
 - versos em que o seu político dá um conselho, que só se realizará se o outro fizer aquilo que ele solicita.
1- "Levai a sua semente"; 2- "Seja o Seeador".

IMPORTANTE SABER

Para a construção de sentido em um texto, não importa apenas o tempo em que o verbo está: presente, pretérito ou futuro. Também importa o modo do verbo.

Quando o verbo indica a certeza de uma ação, seja ela no presente, no pretérito ou no futuro, dizemos que o verbo está no modo indicativo. Quando o verbo traz a ideia de conselho, pedido ou ordem, dizemos que ele está no modo imperativo.

8. Vamos pensar sobre o sentido das palavras "indicativo" e "imperativo".

Situação I

Um imperador falando com seu súdito.



Situação II

Uma amiga fala à outra amiga.



- Qual dessas situações representa melhor um verbo no modo imperativo? E no modo indicativo?
A situação I representa melhor um verbo no modo imperativo - "traga-me". A situação II, se está no modo indicativo - "você vai", "você não vai".
 - Qual é a relação entre a palavra "imperador" e a palavra "imperativo"?
Palavra imperador é a forma para um imperador exercer o poder e ordenar algo a uma pessoa, de modo no imperativo expressam, entre outras coisas, ordens. Portanto, quando nos damos a ideia de certeza, usamos o verbo em determinado modo verbal. Você acha que a garota utilizou o modo adequado para expressar certeza? Explique sua resposta.
Sim, pois ela utilizou o modo indicativo do verbo "você vai" e não usa o modo imperativo.
9. Os verbos do poema "Mascarados" que estão no modo imperativo expressam ordem, conselho, certeza, pedido ou incerteza? *Certeza.*
10. Os verbos foram importantes para a construção do sentido da mensagem do poema de Cora Corralina? Por quê?
Sim, pois o uso dos verbos no modo imperativo ajuda a entender a ideia de passagem do tempo de ação de certeza, e persistência do seeador, e o imperativo expressa o conselho de se pedir para a lista.
11. Releia o poema. Ficou mais fácil compreender qual é o tempo de "semeiar"? Troque suas impressões com os colegas.
Palavra: É importante relacionar a palavra semeiar com o verbo "se" e "semeiar". Assim, ao usar, em vários lugares do texto, do verbo "semeiar", há certeza sobre o fato de se semeiar. Além disso, há uma certeza que a primeira pessoa do plural ("nós") está substituindo pela terceira "a gente", o que não contribui para a ideia de certeza.