

## ARTICULAR VOZES. DESLOCAR SENTIDOS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DISCURSOS OFICIAIS E EM FALAS DE PROFESSORES<sup>1</sup>

Mário Cândido de ATHAYDE JUNIOR

**RESUMO:** Focalizando documentos oficiais de propostas curriculares e intervenções de professores durante cursos de formação em serviço, este trabalho busca construir compreensões sobre o movimento de circulação e emergência de vozes em torno do processo de constituição de um “discurso novo” para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Tomando conceitos da corrente francesa da Análise do Discurso, da Semântica Enunciativa e estudos recentes sobre a formação continuada de professores (André, 1999) são analisados (1) documentos de propostas curriculares de língua portuguesa produzidos no Estado Paraná na década de 1980 e (2) um conjunto de fragmentos de intervenções de professores desta área do conhecimento durante eventos de formação em serviço ocorridos nos anos 2000 na região oeste daquele estado. Acompanhando a proposta do “paradigma emergente de uma ciência com prudência e com decência”, conforme proposto por Santos (1987), a análise desenvolvida discute as diferentes formas de contraposição e de incorporação que identifica como contra-palavras (Bakhtin, 1979) dos professores aos discursos postos em circulação pelas propostas curriculares divulgadas durante cursos de formação continuada de que participam.

**RÉSUMÉ:** En ayant comme base la documentation officielle du programme des cours et les interventions des professeurs pendant les séances de formation continue, cette thèse cherche à élaborer la compréhension du mouvement de circulation et d'émergence des voix autour du processus de création d'un « nouveau discours » sur l'enseignement de la langue portugaise au Brésil. En s'appuyant sur les concepts du courant français sur l'analyse du discours, la sémantique énonciative et les dernières recherches sur la formation continue des professeurs (André, 1999), nous analysons (1) des programmes de cours de langue portugaise élaborés dans l'Etat du Paraná au cours de la décennie 1980 ainsi (2) qu'un ensemble de fragments de discours des professeurs émis pendant les séances de formation continue, réalisées durant les années 2000, dans la région ouest du Paraná. En suivant le « paradigme émergent d'une science prudente et décente » proposé par Santos (1987), notre analyse ouvre le débat sur les différentes formes de contraposition et d'incorporation qui identifient comme contre-paroles (Bakhtin, 1979) des professeurs les discours diffusés par les programmes des cours durant les séances de formation continue auxquelles ils participent.

### 1. O TRABALHO E SEU CONTEXTO

As contingências de minha trajetória profissional e acadêmica me fizeram ter um convívio próximo e depois um envolvimento direto com um processo específico de mudança de orientação do ensino de língua portuguesa: aquele que se gesta no Estado do Paraná desde 1980. Inicialmente, no órgão central da Secretaria de Estado da Educação; dez anos depois, já na região oeste do estado, no Núcleo Regional de Educação, na Assoeste – entidade educacional de assessoria à educação fundamental dos municípios da região – e na então recém criada Universidade Estadual do Oeste do

---

<sup>1</sup> O presente artigo resume tese de mesmo título apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

Paraná. Assim, as análises de documentos oficiais de propostas curriculares e de intervenções de professores durante cursos de formação em serviço desenvolvidas ao longo do trabalho se constituem em compreensões sobre um passado construídas no presente por um daqueles que, na eventualidade do acontecimento, participou da elaboração das palavras agora retomadas.

Nesse sentido, o trabalho não pretende uma afiliação teórica rígida, muito menos a aplicação de um modelo de análise a um conjunto de enunciados – no sentido bakhtiniano do termo, que envolve tanto o que a análise lingüística *stricto sensu* tem considerado como “enunciação” quanto o que tem considerado como “enunciado”. Por isso, a análise se beneficia tanto das indicações contextuais mais amplas (como o contexto político-social vivido nas duas últimas décadas) quanto de categorias analíticas de modelos muito específicos (especialmente da Semântica Argumentativa e da Análise do Discurso) que são manuseadas sempre que permitam clarear ou ancorar a construção de sentidos que a compreensão analítica vai construindo.

## 2. OS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PARANÁ NA DÉCADA DE 1980

O percurso de análise seguiu a cronologia das publicações dos documentos paranaenses que foram produzidos e divulgados entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990:

- “*Língua: Mundo, Mundo, Vasto Mundo*” (abreviadamente **MMVM**), Primeira Versão: SEED, Curitiba, Agosto de 1987 e Segunda Versão: SEED, Curitiba, Outubro de 1987;
- “*Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau – Língua Portuguesa*” (**CESG**): SEED/DESG, Curitiba, Novembro de 1988; e
- “*Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – Língua Portuguesa*” (**CBPR**): SEED/DEPG, Curitiba, 1990.

O período se inaugura com a instalação dos chamados “governos democráticos” da década de 1980<sup>2</sup> e se inicia com a implantação de um projeto político que radicaliza o princípio **participativo**: o que importava era o engajamento de todos na construção de um projeto a partir de novas bases (um ponto de partida comum – a leitura crítica da realidade), sem um horizonte ou ponto de chegada previamente definido. Na área educacional, essa radicalidade vai implicar um projeto político que propõe a **construção coletiva de propostas com os professores**, provocando uma ruptura com a tradição de surgimento de propostas curriculares, no campo político-educacional (MMVM – 1ª versão). Esta proposta de construção acaba provocando um “acontecimento” na “estrutura” da tradição de propostas curriculares, mas de curta duração. As correlações de força entre correntes de pensamento que, mesmo à esquerda, divergiam quanto às

---

<sup>2</sup> Desde então, o Estado do Paraná teve os seguintes Governos: 1983 a 1986 - José Richa; 1987 a 1991 - Álvaro Dias; 1991 a 1994 - Roberto Requião; 1995 a 1998 - Jaime Lerner; 1999 a 2002 - Jaime Lerner; 2003 a hoje - Roberto Requião.

estratégias e ao encaminhamento político dos desdobramentos deste projeto inicial vão provocar, já no segundo governo, seu paulatino deslocamento em direção ao princípio da **condução iluminada** do coletivo, que se traduz pelo retorno da estrutura de **elaboração de propostas e guias curriculares para os professores**.

Chama atenção uma outra diferença essencial entre as versões do MMVM e o CESG e o CBPR: estes últimos acabam apresentando, em suas partes finais, **listas de seqüenciação de conteúdos**. E, para além de significar a assunção de uma tradicional característica da natureza das propostas curriculares, esse movimento pedagógico de didatização de conteúdos vem acompanhado do **abandono de qualquer referência à linguagem literária** – fortemente presente na primeira e na segunda versão do MMVM, a ponto de nela ancorar a discussão que este documento propunha travar com os seus interlocutores (os professores de língua portuguesa da rede pública do Paraná). Uma discussão eminentemente conceitual que, assim conduzida, numa relação com a literatura, **abre sentidos** para uma reflexão sobre a linguagem, instigando a reflexão de diferentes possibilidades de seu ensino.

Ao listarem conteúdos, as propostas curriculares *aparentemente* se aproximam dos sentidos únicos. Como se, por exemplo, o objetivo proposto de adequar os textos a “*padrões de aceitabilidade da escrita*” (no CESG), a noções de “*clareza*” (no CESG e CBPR) ou, ainda, de “*seqüenciação do conteúdo*” (no CBPR) fossem auto-referentes, definidas e transparentes. Determina-se que “*o texto tem que ter clareza*”, mas não se propõe uma discussão sobre o que seja – ou o que se entende por – “*clareza*”. Esta simplesmente aparece dada como algo definido. Retoma-se da produção teórico-acadêmica um conjunto de conceitos que, desacompanhados de toda a discussão que os construiu, aparecem sem história, como verdades nítidas. Trata-se da demonstração de uma aproximação ao discurso científico a partir da idéia de que, na ciência, todos os conceitos estão definidos – e que, deste modo, basta listá-los – tirando, portanto, do fazer científico todo o processo histórico de construção de sentidos dos conceitos.

Neste aspecto, estas propostas reproduzem a ideologia da cientificidade – uma tradição dos discursos (e dos currículos) que supostamente pretendem superar ao veicular um novo discurso<sup>3</sup>. Mantém a mesma lógica dos conteúdos tradicionais, em que se listavam os conteúdos da gramática. Só que, agora, a novidade também não entra em discussão ao ser “listada”. E, aí, a relação entre as novas propostas e seus interlocutores também vai se dar reafirmando a tradição: o professor sabia os conceitos da gramática tradicional porque os decorava; não os punha sob (nem eles se submetiam a) discussão. Como não se põem em discussão os novos conceitos – porque, por suposto, são apresentados como evidentes – é o professor que *não sabe*. E, mais uma vez, também não vai pô-los em discussão. E, com isso, o processo de didatização acaba

---

<sup>3</sup> Prado (1999) indica uma contradição semelhante em textos curriculares. O autor aponta contradições entre os conteúdos veiculados e o gênero textual proposto no texto curricular: “*Um texto inscrito em um gênero do discurso secundário oficial é contraditório com uma concepção de linguagem sócio-interacionista. (...) Uma concepção de linguagem baseada na indeterminação semântica dada pelas suas condições de produção, ao ser veiculada numa dada forma discursiva, extremamente prescritiva, coloca questões para o gênero do discurso que a veicula*”.

por produzir uma “ontologização” dos processos”<sup>4</sup>: na passagem dos conhecimentos científicos – um conjunto de hipóteses formuladas a partir de um conjunto de perguntas – para conteúdos de ensino, estas hipóteses se tornam verdades definitivas, atemporais e universais. E o modo de virarem verdades definidas é que elas podem ser listadas como um rol de entes, com as referências claramente precisadas<sup>5</sup>.

Acontece que os pressupostos do discurso novo em torno do ensino de língua portuguesa se sustentam em conceitos como os de *fluidéz e instabilidade dos processos*, do *deslizar de múltiplos sentidos*, da consideração dos *acontecimentos espontâneos e não controláveis* e estes não são “entes”, muito menos “coisas” sujeitas a uma catalogação e definição prévias e definitivas. Tal como a literatura, jogam com a **abertura de sentidos**. Ao contrário, o discurso científico é **fechamento**, e se conforma com a determinação de um sistema que não agüenta a leveza, não admite o inadministrável – “*Não pode haver acontecimentos!*” Também aqui se faz necessário fixar e evitar deslizes, para que o projeto mais amplo da modernidade, com seus mecanismos e regimes de controle dos sujeitos e da sociedade, se mantenha.

Desse modo, uma proposta que nasceu no interior de um movimento mais amplo de acesso ao poder pela reconquista da democracia no Brasil, em um momento histórico de abertura política, ao longo do tempo e da ação de diferentes sujeitos, em diferentes projetos, vai se deslocando e ganha nuanças que podem ser tomadas não só como a base da distinção das propostas paranaenses entre si, mas que também pode ser estendido para o movimento de deslocamento de discursos – e de sentidos – que culminou com os parâmetros curriculares nacionais, editados na segunda metade da década de 1990, época áurea do chamado “conjunto de medidas neoliberais” no Brasil<sup>6</sup>.

### 3. MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Na seqüência do trabalho, são analisadas intervenções de professores de língua portuguesa durante cursos de formação em serviço ocorridos nos anos 2000, buscando

---

<sup>4</sup> Segundo Geraldi (1991:74) “... o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas.”

<sup>5</sup> Uma reedição deste processo parece ser o tratamento que, ao longo da década de 1990, se deu aos **mecanismos de coesão e fatores de coerência textual**, processos didaticamente ontologizados e reduzidos a listas, bem como a tendência atual de fixar, por meio de catalogações o mais sofisticadas possíveis, o conceito de **gênero** – esquecendo-se que, já em Bakhtin, o gênero era caracterizado como “um conjunto *relativamente instável* de enunciados”...

<sup>6</sup> Os PCNs – cuja análise extrapola o escopo deste trabalho – procederam, em relação às propostas curriculares dos estados, o mesmo deslizamento que se deu entre as duas versões do MMVM e os documentos CESG e CBPR no Paraná: a despeito de se apresentarem como a retomada do conjunto do que foi produzido pelos estados na década de 1980, ao servirem ao projeto de modernização da sociedade brasileira, operam, mais uma vez, a apropriação daquilo que originalmente apontava para possibilidades de uma ação coletiva dos professores e que, oficializado nas diferentes propostas curriculares já se apresentava definindo uma direção, estendendo-a em nível nacional. O que era **possibilidade** (no início dos anos 1980) vira **proposta** (no início dos anos 1990), que vira **parâmetro** (na metade dos anos 1990), “meta a ser seguida”, imediatamente cobrada pela montagem e implantação simultânea de um arcabouço de medidas de avaliação (Saeb, Enem, Provão) que incide – enquadrando-as – sobre todas as instâncias e níveis de ensino.

estabelecer algumas relações discursivas entre as falas de agora e os discursos veiculados pelos documentos das propostas curriculares editados nos anos de 1980. Isto sem desconsiderar que, entre uns e outros, há o lapso temporal durante o qual se forjou a história das tentativas de implantação do chamado “discurso novo” em torno do ensino de língua portuguesa no Paraná: a partir da publicação das propostas, os órgãos estatais iniciaram a divulgação e implementação dessas novas orientações, as quais, em última instância, foram constituindo *um novo cânone quanto ao que é o ensino de língua portuguesa para os professores*. O principal instrumento desta divulgação tem sido, desde então, a oferta de cursos de educação continuada para professores em serviço. E, neste sentido, pode-se assumir que, ao participarem de cursos de formação nos anos 2000, os professores estão ouvindo discursos que se fundaram nos anos 1980.

Acontece que, sob a articulação da idéia de “novas propostas”, se fundam dois discursos distintos em torno do ensino de língua portuguesa no Paraná. Um primeiro, a partir do princípio da participação e mudança da sociedade, e um segundo, de atualização e modernização neoliberal. E os cursos que se organizam a partir de então também carregam as marcas destas novas propostas (em suas duas vertentes). Ao focalizar o discurso (de agora) dos professores, nele busco encontrar os ecos daqueles discursos (das propostas), a memória, as contra-palavras, e os atravessamentos que o compõem, averiguando os efeitos de sentido que se conservam e os que se modificam, no diálogo entre o Um (discurso) e o Outro (discurso), na tensão da emergência da *memória no acontecimento*.

### **3.1. Os professores *deslocados* para o lugar de professores-alunos**

Durante um curso de formação em serviço, o professor abandona o lugar que ocupa na geografia da sala de aula: cede seu lugar e seu espaço a um outro professor (geralmente não “um igual”, mas um “mestre ou doutor da Academia”) e vai ocupar a carteira de aluno. E faz isso com um alto grau de desconfiança em relação à contribuição da universidade em termos de formação: o caráter livresco e prescritivo da maioria dos cursos que frequenta (não poucas vezes, de maneira compulsória), cujos conteúdos dificilmente se transferem para a prática cotidiana em suas reais condições de trabalho; a desvalorização do patrimônio de sua experiência e conhecimento acumulado; as dificuldades de combinar as contribuições das áreas específicas de conhecimento e os componentes profissionais gerais – dentre outros – são fatores que favorecem essa desconfiança.

Qual postura assume este professor em curso frente ao que o docente lhe propõe? Como responde quando é inquirido por alguma questão? Assim como nos processos de recepção na escola, as manifestações dos professores em salas de formação *são contra-palavras de compreensão* do que lhes é proposto, que alteram aquilo que se propõe. E assim como nem sempre o aluno entra no processo dialógico para superar a diferença de conhecimentos, nem sempre as intervenções dos professores-cursistas visam a aproximá-los dos conhecimentos do docente.

Esta aproximação – que, na verdade, é uma forma de responder à perda do lugar social de professor, do qual é deslocado pelo processo do curso, e que envolve todo o processo de construção de identidades, de relações de poder etc – vai se dar de diversas

formas: ora tendo em vista, sobretudo, a obtenção de alguma “receita” metodológica que atenda a necessidades práticas imediatas (“*Como fazer isso lá na sala de aula?*”); ora para questionar ou contrapor-se a aspectos específicos do conteúdo-objeto do curso (“*Tudo o que você está falando a gente já faz! Portanto, tá chovendo no molhado*” ou “*Isso só funciona na teoria. A prática é outra!*”); servir para a manutenção de uma imagem pretendida (no extremo, buscando “*tomar o lugar*” do docente através de longas tomadas de turno nas discussões), ou ainda, para concordar, participar e contribuir, todos indícios de que este professor é um sujeito em constituição, na medida em que interage nos movimentos discursivos que aciona ao tomar a palavra.

### 3.2. Da natureza das intervenções analisadas

No universo dos eventos acompanhados, as intervenções dos professores podem ser classificadas segundo uma categorização panorâmica – que serve muito mais para organizar a análise, pois não há qualquer pretensão tipológica no empreendimento feito<sup>7</sup> - como:

- a) **Intervenções provocadas/demandadas pelo docente:** típicas do gênero aula, são resultado dos momentos em que, inquiridos pelo docente, os professores são cobrados a participar, manifestando-se sobre algum tópico específico do desenvolvimento do evento.
- b) **Exposições ou relatos (nos eventos do grupo 1):** em alguns momentos, dada a natureza dos eventos do grupo 1, os professores temporariamente **voltavam a seu lugar de docentes**, à frente da sala, ocasião em que tomavam a palavra para a apresentação de experiências que haviam desenvolvido junto a suas turmas.
- c) **Intervenções a propósito de outra intervenção (debate entre professores):** a tomada de palavra por um colega faz com que os professores mais facilmente se manifestem, trocando pontos de vista em relação ao exposto, numa conversa “entre iguais” (a despeito de sempre mediada pelo docente).
- d) **Intervenções espontâneas:** mais características da forma reflexivo-interativa, ocorrem em momentos em que docente e professores interagem e trocam pontos de vista sobre os tópicos em questão no evento. Nestes momentos, amenizadas as características típicas do gênero aula, os professores se mostram propensos, inclusive, a confessarem dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, invertendo a “ordem natural” do gênero aula ao lançarem questionamentos e cobrarem respostas do docente.

As intervenções registradas também podem ser vistas sob outro ângulo que não aquele das relações entre a intervenção e seu contexto interativo – intervenções demandadas, exposições previstas ou pré-organizadas, contraposições a outras intervenções, e intervenções espontâneas – mas a partir do **tópico focalizado pela intervenção** que tanto pode fazer progredir o assunto de que se está tratando quanto pode trazer novo tópico de discussão. Estas duas situações, que podem ser denominadas

---

<sup>7</sup> Ao contrário do projeto estruturalista – que imaginava ser possível definir uma tipologia e fixá-la para sempre – assumo que as classificações apresentadas neste trabalho somente têm valor local, na medida em que contribuem para a construção de uma compreensão ‘*hic et nunc*’.

de “**intervenção de continuidade de tópico**” e “**intervenção de descontinuidade de tópico**” tratam de diferentes assuntos, mostrando materialmente a complexidade do processo de ensino em que estão envolvidos os sujeitos-professores.

Neste sentido, podem-se observar ocorrências que remetem a:

- a) **problemas institucionais** (sistema escolar, secretaria, escola, direção, infra-estrutura, etc), como mostra o fragmento a seguir:
- b) **relações internas à escola** (colegas, outros professores, a série seguinte, etc):
- c) **encaminhamentos metodológicos em sala de aula** (dificuldades teórico-metodológicas, estratégias de ensino, motivação dos alunos, etc):

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista teórico assumido no trabalho – em que se pretende considerar tanto o “retorno” do pré-construído quanto aquilo que o acontecimento traz como novidade – cada novo exemplo mostraria as especificidades da situação e como são mobilizados os discursos que constituem a memória “contemporânea” sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, em que se contrapõem duas discursividades antagônicas. Os dados analisados, no entanto, são suficientes para comprovar a construção – pelo professor – de alianças, de cumplicidades entre os dois discursos, de modo a encontrar um lugar em que se associem a tradição e o trabalho atualmente proposto com textos. Os dados, assim, mostram que as atividades discursivas no contexto de cursos de formação em serviço são construções coletivas, nas quais os significados vão sendo produzidos e apropriados pelos que delas participam. Muitas vezes se entrecruzam na sua produção, vozes presentes na cena da enunciação (docente e professores, numa relação de papéis mais fixa, mas não congelada – por vezes, transitória) e também aquelas de personagens ausentes, próximos ou distantes, que povoam o imaginário de cada um e que remetem à multiplicidade de outros contextos influentes nessa produção: institucional, familiar, cultural e social.

As análises mostram também que as atividades discursivas são condicionadas pelas circunstâncias do momento concreto de sua ocorrência – dependente ainda do que se fala ou faz antes – bem como das expectativas do que pode ser dito ou feito posteriormente. Assim, uma atividade que tem uma intencionalidade pedagógica definida desencadeia modos de realização diferentes e promove construções e aprendizagens distintas, posto que estão submetidas a uma multiplicidade de influências.

No caso das manifestações dos professores analisadas, estas parecem equilibrar-se entre algumas posições. A mais convencional, previsível e majoritária delas é a contraposição como forma de **resistência ao discurso novo** (a força estabilizadora da tradição), mas que, entretanto, não descarta as necessidades apontadas pelo outro discurso e tenta **um jogo de interpenetração de enunciados** de uma e outra discursividade. Neste jogo, no entanto, há um discurso que predomina e que dá sentido aos enunciados do outro discurso, de modo que uma “roupagem” de novidade se instaura sem que as posições ou os lugares discursivos sejam abandonados.

Sem dúvida, há também nos dados e nas análises apresentadas lugares discursivos em que **predomina o discurso novo** e em que a incorporação de conhecimentos considerados essenciais pelo discurso da tradição são **integrados, mas re-significados** (ou, no mínimo, deixando de ter o valor que lhes é atribuído no outro discurso).

Ao contrário de uma conclusão mais ou menos maniqueísta, contrapondo esses dois grupos e apostando nas diferenças que constituem as suas representações e os seus fazeres pedagógicos, o analista – e com ele aqueles que exercem as funções docentes nos programas de educação continuada – tem que atentar para o fato de que os professores, de formas imprevisíveis e incontroláveis, reinventam suas aulas, procuram o novo e fundam, a cada instante, a possibilidade de uma **nova existência**, ainda que distante esteja qualquer porto de chegada.

Durante eventos de formação em serviço, ao serem convidados a refletirem sobre situações do universo concreto de seu ofício e confrontados com um discurso novo e desestabilizador, os professores parecem operar um deslizamento desses objetos e dos sentidos dos discursos a que são submetidos. Questionados os códigos estruturantes da sua profissão – do lugar do professor no cenário escolar da atualidade – e convocados a uma reflexão ininterrupta que alça a profissão docente a uma condição de permanente fluidez e revisitação de seu cotidiano, os professores oscilam entre as posições que, ao longo do trabalho, chamei de *contraposição* e de *incorporação*. Impelidos a seguir o novo, o que deve ser feito, o que está normatizado nas propostas oficiais – a concepção sócio-interacionista, a noção de texto, a noção de variedade lingüística e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística que compõem o *novo cânone* do ensino de língua portuguesa – por esses movimentos, cada um a seu modo, procuram dar conta das dificuldades que têm para mudar. Em sua maioria, dificuldades para além daquelas que estão capacitados a enfrentar, tanto teórica, quanto prática e institucionalmente.

E aí, entre as vozes que fundam os dizeres dos professores, prevalece a tradição e o sentimento de uma certa impotência para construir o que o discurso novo propõe: por prudência profissional, por incapacidade de risco e mesmo por falta de conhecimentos sobre a linguagem. Em muitos casos, ainda distante da aposta que firmamos nos anos 1980, a postura dos professores – mesmo quando abertos a reconsiderações e a questionamentos de concepções antigas de ensino e aprendizagem – é a de esperar por um novo “modelo” para ser colocado no lugar da tradição. Entretanto, em um número crescente de vezes, este discurso da tradição já aparece como “aquele a que há que se opor”, mas sem que isso signifique apagá-lo da história, fazê-lo não existir.

A ação que se faz neste intervalo de formação de professores – aquela gerida e executada pela academia – pode apostar na validade (na prática, muitas vezes substituída pela neutralidade científica) dos conhecimentos científicos sobre os quais pretende “atualizar” o professor, na expectativa de que seu manuseio dos novos conceitos e das novas categorias seria suficiente para que construam outras práticas. Não foi este o tipo de ação que aqui se narrou, porque há também outro caminho para esta ação: aquele do fazer vividamente engajado a concepções e princípios com os quais se podem construir, em conjunto, outra prática de ensino e outras aprendizagens sobre a vida.

Se, por um lado, já na década de 1980 construímos a clareza de que para se atuar politicamente através da escola é preciso transformar as concepções com que trabalham os professores para obter os efeitos sociais que essas mudanças acarretariam, fica claro, também, que a produção de documentos (e discursos) oficiais sobre o ensino por si só não implica mudança direta nas práticas pedagógicas. Quando estes documentos não são simplesmente engavetados e sim utilizados em cursos de formação continuada, criam um discurso ao qual o professor “acessa” e que passa a utilizar (ora na forma de contraponto, ora na forma de adesão – ainda que, neste último caso, muito mais usando “palavras próprias-alheias” do que palavras que já se fizeram próprias pela experiência vivida).

Parece-me que hoje é a escuta destas emergências – a escuta das dificuldades *aparentemente pouco relevantes* que o professor enfrenta – que poderá nortear a ação que se faz no intervalo, quando esta ação resulta menos do engajar-se numa perspectiva teórica e mais do engajamento político nos fundamentos que sustentam o “desejo de mudança”: não se trata de “transformar” as concepções dos professores a partir da apresentação de argumentos extraídos do discurso científico, mas de conquistar os professores para re-compreenderem a si mesmos no quadro social em que vivem, para que o discurso novo sobre o ensino de língua materna não caia simplesmente no lugar de uma “implantação” de novidades e se torne um lugar de construção contínua de provisoriiedades.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ACHARD, P. et alii (1999). *Papel da memória*. Trad. de José Horta Nunes. Campinas: Pontes.
- ANDRÉ, Marli et alii (1999). “Estado da arte da formação de professores no Brasil”. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, nº 68, Dez. 1999, pp. 301-9.
- ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de (1993). *Planejando o ensino de língua portuguesa de pré a 4ª. série*. Cascavel: Unioeste/Assoeste Editora Educativa.
- \_\_\_\_\_. (1995). *O discurso político em redações de professores – exercícios de leitura*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Campinas: IEL/Unicamp.
- AUSTIN, J. L. (1965). *How to do things with words*. Nova York: Oxford University Press.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990). “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. Trad. de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldí. In: *Cadernos de estudos lingüísticos* 19: 25-42. Campinas: IEL/Unicamp.
- BAKHTIN, Mikhail (1971). “No Tempo Grande”. In: *Bakhtinologia: pesquisas, traduções, publicações*. Trad. de Louiza M. Boukharaeva. Sant Petersburg: Ed. Aleiteia, 1995.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. 2. ed. Trad. de Aurora Fornoni et alii. São Paulo: Hucitec/EDUNESP, 1990.
- \_\_\_\_\_. (1977). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2ª. ed., 1981 (original de 1929).
- \_\_\_\_\_. (1979). *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Comissão Nacional para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. Brasília: MEC.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Brasília: MEC.

- BRITTO, Luiz Percival L. (1997). *A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (Coleção Leituras no Brasil).
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- EHLICH, K. (1986). “Discurso escolar: diálogo?”. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*. n° 11. Campinas, IEL/Unicamp, pp. 145-172.
- FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, 4ª edição.  
 \_\_\_\_\_. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Galmard.  
 \_\_\_\_\_. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras.
- GERALDI, João Wanderley (org.) (1984). *O texto na sala de aula – leitura & produção*. Cascavel: Assoeste.  
 \_\_\_\_\_. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.  
 \_\_\_\_\_. (1996). *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (Coleção Leituras no Brasil).  
 \_\_\_\_\_. (2004). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.
- GINZBURG, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LARROSA, Jorge (1998). *Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras*. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) (2001). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.  
 \_\_\_\_\_. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti (1993). *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora da Unicamp.
- MARINHO, Marildes (2001). *A oficialização de novas concepções sobre o ensino de português no Brasil*. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas: IEL/Unicamp.
- MORIN, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, 4ª edição.  
 \_\_\_\_\_. (1996). “Epistemologia da complexidade”. In: Schnitman, Dora Fried (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad. de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (1993). *Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos 80. Dissertação de Mestrado*. São Paulo: PUC.
- NÓVOA, António (org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.  
 \_\_\_\_\_. (org.) (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- ORLANDI, Eni P. (1987a). *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2ª edição revista e aumentada.  
 \_\_\_\_\_. (1987b). “Nem escritor, nem sujeito: apenas autor”. In: *Leitura: teoria e prática*, Ano 6, n° 9. Porto Alegre: Mercado Aberto, junho.  
 \_\_\_\_\_. (1998). “Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito”. In: *Cadernos PUC*, n° 31, São Paulo: Educ.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1987). *Língua: mundo mundo vasto mundo*. 1ª ver. ago. 1987. Curitiba: SEED (mimeo.).

- \_\_\_\_\_. (1987). *Língua: mundo mundo vasto mundo*. 2ª ver. out. 1987. Curitiba: SEED (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. (1988). *Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau – Língua portuguesa*. Curitiba: SEED (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. (1990). *Currículo básico para a escola pública do Paraná*. Curitiba: SEED.
- PÊCHEUX, M. (1969). “Análise automática do discurso (AAD-69)”. In: Gadet, F.; Hak, T. (orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1990, pp. 61-161.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas”. In: Gadet, F.; Hak, T. (orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, pp. 163-252.
- POSSENTI, S. (1983). “Gramática e política”. In: Geraldi, J. W. (org.), *O texto na sala de aula – leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Lílian Lopes Martins et alii (1986). *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Contexto.
- SILVA, Lílian Lopes Martins (1994). *Mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: FE/Unicamp.
- SILVEIRA, Rosa. M. Hessel (1995). *A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico*. Tese de doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS.
- \_\_\_\_\_. (2002). “‘Olha quem está falando agora!’ A escuta das vozes na educação”. In: Costa, Marisa Vorraber Costa (org.), *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 61-83.
- SOUZA, Ana Lúcia Martins de (2002). *Formação em serviço para professores primários da rede pública estadual do Paraná: os modelos e as práticas de ensinar (1970-1989)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: UFPR.
- SOUZA, R. F.; ONOFRE, M. R.; BORGHI, R. F.; CAMARGO, L. T. (1999). “Propostas Curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado?”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 195. Brasília, 1999, p. 16-24.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). “Os professores face ao saber”. In: *Revista Teoria e Educação*, nº 4. Porto Alegre, 1991, pp. 215-233.
- TORQUATO, Cloris Porto (2003). *O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP.
- VARANI, Adriana (2005). *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP.
- VEIGA-NETO, Alfredo (1995). “Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?”. In: Veiga-Neto, Alfredo (org.), *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995, pp. 9-56.