

Patrícia Moura Pinho

**CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO
NOS PLANOS DE ESTUDOS:
CONSTRUÇÕES INTERDISCURSIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre
2006

P654c Pinho, Patrícia Moura

**Currículo e Alfabetização nos Planos de Estudos : construções
interdiscursivas / Patrícia Moura Pinho. Orientadora : Iole Maria
Faviero Trindade. – 2006.**

173 f.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS.**

**1. Currículo – Alfabetização – Análise do discurso. 2. Rede
Municipal de Ensino – Canoas (RS). 3. Pós-estruturalismo. I. Trindade,
Iole Maria Faviero. II. Título.**

CDU – 371.214:801.73

Patrícia Moura Pinho

**CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO
NOS PLANOS DE ESTUDOS:
CONSTRUÇÕES INTERDISCURSIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 set. 2006.

Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade (PPGEdu/UFRGS) – Orientadora

Profª Drª Maria Luisa Merino Freitas Xavier (PPGEdu/UFRGS)

Profª Drª Rosa Maria Hessel Silveira (PPGEdu/UFRGS)

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto (PPGEdu/UFRGS)

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer (ULBRA)

Para os meus fiéis parceiros:
Marcelo e Pedro.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar esta caminhada, não poderia deixar de lembrar e mencionar aqueles/as que foram tão importantes, cada um/uma a seu modo, para a realização desta dissertação de mestrado. Assim, agradeço...

... aos/às meus/minhas alunos/as, alfabetizando/as, da Escola Municipal de Ensino Fundamental David Canabarro, que também me tornaram uma alfabetizadora;

... aos/às profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Canoas e às equipes diretivas das escolas dessa rede, que contribuíram enormemente disponibilizando os objetos desta pesquisa;

... ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, e ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), que viabilizaram o desenvolvimento desta investigação;

... às colegas do seminário de orientação, que me possibilitaram conhecer novos olhares sobre a educação;

... à banca examinadora da proposta desta dissertação, professores/as doutoures/as Maria Luisa M. F. Xavier, Rosa Maria Hessel Silveira e Alfredo José da Veiga-Neto, pelas importantes sugestões;

... à minha sempre querida professora doutoranda Maria Isabel Habckost Dalla Zen, a Bela, por sua atenta e afetuosa leitura e, também, ao seu apoio “quase maternal”;

... à amiga “de todas as horas”, literalmente, Daniela Alves Camara, pela ajuda técnica na formatação desta dissertação;

... à Claudia Gewehr Pinheiro, amiga, colega, meu apoio nos momentos difíceis que passamos juntas, mas também “companheiríssima” nas alegrias e nas “aventuras” acadêmicas;

... à minha orientadora, professora doutora Iole Maria Faviero Trindade, que ora vem me tornando mestre e, outrora, na graduação, encorajou-me a alfabetizar. Serei sempre grata às suas exigências e à confiança investida em minha capacidade;

... especialmente, à minha mãe, Rosalina dos Santos Moura, que me provocou a superar incondicionalmente os limites que a vida nos impõe;

... finalmente e sobretudo, agradeço ao amor, à compreensão e à paciência de meu marido e meu filho, Marcelo e Pedro, que se adaptaram a uma “esposa-mãe-mulher-professora-pesquisadora”, dividida entre a paixão pela família e por sua investigação.

O currículo 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.
(SILVA, 1999)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como problema de pesquisa analisar os discursos sobre currículo e alfabetização que se mostram presentes nos planos de estudos das escolas da rede municipal de ensino de Canoas, delineando também as tramas interdiscursivas que os constituem. Os planos de estudos consistem em uma “nova” forma de organização curricular, instituída por legislações federais e estaduais da educação, a partir de 1999, as quais são examinadas, nesta investigação, a fim de se vislumbrar os discursos sobre currículo que circulam em âmbito nacional. Tais discursos produzem efeitos nos citados planos, os quais configuram-se em um texto tecido por muitas vozes. Estas vozes referem-se não somente às legislações educacionais, mas também à produção acadêmica na área da alfabetização e da linguagem, a qual sustentou a elaboração de outro documento aqui analisado: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1997).

A partir do campo dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, esta pesquisa visa desencadear olhares sobre as formas como o currículo e a alfabetização são descritos nos planos de estudos, sua organização e seus efeitos de sentidos. Nessa perspectiva, considero o currículo como um texto, entendendo-o como um artefato cultural, já que o mesmo é produzido em práticas sociais e gera significações. Dessa forma, proponho a análise textual e discursiva dos documentos elencados como fontes de pesquisa: legislações, PCNs, orientações da SMEC/Canoas, planos de estudos.

Neste estudo, portanto, são discutidos alguns conceitos relativos ao campo do currículo, como ordem, representação, flexibilidade, interdisciplinaridade, bem como as formas como a Modernidade viabilizou a construção do pensamento curricular, da própria escola e da alfabetização escolar. Em relação a esta última, nos planos de estudos da rede municipal de ensino de Canoas, mostram-se as marcas dos discursos construtivistas e sócio-interacionistas sobre a linguagem, assim como os efeitos, ainda que frouxos, dos estudos sobre letramento. Visibilizar as tramas interdiscursivas que descrevem a alfabetização nos planos de estudos analisados possibilitou considerar o currículo, e conseqüentemente o seu planejamento, como o primeiro passo para escolarizar práticas de alfabetização/ões e alfabetismos na escola.

PALAVRAS-CHAVE: discursos, currículo, alfabetização.

ABSTRACT

This master's dissertation has as its research issue analysing discourses on curriculum and teaching appearing in the plans of study of the schools in the education municipal network at Canoas, also outlining the interdiscursive plots shaping them. The plans of study are a new kind of curricular organisation, established by Federal and State laws of education since 1999, which we examine to see discourses on curriculum circulating in the national arena. These discourses affect the mentioned plans, which are shaped in a text woven by many voices. These voices refer to not only educational laws, but also the academic production in teaching and language fields, which has underpinned the writing of another document I have analysed here: the National Curricular Parameters (PCNs - 1997).

From the poststructuralist Cultural Studies, this research aims at looking at the ways in which the curriculum and teaching are depicted in the plans of study, their organisation and their meaning effects. In this perspective, I take into consideration the curriculum as a text, understanding it as a cultural artefact, since it is made in social practices and gives meanings. Thus I want to propose to analyse textually and discursively the documents featured as sources for research: laws, PCNs, SMEC/Canoas guidelines, plans of study, etc.

Therefore, I have discussed in this study concepts relating to curriculum, such as order, representation, flexibility, interdisciplinarity, as well as the ways in which modernity has enabled the construction of the curricular thought, school and school teaching. Concerning the latter, in the plans of study of the schools in the education municipal network at Canoas, marks for constructivist and socio-interactionist discourses of language, as well as the effects, although loose, from studies on literacy, appear. Turning visible the interdiscursive plots depicting teaching in the analysed plans of study has enabled considering the curriculum and thereby its planning as the first step for schooling literacy and teaching practices in school.

KEYWORDS: discourses, curriculum, literacy.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	9
LOCALIZANDO OS INTERESSES DA PESQUISA... ..	10
1 UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO E SELEÇÃO DE VERDADES: O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL.....	15
1.1 SITUANDO O LUGAR TEÓRICO DA DISCUSSÃO: OS ESTUDOS CULTURAIS.....	15
1.2 O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL.....	18
1.3 A ORDEM E A REPRESENTAÇÃO NO CURRÍCULO.....	21
1.4 O CURRÍCULO COMO TEXTO: CARACTERIZANDO A ANÁLISE.....	24
1.5 APONTANDO AS QUESTÕES DA PESQUISA... ..	28
2 CURRÍCULO E MUDANÇAS: O PLANO DE ESTUDOS COMO “NOVA” FORMA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	30
2.1 A ORDEM COMO PRINCÍPIO.....	32
2.2 SOBRE A FLEXIBILIDADE NO CURRÍCULO.....	55
2.3 CONTEXTUALIZANDO TRANSDISCIPLINARMENTE... ..	65
3 UM CURRÍCULO MODERNO EM TEMPOS PÓS-MODERNOS	78
3.1 A ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO COMO PRODUTOS DA MODERNIDADE.....	79
3.2 DAS METODOLOGIAS PARA MELHOR ENSINAR.....	94
4 A HETEROGENEIDADE DE DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ALFABETIZAÇÃO NOS PLANOS DE ESTUDOS.....	101
4.1 OS ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM: TRAJETÓRIAS E DISCURSOS.....	103
4.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCNs: MANIFESTAÇÕES NOS PLANOS DE ESTUDOS.....	116
4.3 CAMINHOS TRILHADOS: DOS DISCURSOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO.....	126
A IMPOSSIBILIDADE DE UM FIM: O REINÍCIO DA CONVERSA.....	157
REFERÊNCIAS	162
FONTES CONSULTADAS.....	171

LISTA DE QUADROS

1- Grade curricular – Escola 12	36
2- Parte dos componentes curriculares da Classe de Alfabetização II – Escola 16	38
3- Parte da descrição da área de conhecimento <i>Língua Portuguesa</i> – Escola 18	39
4- Objetivos específicos da Classe de Pré-alfabetização – Escola 10	41
5- Parte dos objetivos das áreas de conhecimento de 1ª à 4ª série – Escola 20	42
6- Parte dos objetivos gerais por série – Escola 20	43
7- Bibliografia da área de conhecimento <i>Língua Portuguesa</i> – 1ª série – Escola 27	44
8- Metodologia, avaliação e bibliografia – 1ª série – Escola 27	46
9- Carga horária – Escola 25	51
10- Descrição do componente curricular <i>Matemática</i> – 1ª série – Escola 23	52
11- Carga horária – Escola 29	53
12- Carga horária do componente curricular <i>Geografia</i> – Escola 19	54
13- Esquema sobre os Temas Transversais – Escola 24	71
14- Mapa conceitual da 1ª série – Escola 27	73

LOCALIZANDO OS INTERESSES DA PESQUISA...

As dúvidas e as inquietações que desencadeiam um exercício de pesquisa não possuem uma origem pura, fidedigna a um momento de descoberta imparcial, mas configuram-se e ganham sentido em processos históricos, localizados e datados, que lhes encorpam, forjando significados que constituem a investigação.

Assim, antes de propor a leitura dos capítulos que expõem o desenvolvimento desta dissertação, pretendo aqui contextualizar aos/às leitores/as meu interesse pelo objeto que fora investigado: os planos de estudos¹ das escolas municipais de Canoas.

Trata-se de um desejo de pesquisa constituído desde minha formação inicial como professora e, principalmente, durante minha caminhada profissional nas redes municipal e estadual de ensino da cidade de Canoas. Dessa forma, as indagações sobre currículo e alfabetização, que serão apresentadas nesta dissertação, são efeitos de discursos incorporados nesse processo.

Com relação ao campo do currículo, já no curso de Magistério me interessei pelas questões relativas ao planejamento, momento em que fui me aproximando, de forma superficial e pragmática, dos discursos sobre interdisciplinaridade, que se mostram freqüentemente nos planos de estudos analisados. Neste contexto, algumas leituras de Jurjo Torres Santomé serviram para que me familiarizasse com questões teóricas que sustentavam o currículo integrado.

A partir do quarto semestre do curso de Pedagogia, quando optei pela ênfase Séries Iniciais, a reflexão com relação àquele pragmatismo do Magistério começou a tornar-se mais intensa ao confrontar-me com novos discursos sobre a educação e a organização do currículo. Nesse sentido, o contato com estudos sobre a historicização do currículo e da escolarização fez com que olhasse ainda mais com “estranhamento” para as práticas pedagógicas que influenciaram minha formação no curso de Magistério. Na graduação, então, comecei a tomar contato com os aportes pós-modernos e pós-estruturalistas e com as teorias pós-críticas sobre currículo, o que causou um certo “nó” na minha formação, que até esse momento fora fortemente marcada pelas teorias modernas e críticas.

¹ O plano de estudos refere-se a uma nova forma de organizar e planejar o currículo escolar, instituída a partir de 1999, com o intuito de se romper com o aspecto burocrático das anteriores listagens de conteúdos, que eram distribuídas pelas mantenedoras dos sistemas de ensino às escolas.

Com relação aos discursos sobre alfabetização, durante a conclusão da graduação, na prática de estágio docente de sétimo e oitavo semestres, fui instigada, pelo interesse em dar conta do desafio de alfabetizar, a aproximar-me novamente dos estudos sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO;TEBEROSKY, 1985), mas também de escritos de algumas autoras sobre a questão do letramento, como Kleiman (1995), Terzi (1995) e Soares (1996), leituras essas que já haviam sido feitas na disciplina *Iniciação à escrita e à leitura I*, no quarto semestre. Paralelamente, com relação à organização curricular, textos de autores como Jurjo Torres Santomé (1998) e Fernando Hernández (1998) começaram a corresponder às expectativas e necessidades que se impunham no momento: construir uma prática docente fundamentada nos princípios da integração curricular. O aprofundamento da análise das práticas de estágio de sétimo e oitavo semestres, com relação à alfabetização e ao currículo, resultou em duas publicações de artigos². A partir daí e do ingresso como professora nas redes municipal e estadual de ensino de Canoas, em 2000, comecei a realizar relatos de experiência, palestras, oficinas sobre planejamento do ensino e a contextualização na alfabetização, iniciando, assim, um investimento na formação de professores/as.

Cabe destacar aqui que no início da minha carreira no magistério público, na rede municipal e estadual de ensino de Canoas, estava começando o processo de organização do currículo das escolas brasileiras através de planos de estudos.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pelo governo federal, muitos/as dos/das profissionais da educação, que atuavam tanto nas escolas como nas secretarias estaduais e municipais de Educação, passaram a engajar-se na proposta de se romper com as tradicionais listagens de conteúdos, através do planejamento anual por meio de planos de estudos pelos/pelas próprios/as professores/as, tomando como referência as legislações que tratavam especificamente dos citados planos, a partir de 1999³.

Nos últimos cinco anos, os/as professores/as das escolas municipais de ensino fundamental de Canoas estão elaborando e re-elaborando os planos de estudos ao término de cada ano letivo, no sentido de avaliá-los quanto à validade dos conhecimentos definidos para cada série, acrescentando ou excluindo alguns conteúdos que podem ser trabalhados respectivamente na série anterior ou seguinte.

Na rede municipal de ensino, esse processo de substituição das listagens de conteúdos por planos de estudos já havia iniciado, quando ingressei como professora em 2000. Vivenciei, então, o momento de revisão e conclusão dos planos de estudos, os quais seriam

² Cf. PINHO, 2001 e 2004.

³ Tais legislações serão citadas e algumas delas analisadas nesta dissertação.

utilizados em 2001. Na escola estadual em que trabalhava, participei desde o início da elaboração de tais planos, também em 2000. Tanto na escola estadual como na escola municipal, esse momento de planejamento não foi tranquilo para o grupo docente, que apresentava muitas inquietações, dúvidas e questionamentos com relação à própria mudança na organização curricular. Em ambas as escolas em que lecionava, a principal fonte de consulta dos/das professores/as, para esse planejamento, era os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). As legislações que institucionalizavam os planos de estudos eram consultadas pela equipe diretiva, que recebia essas orientações através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas (SMEC).

Tendo concluído o estágio probatório na rede municipal e estadual de ensino, em maio de 2003, fui convidada para chefiar o Serviço de Estudo e Pesquisa do Ensino Fundamental da SMEC/Canoas. Nesse serviço, que visa a formação dos/das professores/as, estava envolvida na assessoria pedagógica, abordando as questões relativas ao planejamento, currículo e organização do ensino, bem como, considerando minha experiência como professora de primeira série, realizava oficinas com as alfabetizadoras da rede municipal de ensino. Com relação ao objeto desta pesquisa, promovi, ainda em 2003, uma parada pedagógica de quatro horas/aula intitulada *Planos de estudos e suas interfaces*, para os/as professores/as de séries iniciais, em que discutimos as questões referentes aos conhecimentos das diferentes áreas, à seleção dos conteúdos e à relação entre os discursos presentes na proposta pedagógica, regimento e os planos de estudos das escolas que estavam participando daquele momento de reflexão. Nesse trabalho, houve a tentativa de explorar um olhar de “estranhamento” em relação a tais planos de estudos, com vistas a uma análise mais discursiva dos mesmos. Naquela ocasião, observei o quanto a sua elaboração ainda suscitava dúvidas, discussões, questionamentos entre os/as docentes, embora passados três anos de organização curricular dessa forma. Nesse aspecto, destaco a relevância desta investigação, considerando o universo das quarenta e duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Canoas. Esta pesquisa foi realizada através da análise documental dos planos de estudos de trinta escolas (referentes ao ano letivo de 2004), que autorizaram por escrito tal investigação.

Com relação à alfabetização, o trabalho junto às professoras de primeira série, através de oficinas e cursos, e a minha prática docente como professora substituta da *EDU 02412 – Educação e Evolução da Linguagem na Criança*, da *EDU 02270 – Psicogênese da leitura e da escrita* e da *EDU 02281 – Iniciação à escrita e à leitura I*, disciplinas do curso de

Pedagogia desta universidade⁴, contribuíram ainda mais, além da experiência que tive como alfabetizadora, para que pretendesse olhar os discursos sobre a alfabetização que marcaram os planos de estudos das escolas municipais de Canoas em 2004.

Dessa forma, propus-me a análise dos planos de estudos como artefatos culturais, reconhecendo-os como parte de um processo histórico de construção social, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Tendo como referência o campo dos Estudos Culturais e campos afins, permiti-me pontuar o seguinte questionamento inicial para a pesquisa: que discursos sobre o currículo e a alfabetização marcam os planos de estudos de séries iniciais das escolas municipais de Canoas?

Tal questão inicial, que começou a instigar-me principalmente após o meu ingresso na SMEC/Canoas, conforme narrei anteriormente, é desmembrada nas duas questões de pesquisa desta dissertação, as quais apresentarei no primeiro capítulo, intitulado *Um espaço de produção e seleção de verdades: o currículo como artefato cultural*. Nesse capítulo, procuro inicialmente contextualizar o lugar teórico em que se projetou a pesquisa, apresentando também a perspectiva de currículo com que me propus trabalhar, bem como dois conceitos que o envolvem: a ordem e a representação. No referido capítulo também caracterizo a análise empreendida por mim. Ao finalizá-lo, cito minhas duas questões de pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *Currículo e mudanças: o plano de estudos como “nova” forma de organização curricular*, procuro discutir os conceitos de *ordem*, *flexibilidade* e *trans* ou *interdisciplinaridade*, relacionando-os com o objeto desta pesquisa, através da análise de legislações educacionais brasileiras e de planos de estudos das escolas municipais de Canoas.

O terceiro capítulo, intitulado *Um currículo moderno em tempos pós-modernos*, aborda uma discussão sobre os sentidos que a escola, o currículo e a alfabetização ganham nas práticas culturais engendradas pela Modernidade. Coloco em questão, então, o processo de escolarização da alfabetização como uma das vias de efetivação do projeto moderno. Além disso, procuro ler como são descritas as metodologias adotadas pelas escolas em foco.

O capítulo quarto, *A heterogeneidade de discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa e a alfabetização nos planos de estudos*, é dedicado à análise dos discursos dessas áreas que permeiam tais artefatos culturais. Primeiramente, focalizo a trajetória dos estudos sobre a Língua Portuguesa e a sua produtividade no cenário curricular nacional, a partir da década de 1980. Em seguida, discuto os discursos referentes ao ensino da língua, presentes

⁴ Exerci o cargo de professora substituta na Faculdade de Educação/UFRGS no período entre novembro de 2003 e julho de 2005.

nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e suas manifestações nos planos de estudos. Por fim, faço a análise de tais planos, procurando delinear os discursos sobre a alfabetização que estão presentes nos currículos das escolas municipais de Canoas, a fim de analisar as tramas intertextuais e interdiscursivas que os constituem.

Na finalização desta dissertação de mestrado, apresento minhas (in)conclusões pondo em pauta as recentes mudanças na organização do ensino fundamental e o movimento discursivo que se alinha a esse momento atual de transformação. Movimento este que vem se sustentando, por um lado, em questionamentos fundados em muitas das crenças modernas, propondo retornos a discursos produzidos em épocas anteriores. Por outro lado, há aquelas proposições que incorporam estudos mais recentes na área da alfabetização. A tensão entre essas duas posições é o que coloco em destaque ao término deste trabalho de pesquisa.

Antes de lançar o/a leitor/a nas linhagens das minhas análises, gostaria de enfatizar mais uma vez que os planos de estudos das escolas municipais de Canoas constituem-se num espaço de interdiscursividade, que procura dar significado e produz sentidos sobre o que deve ser ensinado e aprendido com relação à leitura, à escrita e à oralidade.

1 UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO E SELEÇÃO DE VERDADES: O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL

No seu processo de invenção, o currículo vem sendo discutido e rediscutido no campo da educação escolarizada, pretendendo atribuir formas de ver e sentir o mundo através de suas narrativas sobre as coisas desse mundo, conforme o contexto sócio-histórico no qual está inserido. De qualquer forma, muitos/as autores/as, inspirados pela perspectiva pós-estruturalista, vão nos dizer que dois princípios ou duas noções estão presentes no currículo desde sua invenção: a ordem e a representação.

Pretendi aqui focalizar minha discussão acerca do currículo não no seu sentido racional e epistemológico, mas tentando tecer algumas análises em torno de discursos que o produziram e que ele mesmo produz. É importante salientar também que não pretendi apontar caminhos ou eleger esta ou aquela teoria de currículo como a melhor, afastando-me de qualquer proposição universal e prescritiva.

Desse modo, inicialmente abordarei o campo teórico que norteará minha discussão, ou seja, os Estudos Culturais, dando ênfase principalmente ao conceito de cultura. No segundo momento, discutirei o currículo como artefato cultural, tratando-o como um campo de luta e de produção de identidades, implicado por e em relações de poder. Na terceira seção, centrarei minha atenção no caráter ordenador e representacional do currículo, colocando em pauta o projeto de Comenius para a escola Moderna. Já na penúltima parte deste capítulo, focalizo a dimensão textual do currículo, caracterizando a metodologia de análise. Por fim, aponto minhas questões de pesquisa.

Meu objetivo, então, é lançar olhares sobre o currículo numa perspectiva cultural, enfatizando sua historicidade e sua produtividade, entendendo-o como um artefato cultural.

1.1 SITUANDO O LUGAR TEÓRICO DA DISCUSSÃO: OS ESTUDOS CULTURAIS

Considerando as intenções já colocadas, as quais buscam a análise contextualizada do currículo como um artefato cultural, faz-se necessário discutir os aspectos teóricos relativos ao campo dos Estudos Culturais.

Autores/as como Silva (1999; 2000a), Cevasco (2003) e Costa, Silveira e Sommer (2003) vão apontar que esses estudos se expandiram na Inglaterra, em meados do século XX,

colocando em discussão o conceito de cultura, no panorama político do pós-guerra. Estes/as autores/as apontam ainda o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, fundado em 1964, como o ponto de partida dessas discussões no contexto acadêmico.

De acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (1995), pode-se dizer que tais estudos constituem um campo antidisciplinar, contradisciplinar ou adisciplinar, aproveitando-se dos variados campos teóricos das últimas décadas (do marxismo ao pós-estruturalismo e estudos pós-modernos), realizando a alquimia necessária às investigações que se propõem, constituindo, assim, uma base disciplinar instável. Dessa maneira, os Estudos Culturais rompem com uma produção de discursos de fronteiras limitadas e contornos nitidamente marcados, característica da disciplina acadêmica tradicional, de métodos e posições científicas fechadas. Com relação a essa fluidez dos Estudos Culturais, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40) comentam que

[...] o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas.

Cevasco (2003) faz uso da expressão “projeto interdisciplinar” para caracterizar esse campo de estudos, no sentido de que acoplam conceituações de diferentes áreas ou disciplinas.

Com relação à concepção de cultura, desde sua origem, em Birmingham, esses estudos rompem com uma posição elitista de cultura, que distinguiu hierarquicamente a “alta cultura” da “cultura de massa”, identificando “a cultura” com as grandes obras literárias e artísticas. Provocando uma reviravolta nessa concepção de cultura, os Estudos Culturais passam a trabalhar numa perspectiva mais ampla de cultura, enfatizando o estudo de todas as formas de produção cultural, localizadas social e historicamente. A cultura, então, é concebida, primeiramente, como um modo global de vida de grupos sociais.

Dessa maneira, os Estudos Culturais questionam o significado dado para “a cultura”, no singular, que carrega um sentido de superioridade, especialmente em relação à cultura popular ou à cultura de massa, contrapondo o uso do termo no plural, “as culturas”, ao contemplar todas as formas de vivências dos povos, enfatizando-se a diversidade que comporta o termo nessa perspectiva. Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36) observam que

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões.

Estes/as autores/as comentam ainda que o campo dos Estudos Culturais discute veementemente as culturas, enfatizando principalmente o seu significado político. Procura, assim, ler os costumes, comportamentos e idéias compartilhadas por grupos sociais, através de suas produções culturais, diferenciando-se pelo jeito como as indaga, pelo olhar de “estranhamento” que lança sobre essas produções, colocando-as em suspenso.

Mas os Estudos Culturais vão além nas suas análises, principalmente após a influência dos estudos pós-estruturalistas, ao conceberem

a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. [...] Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. (SILVA, 1999, p. 134)

Nesse sentido, a cultura é entendida como um jogo de poder⁵, uma arena em que se define formas de ser e ver o mundo. Pretendendo intervir social e politicamente, as análises dos Estudos Culturais não se colocam como neutras ou imparciais. Na conexão entre cultura, significação, identidade e poder figuram as questões-mote de interesse e investigação desse campo de teorização em suas vertentes pós-críticas. Ademais, os objetos de análise são caracterizados como artefatos culturais, ou seja, como resultantes de processos de construção social, sendo que os Estudos Culturais procuram analisar a historicidade da sua invenção bem como seus efeitos produtivos, configurando-se num campo multitemático ao interessarem-se por quaisquer artefatos que signifiquem.

⁵ Torna-se indispensável destacar, aqui, a noção de poder de Michel Foucault (1926-1984): o poder não é algo fixo, mas uma relação: poder e saber são recíprocos. Contra-pondo-se à perspectiva crítica, que concebe o poder como algo que distorce, reprime, mistifica, o pós-estruturalismo vê o poder como necessário e produtivo, ele constitui, produz, cria identidades e subjetividades (SILVA, 1994). Não é negativo, é positivo, pois ele produz. Não é uma “coisa”, é relação de acordo com os tempos históricos; não há ninguém fora dessa relação, seu movimento é descendente e ascendente.

No campo educacional, os Estudos Culturais permitem analisar artefatos, discursos e práticas geralmente tidos como pedagógicos, ressignificando-os, como é o caso do currículo, que será discutido a seguir.

1.2 O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL

Os Estudos Culturais trazem importantes contribuições para a análise do currículo, ao concebê-lo como um campo de luta acerca de significações e identidades, marcado pela disputa entre os diferentes grupos para estabelecer sua hegemonia e legitimação. “Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social” (SILVA, 1999, p. 135). Assim, currículo e conhecimento podem ser compreendidos enquanto construções sociais e históricas, não podendo ser entendidos fora das relações de poder em que estão inseridos. No currículo se produz e se define o que deve ser ensinado ou o que vale ser aprendido. “A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade” (SILVA, 2000a, p. 32).

Desde seu processo de invenção, na transição do século XVI para o século XVII, até a teorização crítica, o currículo foi falado a partir da ótica da racionalidade e da objetividade, segundo um caráter muitas vezes prescritivo. Cabe destacar, novamente, que pretendo aqui discutir o currículo como um campo de luta por significações, numa perspectiva pós-estruturalista, tomando-o como um artefato cultural, portanto indissociado das condições históricas que o produziram, as quais também foram constituídas por ele.

Na perspectiva pós-estruturalista, conforme as contribuições de Michel Foucault, as relações de poder são caracterizadas pelo movimento e só se exercem concomitante a criações de saber e vice-versa. Nesse sentido, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Os Estudos Culturais, na perspectiva das teorias pós-críticas, estão preocupados com as conexões entre saber, identidade e poder e reconhecem que, como áreas de significação, o conhecimento e o currículo são indeterminados e ligados às relações de poder.

Para tal perspectiva, a indeterminação e a incerteza também marcam o conhecimento. Assim, a ênfase não está na verdade, mas nos processos e nas formas como algo é (ou possa ser) estabelecido como verdade. Essa perspectiva desconfia da verdade e questiona os significados transcendentais. Como destaca Cherryholmes (1993, p. 151), a “verdade não

pode ser falada na ausência do poder e cada arranjo de poder tem suas próprias verdades”. Ainda de acordo com os pós-estruturalistas, cada sociedade tem a sua verdade e são as situações que vão determinar o que é falso ou verdadeiro. Desse modo, são os discursos⁶ dominantes que determinam o que deve ser contado como legítimo e relevante e não a correspondência com uma suposta “realidade”. Ou seja, não há uma única verdade, mas existem tantas quantas conseguirem se estabelecer nas relações de poder, porém só algumas são legitimadas. E é nesse sentido que se pode conceber o currículo como espaço de seleção de verdades, de conhecimentos.

Conforme Popkewitz (1994), o currículo é constituído historicamente, contendo em si não apenas informação, mas formas particulares de ver e sentir o mundo, configuradas na forma como o conhecimento é organizado. Assim, “esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio” (POPKEWITZ, 1994, p. 174). As teorizações sobre o currículo e a educação escolarizada vêm narrando verdades sobre a criança, a escola e o ensino, por exemplo, regulando modos de ser e agir através de um conjunto de saberes que compõem o chamado campo educacional. Costa (2001, p. 42), ao destacar a perspectiva *foucaultiana* de governo e controle, salienta que

Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos urbanos das sociedades organizadas. [...] Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma.

Popkewitz (1994) procura discutir a história e os efeitos do currículo a partir de uma “epistemologia social” da escolarização, que procura focalizar nas discussões sobre como o conhecimento organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do “eu”. Nessas discussões, o autor inspira-se na noção de “virada lingüística”, que rompe com o mero caráter representacional, descritivo e interpretativo da realidade atribuído à linguagem, para conferir a esta um caráter constitutivo de práticas e identidades sociais. “Uma epistemologia social explora os diferentes princípios de classificação da ‘criança’ presentes não apenas num texto, mas num amálgama de condições sociais nas quais as classificações são legitimadas” (POPKEWITZ, 1994, p. 184). Nessa perspectiva, a escola e o currículo são

⁶ “No contexto da crítica pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social” (SILVA, 2000, p.43).

invenções da modernidade, que visam disciplinar e regular as formas de ver o mundo e a si próprio.

Além disso, Costa (2001) destaca que, por ser um campo em que estão em jogo múltiplos aspectos e relações de poder, o currículo se coloca como um espaço singular da política cultural, enfatizando que o mesmo, assim como legitima determinados grupos, subordina e silencia outros, constituindo-se numa arena de luta pela imposição e cristalização das identidades. Assim, o que aprendemos sobre o outro cria formas de pensarmos sobre nós mesmos. A autora ainda salienta que os objetos não existem sem terem sido significados anteriormente, ou seja, sem terem passado por um processo social de conhecimento. Dessa forma, os saberes não são neutros ou imparciais, pois sempre passam por um processo de mediação pela linguagem. Nesse sentido, o currículo, além de ser um espaço de narrativas, subjetiva, controla e socializa de forma orientada, a fim de concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. Costa (2001, p. 51) enfatiza também que

Mesmo as narrativas que se intitulam “emancipatórias” anunciam a centralidade da escola na tarefa de produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejável, o que evidencia uma forma muito peculiar de emancipação. Seria mais ou menos o mesmo que falar em “emancipação dirigida”.

Como campo da política cultural, o currículo é um texto impregnado de narrativas sobre grupos sociais, culturas, indivíduos, apontando como são e deveriam ser as coisas, estando profundamente ligado a uma vontade de saber que é indissociada da vontade de poder, de acordo com o pensamento *foucaultiano*. Tecendo um questionamento referente à visão de poder e saber na teorização educacional crítica, Silva (1994, p.250-251), argumenta que

A perspectiva pós-estruturalista, baseada na noção de poder-saber de Foucault, vai nos desalojar a todos dessa posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele. [...] O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos/as.

Enfim, o currículo e o conhecimento, na perspectiva de análise aqui empreendida, são vistos como campos culturais de disputa por significações, em que grupos distintos lutam pela sua hegemonia. “Sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

1.3 A ORDEM E A REPRESENTAÇÃO NO CURRÍCULO

No âmbito da educação escolarizada, foi o currículo – inventado na virada do século XVI para o século XVII – o artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova episteme da ordem e representação. Isso pôde ser assim na medida em que o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes, ao longo de um tempo. (VEIGA-NETO, 2004, p. 164)

A Modernidade, na medida em que engendrou um novo projeto de sociedade, também criou novas formas de pensar o sujeito – racional e educável – inventando narrativas que distinguiam a criança do adulto, para as quais a escola e o currículo estariam a serviço. É nesse sentido que Veiga-Neto (2001) nos alerta que é necessário considerar as práticas discursivas e não-discursivas, que vêm se constituindo desde o século XVI, para compreender as atuais e variadas concepções de currículo.

Aqui pretendo discutir alguns aspectos da utopia comeniana, a Pansofia – “Ensinar tudo a todos” – que marcou as origens da ordenação e da seqüenciação do ensino, que pretendiam organizar e fundamentar a educação do sujeito moderno. Sujeito esse que Comenius⁷ vai caracterizar como racional e observador, capaz de nomear e classificar todas as coisas, dominando com entendimento o que compõe o mundo, tornando-se, desse modo, humano.

O projeto educacional moderno veria na educação escolarizada a possibilidade de se alcançar o sujeito transcendental, dotado de razão, maioridade, objetividade e humanidade, o qual a própria Modernidade inventou. De acordo com Narodowski (2001a), Comenius, já nas primeiras páginas da sua *Didática Magna*⁸ (1657), vai enfatizar a naturalização⁹ da educabilidade.

O ideal pansófico pretendia romper com as iniciativas educacionais desorganizadas e carentes de planejamento realizadas na Idade Média, enfatizando justamente a necessidade do poder ordenador da atividade humana em toda ação educativa. Nesse sentido, Narodowski

⁷ Jan Amos Comenius nasceu no dia 28 de março de 1592 em Nivnitz, na Morávia, que pertencia ao Reino da antiga Boêmia. Morreu em 1670.

⁸ Esta é a principal obra de Comenius, a qual foi uma grande contribuição para o início de uma ciência da educação, o que o levou a ser considerado o pai da Pedagogia moderna. Publicada em 1657, esta obra expressa todo o pensamento pedagógico de Comenius, na qual pretende mostrar, através do ordenamento das escolas, como ensinar tudo a todos.

⁹ E é nesse sentido que a análise cultural do currículo se faz imprescindível para se examinar seus efeitos, justamente por mostrar como se constrói essa naturalização.

(2001a) sublinha que a pansofia não seria o único ideal comeniano, mas também a ordem¹⁰ em todas as coisas. Há uma grande ênfase, desse modo, na dimensão metodológica da educação escolarizada, que vai atravessar os mais recentes discursos sobre a organização e o planejamento curricular, tal como podemos encontrar atualmente nas discussões sobre a Pedagogia de Projetos, Eixos Temáticos, Temas Geradores, enfim, propostas interdisciplinares e/ou transdisciplinares¹¹, discussões metodológicas estas agora ressignificadas por um novo projeto de sociedade global, sem fronteiras.

Ao vislumbrar um plano metodológico, Comenius projeta “um empreendimento educacional para incluir os pobres e, em função disso, propõe a maquinaria da escolaridade universal” (NARODOWSKI, 2001a, p. 28). Daí a raiz do ensino simultâneo, em que todos, a princípio, aprendem a mesma coisa ao mesmo tempo, dando grande fundamento à criação de métodos de ensino, que garantiriam, através da sua aplicação correta e organizada, a aprendizagem satisfatória. Narodowski (2001b, p. 88), ao citar o ensino simultâneo como a “paisagem da pedagogia moderna”, narra-o com as seguintes palavras:

Um mestre para muitos alunos que se encontram em um mesmo nível de aprendizagem, transmitindo a todos um mesmo saber ao mesmo tempo, sempre com o mesmo método e necessariamente acompanhados por um único texto. E esta cena repetida nas outras salas de aula da escola e por sua vez em todas e cada uma das escolas de um mesmo território. Todos ao mesmo tempo, todos tratando dos mesmos temas, do mesmo modo, com os mesmos recursos. Esta é a paisagem pintada pela pedagogia comeniana. Essa é a paisagem da pedagogia moderna.

Como pedagogo da Modernidade, Comenius incorpora as novas formas de ver e pensar o mundo, o tempo, o espaço, que constituem novos modos de viver a partir do final do século XV. Dessa maneira, a utopia comeniana propõe que

Com efeito, tudo aquilo que é ordenado, durante todo o tempo em que conserva a ordem, conserva o seu estado e a sua integridade; se se afasta da ordem, debilita-se, vacila, cambaleia e cai. O que é evidente por toda a espécie de exemplos tirados de toda a natureza e da arte. [...] Procuremos, portanto, em nome do Altíssimo, dar às escolas uma organização tal que corresponda, em todos os pontos, à de um relógio, construído segundo as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas. (COMENIUS, 1996, p. 181 e 186)

Comenius, então, transformaria em princípios pedagógicos aqueles aspectos ou noções caros à Modernidade, como o controle do tempo escolar, a ordenação de cada etapa escolar

¹⁰ Uma discussão mais aprofundada sobre a questão da ordem, em Comenius, será feita no segundo capítulo, em que serão analisados os dispositivos legais que tratam da institucionalização dos planos de estudos.

¹¹ O movimento pela interdisciplinaridade e suas modalidades será discutido, especialmente, no próximo capítulo, em que serão mostradas suas materializações nos planos de estudos das escolas municipais de Canoas.

conforme uma seqüenciação por idade, a busca pelo método mais apropriado e eficaz (racional e ordenado), para que se fizesse um ensino abrangente e homogêneo, a valorização do conhecimento científico como socialmente válido e imprescindível para a formação da condição humana. O pensamento linear e binário também está presente em seus escritos:

Se procurarmos que é que conserva no seu ser o universo, juntamente com todas as coisas particulares, verificamos que não é senão a ordem, a qual é a disposição das coisas anteriores e posteriores, maiores e menores, semelhantes e dissemelhantes, consoante o lugar, o tempo, o número, as dimensões e o peso devido e conveniente a cada uma delas. (COMENIUS, 1996, p. 181)

Com relação a esse princípio da ordem, Costa (2001) observa que o mesmo rege os saberes normatizados e articulados no currículo, produzindo e colocando em confronto visões de mundo e legitimando narrativas, representações, significados sobre as coisas.

Considerando, então, os aspectos constituidores da ordem, passo agora a discutir a questão da representação no currículo.

Inicialmente, cabe destacar que não discuto representação como reflexo de uma realidade pré-existente à linguagem que a produz. Inspirada nos aportes dos Estudos Culturais, entendo representação como o resultado de processos de significação engendrados pelos discursos. Segundo Costa (2001, p. 41), “representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder”. Por isso, as representações variam conforme o contexto sócio-histórico, rompendo, nessa perspectiva, com binarismos avaliativos como certo/errado. Ademais, Silva (2000b) comenta que a representação é sempre um traço exterior, que se manifesta através de textos, da oralidade, de filmes, fotografias, por exemplo.

Como já foi comentado anteriormente, as verdades são construídas discursivamente através das relações de poder; por isso, o que existe são regimes de verdade. Dessa forma, grupos que exercem poder com maior intensidade, pela posição que ocupam nessas relações, impõem seus significados, atribuindo também significados aos grupos menos privilegiados em tais relações, representando-se e representando os outros no currículo. Nesse sentido, “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 17). E ainda, de acordo com Costa (2001, p. 43),

Essa política da representação, ou seja, essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como “ex-cêntrico”, é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os

saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros, como “científicos”, como “universais”, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os livros didáticos [...].

Convém destacar, conforme a autora acima, que essas práticas de representação são reguladoras e reguladas, mas também são produzidas e produtivas, impregnando e sendo impregnadas pelos discursos que circulam nas famílias, nas mídias, nas escolas, nas religiões etc. Assim, visões hegemônicas sobre os seres e as coisas do mundo são cristalizadas nos currículos escolares, constituindo representações de si e dos outros, forjando identidades, as quais, segundo Hall (1997, p. 26), são construídas culturalmente, geradas por contingências, circunstâncias, experiências, sentimentos, histórias peculiarmente individuais. Atribuímos sentido ao que somos e às nossas experiências através dos significados produzidos pelas representações (WOODWARD, 2000), pois as identidades sociais são construídas no interior destas, nunca fora delas (HALL, 1997). Nesse sentido, o currículo é produtivo, ou seja, ele não narra simplesmente como se deve ser, mas faz, constitui, produz esse ser, nomeando, enquadrando, regulando. Para Veiga-Neto (2001, p. 101),

É por isso que o currículo – entendido como um artefato que ao mesmo tempo *traz*, para a escola, elementos que existem no mundo e *cria*, na escola, sentidos para o mundo – passa a ser visto como ocupando uma posição central nos processos de identidade social, de representação, de regulação moral.

1.4 O CURRÍCULO COMO TEXTO: CARACTERIZANDO A ANÁLISE

Nesta seção, proponho-me a explicitar outros conceitos envolvidos na análise que teço sobre o currículo, materializado nesta dissertação nos planos de estudos das escolas da rede municipal de ensino de Canoas.

Em primeiro lugar, cabe salientar que, além de considerar o currículo como um artefato cultural, percebo-o também como texto, sendo que todo texto, por ser uma prática social (GILL, 2002), é um artefato cultural. É importante destacar também que não estou ligando texto somente à palavra oral e escrita, apesar de estar propondo a análise documental de planos escolares. Ao contrário, não considero texto exclusividade da palavra, como bem aponta Machado (1999, p. 41), ao destacar que “os mais variados arranjos organizados para informar, comunicar, veicular sentidos são textos”.

Dessa forma, trata-se da análise de documentos escritos, sendo que encaro tais documentos como o resultado de tramas de sentidos. Ao abordar a etimologia da palavra *texto*, Machado (1999, p. 42) destaca que

Etimologicamente, texto é tecido; reporta-se à antiga técnica de tecer. O que justifica a propriedade da metáfora têxtil, aplicada ao signo textual, está longe de ser a hierarquia dos “fios”. O ponto da analogia é antes a ação de combinar, de enredear, de construir redes de relações cuja somatória resulte no tecido.

A autora procura destacar esse caráter combinatório do texto para tratar da pluralidade de códigos que podem compô-lo. Aqui busco sua argumentação para salientar a pluralidade de discursos que compõem um texto, sendo que todo texto propõe “sentidos múltiplos” (KOCH, 2002).

Como abordei anteriormente neste capítulo, a virada lingüística veio salientar o caráter construtivo da linguagem, o que nos faz pensar o discurso, então, como uma construção. Nesse sentido, Gill (2002) comenta que nosso mundo é construído por diferentes textos e, ao tratar da análise de discurso nesta perspectiva, complementa ainda que

A noção de construção marca, pois, claramente uma ruptura com os modelos de linguagem tradicionais “realistas”, onde a linguagem é tomada como sendo um meio transparente – um caminho relativamente direto para as crenças ou acontecimentos “reais”, ou uma reflexão sobre a maneira como as coisas realmente são. (GILL, 2002, p. 248)

A autora salienta que o interesse pela análise do discurso como construção despertou principalmente com a virada lingüística, que se manifestou no campo das humanidades, das artes e das ciências sociais. Ela define a análise de discurso com as seguintes palavras:

Análise de discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. Estritamente falando, não existe uma única “análise de discurso”, mas muitos estilos diferentes de análise, e todos reivindicam o nome. (GILL, 2002, p. 244)

Conforme a mesma autora, a análise de discurso que sofreu os efeitos da virada lingüística recebeu o nome de construcionismo, construtivismo ou ainda construcionismo social, não havendo, então, um termo único que nomeie esta perspectiva de análise. Todavia, nesta dissertação, prefiro valer-me do termo construcionismo social para nomear a análise de discurso aqui empreendida.

Para Maingueneau (1993, p. 11), essa proliferação do uso do termo “análise do discurso” decorre da própria organização do campo da lingüística, o qual “opõe de forma constante um núcleo [saussuriano] que alguns consideram ‘rígido’ a uma periferia cujos contornos instáveis estão em contato com as disciplinas vizinhas (sociologia, psicologia, história, filosofia, etc.)”. É em relação a este último modo de apreensão da linguagem, segundo Maingueneau (1993), que se alinha o termo “discurso” e “análise do discurso”. Gill (2002, p. 245) elege quatro características como chave desta perspectiva. São elas:

1. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
2. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
3. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
4. O compromisso de explorar as maneiras como os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligados a ações/práticas [...].

Maingueneau (1993, p. 13-14) salienta que a análise do discurso envolve-se com textos produzidos: “no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação; nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc. [...]”. O autor comenta ainda que os objetos de interesse dessa perspectiva de análise aproximam-se satisfatoriamente do que Michel Foucault denomina de “formações discursivas”, sendo que a análise do discurso toma emprestado este conceito para evitar equívocos em virtude do caráter polissêmico do termo discurso. Maingueneau, valendo-se das palavras de Michel Foucault, assim caracteriza o conceito “formações discursivas”: “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT apud MAINGUENEAU, 1993, p. 14).

Considerando o exposto até aqui sobre a análise de discurso, penso que é importante frisar que meu interesse pelos planos de estudos não está centrado nos detalhes de seu texto escrito, mas nos discursos sobre currículo e alfabetização que os permeiam. E ao pensar os discursos como práticas culturais e sociais, não como a intenção singular de alguém, é preciso tomá-los como circunstanciais, já que são construídos em contextos específicos. É nessa direção que Maingueneau (1993, p.14) procura caracterizar a forma de análise dessa perspectiva:

[...] não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa *posição* sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis. Assim, nem os textos tomados em sua singularidade, nem o corpus tipologicamente pouco marcados dizem respeito verdadeiramente à AD [análise do discurso].

Da mesma forma, a circunstancialidade também é marca de quem produz a análise, pois “quando um analista de discurso discute o contexto, ele está também produzindo uma versão, construindo o contexto como um objeto. Em outras palavras, a fala dos analistas de discurso não é menos construída, circunstanciada e orientada à ação que qualquer outra” (GILL, 2002, p. 255).

Dessa maneira, a tarefa a que me propus foi a de construir leituras sobre como vem sendo incorporado nos planos de estudos o que circula sobre currículo e alfabetização em legislações e outros documentos legais da educação.

Das 42 escolas de ensino fundamental de Canoas, 30 concederam-me autorização por escrito para a realização da investigação. Para preservar a identificação das mesmas, numerei os planos de estudos de 1 a 30 e, dessa forma, foram referidos nesta dissertação. Tais planos são marcados pelo encontro de diferentes discursos produzidos em diferentes textos. Em virtude disso, caracterizei esses planos como interdiscursivos e intertextuais¹² devido à heterogeneidade e multiplicidade de discursos e textos que os constituem. As formações discursivas se apresentam como campos instáveis e inconsistentes, abertos, que se configuram num lugar de trabalho, rompendo com uma perspectiva de estabilidade das formas de ver e pensar o mundo.

Com relação à intertextualidade, considero pertinente destacar e caracterizar o que Maingueneau (1993) denomina como “intertextualidade externa”, conceito este que salienta a coexistência de campos discursivos¹³ em conjunto, ou seja, nunca estão isolados, pois no universo discursivo¹⁴ há uma intensa circulação entre esses campos. O autor ressalta ainda que essa circulação não é estável, mas inteiramente dependente dos discursos e conjunturas em foco. Ele exemplifica esses argumentos da seguinte forma:

¹² Maingueneau (1998, p. 87) discute tais termos da seguinte forma: “*Intertextualidade* envia tanto a uma propriedade constitutiva de todo texto, como ao conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos. Na primeira acepção ele é uma variante de *interdiscursividade*. Mas se *intertextualidade* e *interdiscursividade* têm um sentido equivalente, não são, contudo, empregados nos mesmos domínios. É, sobretudo, para tratar da literatura que falamos de *intertextualidade*, ou, mais amplamente, quando nos referimos a textos no sentido forte, a *obras*”.

¹³ Trata-se de um conjunto de formações discursivas que concorrem entre si e se delimitam “por uma posição enunciativa em uma dada região” (MAINGUENEAU, 1993, p. 116).

[...] o discurso humanista devoto recorria aos escritos dos naturalistas; a lingüística do século XIX apoiava-se constantemente na biologia; o discurso político contemporâneo, em um saber econômico... Estas não são relações evidentes, tornando-se necessário justificá-las a cada vez. (MAINGUENEAU, 1993, p. 117)

Em suma, a análise realizada nesta dissertação busca enfatizar o caráter circunstancial e contingente dos discursos e de seus efeitos, procurando localizá-los em meio a tramas de sentidos, estabelecidas em uma conjuntura específica. Considerando o campo teórico que assumi nesta investigação, é importante destacar o que nos diz Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p.20):

Esse tipo de ênfase nas contingências é central aos Estudos Culturais contemporâneos, sendo fundamental para uma teoria da articulação e para a construção de modelos que possam realizar análises conjunturais – isto é, análises que estejam imersas em seu meio, que sejam descritivas e históricas e contextualmente específicas.

1.5 APONTANDO AS QUESTÕES DA PESQUISA...

O currículo, como arena da política cultural (COSTA, 2002), envolve estratégias políticas, que se estabelecem nas relações assimétricas entre o discurso e o poder, comprometidas com as formas de produção e circulação de identidades. Assim, ele se constitui em um conjunto de discursos que, por meio da significação¹⁵, atribui sentidos, narra verdades, instituindo-as, representando-as. A partir desta perspectiva, considere pertinente pontuar as seguintes indagações:

- Quais marcas de discursos sobre currículo manifestam-se nos planos de estudos das escolas municipais de Canoas?
- De que modo os discursos sobre a alfabetização estão presentes nesses planos de estudos?

Desse modo, descrevo, analiso e problematizo as maneiras pelas quais os discursos sobre o currículo e a alfabetização estão inseridos nos planos de estudos, a partir das tramas interdiscursivas e intertextuais que constituem os saberes sobre leitura, escrita e oralidade

¹⁴ “[...] conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem em uma conjuntura” (MAINGUENEAU, 1993, p. 116).

¹⁵ Processo social de conhecimento que se dá através da linguagem (COSTA, 2002).

presentes nos referidos planos. Além disso, avento a possibilidade de considerar o currículo, e conseqüentemente o seu planejamento, como o primeiro passo para escolarizar práticas de alfabetização/ões e alfabetismos na escola.

2 CURRÍCULO E MUDANÇAS: O PLANO DE ESTUDOS COMO “NOVA” FORMA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

[...] entendo o currículo como um artefato escolar que, ao mesmo tempo, tanto *foi produzido* por uma nova forma de pensar que se articulava na Europa pós-medieval quanto *foi produtor* dessa mesma forma de pensar. Tratava-se de um novo sistema de pensamento que ressignificava as experiências com o espaço e o tempo, em conexão com as imensas mudanças que se davam nos planos econômico, social, cultural, geográfico, religioso e político do mundo europeu e de suas nascentes colônias. (VEIGA-NETO, 2002, p. 168)

Reiterando o currículo como um campo de luta de significações, produção e seleção de verdades, situado conforme os diferentes espaços-tempos, é impossível compreendê-lo, problematizá-lo ou mesmo “estranhá-lo” sem considerar as “novas” transformações que vêm afetando a escolarização, as quais estão profundamente ligadas à velocidade das mudanças que vem sofrendo o mundo contemporâneo. Mudanças essas que vêm atingindo não somente os estudos sobre o currículo, mas as formas de organizá-lo e praticá-lo.

De acordo com Veiga-Neto (2005), não somente as práticas escolares, envolvendo as relações entre professores/as, alunos/as, equipes diretivas e as famílias, estão modificando-se, mas as próprias teorizações no campo educacional. Ele nos alerta de que “muitos autores vêm afirmando que está havendo verdadeiras rupturas paradigmáticas, não apenas nas teorias que tratam do Currículo, como, também, nas próprias práticas curriculares, nos mais diferentes graus de ensino” (VEIGA-NETO, 2005, p. 25). Considero importante comentar também que tais transformações ou rupturas no campo da educação escolarizada e do currículo vêm a adequá-los às rápidas mudanças do mundo contemporâneo ou mesmo justificá-lo.

Nos últimos anos, um dos entendimentos que cresceu e ganhou legitimidade no campo educacional diz respeito à questão da aproximação entre as práticas escolares e as práticas cotidianas dos/das estudantes, considerando os aspectos sociais e culturais de suas vidas, numa abordagem “contextualizada” de currículo. *Contextualização*¹⁶ é uma das palavras que vem se fazendo presente não só em obras pedagógicas, mas também em legislações que orientam a organização dos currículos de nossas escolas brasileiras. Falo em *currículos*, no plural, pois muitos desses dispositivos legais e diretrizes nacionais do ensino vêm

¹⁶ Cabe salientar que, nos dispositivos legais que foram analisados, o conceito de *contexto* está mais próximo das teorizações críticas, que o percebem como pano de fundo onde as pessoas agem e as coisas acontecem. No campo dos Estudos Culturais, que fundamenta esta pesquisa, o contexto é produtivo e constitutivo de “realidades”, no plural (TRAVERSINI, 2001).

institucionalizando a possibilidade de as escolas poderem *construir*¹⁷ seus próprios currículos, conforme a sua *realidade*¹⁸. Nesse contexto discursivo, outras palavras aparecem aliadas à *contextualização*, como *autonomia*, *coletividade*, *transdisciplinaridade*, *flexibilidade*, *descentralização*.

Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, a virada lingüística nos fez pensar a linguagem como constitutiva do mundo e, nesse sentido, podemos refletir sobre o quanto essas velozes mudanças na teorização do campo educacional, ou rupturas paradigmáticas, engendram tais dispositivos legais e diretrizes educacionais.

O foco deste capítulo será problematizar as discussões atuais sobre o currículo, presentes nas legislações educacionais, principalmente em relação à institucionalização dos planos de estudos como “nova” forma de organização curricular, considerando-os como artefatos culturais produzidos historicamente. Para isso, abordarei alguns efeitos produzidos pela Modernidade no campo do currículo, enfatizando o modo como a escola vem lidando com essas mutações através da análise de planos de estudos das escolas municipais de Canoas.

Nos dispositivos legais aqui analisados¹⁹, o plano de estudos é considerado como uma *parcela* do currículo, sendo também declarado como predominantemente pedagógico na abordagem dos componentes curriculares e das atividades educativas. Nesse sentido, a organização do currículo, através de planos de estudos, procura marcar o rompimento com o caráter burocrático das tradicionais listagens de conteúdos e grades curriculares, determinados pelo órgão mantenedor da instituição de ensino, seja ela estadual, municipal, ou particular²⁰. Assim, “entre o projeto pedagógico²¹ e o plano de trabalho²² do professor se situa o plano de

¹⁷ Grifarei em itálico as palavras e expressões retiradas dos documentos analisados.

¹⁸ O conceito de realidade que aparece nos documentos que serão analisados, neste capítulo, está vinculado às teorizações críticas, sendo aquela tomada como um cenário fixo onde atuam os sujeitos independentemente de outras configurações, podendo ser revelada e atingida através da razão e da objetividade. Para o pós-estruturalismo, perspectiva de análise que assumi neste trabalho de pesquisa, não existe “a” realidade, mas configurações mutantes constituídas discursivamente através da linguagem, e que são produzidas e produzem efeitos.

¹⁹ Esses dispositivos legais são: Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul nº 323/99, principalmente e Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul nº 243/99. Estas fundamentam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) e nas disposições legais da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as quais também serão aqui citadas, e são: Parecer CNE/CEB nº 04/98 e Resolução CNE/CEB nº 02/98. A título de esclarecimento, cabe salientar que *Parecer* refere-se ao ato pelo qual o Conselho Nacional ou Estadual de Educação se pronuncia sobre matéria de sua competência. *Resolução* diz respeito ao ato decorrente do parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Nacional ou Estadual.

²⁰ Por exemplo, até 1999, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas distribuía as listagens de conteúdos por série e bimestre.

²¹ As escolas também elaboram coletivamente o seu Projeto Pedagógico ou Proposta Política Pedagógica, que trata especificamente das finalidades, objetivos e metas que a comunidade escolar elege para atingir.

estudos, como elemento ordenador, do ponto de vista pedagógico, do currículo da escola” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 26).

2.1 A ORDEM COMO PRINCÍPIO

Da citação do parágrafo anterior, parece-me importante destacar uma expressão: *elemento ordenador*. Essa expressão carrega consigo a raiz da invenção do currículo, a “ordem”, tão cara e necessária para a racionalidade moderna, que já em Comenius (1592-1670) serviu como princípio básico para “ensinar tudo a todos” – a Pansofia – especialmente através da sua Didática Magna.

Estabelecendo relações entre o plano de estudos, artefato aqui em foco através dos dispositivos legais que o instituem, e o pensamento curricular que se pode observar já nas obras de Comenius, principalmente em sua Didática Magna, é possível vislumbrar uma continuidade, que vem desde os inícios da Pedagogia moderna, expressa por esse sistema de pensamento que é a *episteme*²³ da ordem que, através da linguagem, tudo procura nomear e classificar, buscando dar uma estrutura ao mundo (BAUMAN, 1999).

Uma forma de ser homem, configurada através de novas formas de ver e sentir o mundo espacial e temporalmente²⁴, marcou o período que inicia no século XV e se estende ao século XX, o qual nomeamos Modernidade (VEIGA-NETO, 2004). As mudanças em relação às concepções de espaço e de tempo geradas pela Modernidade provocaram também “novas lógicas e novas representações acerca do ‘estar no mundo’” (VEIGA-NETO, 2004, p. 162), o que implicou uma outra base epistemológica para pensar o homem no mundo. Veiga-Neto (2004, p. 163) ressalta que:

²² O plano de trabalho refere-se ao planejamento de cada professor/a, a partir do qual serão elaborados os seus planos diários de aula.

²³ “[...] *episteme* designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (VEIGA-NETO, 2003b, p. 115). Foucault atribui à *episteme* o conjunto de regras que produzem determinados discursos em determinado momento histórico. Assim, são expressões desse sistema de pensamento, que é a *episteme* da ordem, a Didática Magna de Comenius, na Educação, e a nomenclatura biológica ou natural (reino, filo, classe, ordem...), criada por Lineu, na Biologia, por exemplo.

²⁴ Harvey (1996) problematiza o pensamento iluminista sobre o espaço e o tempo através do conceito de *compressão do tempo-espaço*. Segundo o autor, o capitalismo, em sua trajetória histórica, caracteriza-se pela aceleração do tempo, do ritmo de vida, vencendo também as barreiras espaciais, fazendo parecer que o mundo está encolhendo sobre nós. Esses processos alteraram as formas de representar o mundo para nós mesmos, revolucionando as qualidades objetivas do espaço e do tempo.

Como demonstrou Foucault, principalmente em *As palavras e as coisas*, essa nova base – que ele denominou *episteme* – fundou-se na ordem e na representação. Além disso, foram justamente tais entendimentos que funcionaram como condição de possibilidade para que se estabelecesse rapidamente todo um conjunto de regramentos cujo objetivo maior foi subordinar as ações humanas, individuais e coletivas, a ordenamentos minuciosos em termos de “quando e onde” fazer tudo aquilo que deve ser feito.

Comenius demonstra em suas obras as marcas de discursos engendrados pela Modernidade no âmbito da educação escolarizada. Fazendo uma leitura a partir das contribuições dos Estudos Culturais, é importante salientar que o modo pelo qual Comenius incorporou concepções teóricas em seus escritos não se tratou de uma apropriação autônoma e original, mas de processos interdiscursivos que o interpelaram, os quais traduziam as necessidades e verdades de sua época.

Dessa forma, em Comenius, o ideal pansófico não será o único a ser perseguido, mas também a ordem em tudo (NARODOWSKI, 2001a). Isso se coloca na utopia comeniana, porque formar o homem significa torná-lo racional através de uma atividade educativa dirigida, ordenada. Comenius atribui ao homem a majestade de si mesmo e de todas as outras criaturas, sendo que tudo deveria ordenar e tudo faria reverter em seu proveito, incorporando o pensamento antropocêntrico que vinha se delineando com a emergência da modernidade. Para atingir esse fim, alcançar esse projeto moderno de sujeito, Comenius seleciona três pilares – a instrução, a moral e a religião – os quais constituem a trilogia que irá fundamentar sua proposta educacional.

Na perspectiva comeniana, é pela ação educativa que o homem alcançará a racionalidade e, por sua vez, a perfeição de sua natureza, nomeando e classificando todas as coisas, tornando-se conhecedor das mesmas e das relações que se estabelecem entre si. Essa busca incessante pela ordem, pela categorização através da linguagem, justamente pelo caráter ambivalente desta última (BAUMAN, 1999), se torna a menos possível das impossíveis tarefas que a Modernidade impôs a si própria. Tal *episteme*, que procura estabelecer e perceber a ordem nas coisas, marca o surgimento da consciência moderna. Nesse contexto discursivo, Bauman (1999, p. 12) argumenta que

Podemos pensar a modernidade como um tempo em que *se reflete* a ordem – a ordem do mundo, do hábitat humano, do eu humano e da conexão entre os três: um objeto de pensamento, de preocupação, de uma prática ciente de si mesma, consciência de ser uma prática consciente e preocupada com o vazio que deixaria se parasse ou meramente relaxasse.

Para Comenius, é através do método que se dirige e se ordena a educação do homem, a fim de torná-lo conhecedor de todas as coisas. Assim, a ordem é necessária para que algo ou alguém seja subordinado, dominado, remodelado, sendo essa necessidade produtiva que gera um jeito de ser e pensar o mundo conforme uma ação propositada. Do contrário, Bauman (1999, p. 15) vai dizer que “a existência pura, livre de intervenção, a existência *não ordenada*, ou a margem da existência ordenada, torna-se agora *natureza*: algo singularmente inadequado para a vida humana, algo em que não se deve confiar e que não deve ser deixado por sua própria conta [...]”.

Voltando aos planos de estudos e as suas legislações, artefatos que proponho-me a analisar, além da indicação de uma continuidade da *episteme* da ordem, há neles também o efeito, não linear e paralelamente mecânico, mas dinâmico e recíproco das rápidas mudanças que atravessam a cultura no mundo contemporâneo. Este aspecto será discutido mais adiante neste capítulo; agora procurarei me deter em como a ordem pode ser lida nesses documentos.

O Parecer CEED nº 323/99, além de dispor sobre a institucionalização das Diretrizes Curriculares²⁵ do ensino fundamental e do ensino médio para o Sistema Estadual de Ensino, dedica também especial atenção aos planos de estudos, forma de planejamento através da qual serão incorporadas as citadas diretrizes no currículo escolar, caracterizando-os quanto a sua organização, estabelecendo os aspectos a serem abordados, indicando também como deverá ser essa abordagem, além de sugerir as modalidades possíveis de sua ordenação. Segue abaixo um recorte desse texto, referente ao item V – d – *Os Planos de Estudos*:

O Plano de Estudos, para poder cumprir esse papel ordenador do currículo, deverá conter a tradução das Diretrizes Curriculares Nacionais em um conjunto de atividades e disciplinas, ordenadas quanto à seqüência em que devem ser cursadas ou distribuídas no tempo e caracterizadas quanto aos seus objetivos, amplitude e profundidade. A ordenação seqüencial das atividades e disciplinas será preferida pelas escolas que não adotarem o regime seriado (anual, semestral, ...) e a distribuição do tempo será conveniente para os que adotem regimes seriados. A combinação de ambas as modalidades também é possível, se isso convier aos propósitos da escola. A caracterização dos objetivos, abrangência e amplitude das atividades e disciplinas é informação essencial, para que o professor tenha orientação clara para a elaboração de seu “*plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento*”.

²⁵ “Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BR) [Parecer nº 4], 1998, p. 4).

Essa caracterização poderá ser feita, ou sob a forma de “ementa de disciplina”, ou como “programa da disciplina”, ou outra forma capaz de cumprir o papel de atribuir conteúdo e significado à atividade ou disciplina. Na elaboração dessa ementa ou programa, a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais – ou outros – será essencial. Assim, em lugar de uma simples “base curricular”, contendo uma relação de nomes de componentes curriculares a que se atribui uma carga horária, os Planos de Estudos constituem-se em uma visão clara do que vai ser estudado, quando vai ser estudado, por quanto tempo será estudado e quais os objetivos, os conteúdos e a profundidade do que vai ser estudado. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 26-27)

É importante mencionar que as escolas municipais de Canoas variavam a forma de organizar tanto o momento de reflexão e planejamento como o seu próprio plano de estudos. Para melhor exemplificar isso, considero interessante fazer agora alguns apontamentos sobre o regime adotado pelas escolas e, também, sobre a organização documental dos seus planos de estudos.

Assim, das 30 escolas pesquisadas, 29 adotavam o regime seriado, variando o número de séries oferecidas, e uma (Escola 12) era organizada por etapas – 1ª, 2ª e 3ª - como pode ser observado em sua grade curricular²⁶ (quadro 1)²⁷.

²⁶ É preciso destacar que *grade* e *base curricular* apresentam distinção. *Base curricular* refere-se ao conjunto de áreas do conhecimento que devem ser trabalhadas no currículo de todas as escolas brasileiras. *Grade curricular* diz respeito ao quadro de períodos de cada disciplina. Cabe ressaltar que após a institucionalização dos planos de estudos, não se usa mais a grade curricular, o que pode constar em tais planos é a *indicação* ou *distribuição de carga horária*, seja nas séries ou para as disciplinas.

²⁷ Os excertos retirados dos planos de estudos foram copiados literalmente, sendo corrigidos apenas os erros de ortografia e concordância verbal. Procurei respeitar também a diagramação, o tipo e o tamanho de letra utilizados, no caso dos quadros. Além disso, quase todos os planos de estudos analisados não são paginados.

GRADE CURRICULAR

Etapa	Disciplinas e Carga Horária
1° e 2° Etapas	As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Educação Artística e Educação Física serão distribuídas dentro das 800 horas anuais e 200 dias letivos.
3° Etapa	Língua Portuguesa - 04 períodos semanais Matemática - 04 períodos semanais Ciências - 02 períodos semanais História - 01 período semanal Geografia - 01 período semanal Ensino Religioso - 01 período semanal Educação Artística - 02 períodos semanais Educação Física - 03 períodos semanais EPA - 01 período semanal Biblioteca - 01 período semanal <ul style="list-style-type: none"> • Os períodos serão distribuídos dentro das 800 horas anuais e 200 dias letivos.
Biblioteca	1 período semanal, distribuído dentro das 800 horas anuais e 200 dias letivos.
EPA	1 período semanal, distribuído dentro das 800 horas anuais e 200 dias letivos.

Quadro 1 – Grade curricular – Escola 12

É importante frisar que nem todas as escolas da rede municipal de ensino de Canoas possuem o ensino fundamental completo, isto é, até a 8ª série, sendo que algumas delas ainda estão em processo de ampliação ano a ano, da 5ª série em diante²⁸. Há também escolas que continuam oferecendo somente até a 4ª série, ou seja, o ensino fundamental incompleto. A LDB (Lei 9.394/96) atribui aos municípios a responsabilidade de oferecer todo o ensino fundamental, no seu Artigo 11, inciso V. Antes da LDB, Canoas já estava ampliando as séries no ensino fundamental, conforme a necessidade de vagas e alunos/as no município (a primeira escola que atendeu até a 8ª série data de 1985).

²⁸ No caso das escolas que estão em processo de ampliação a partir da 5ª série, o plano de estudos a ser utilizado no primeiro ano de implantação da série é elaborado pelo Serviço de Estudo e Pesquisa do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em virtude de não haver ainda um grupo docente trabalhando com aquela série na escola que está sendo ampliada. Durante o primeiro ano letivo da 5ª série na escola, será possível que o grupo docente, a partir da prática pedagógica efetivada, reelabore o plano de estudos oferecido pela SMEC.

Em 2004, das vinte e nove escolas que eram seriadas, seis organizavam as séries referentes à alfabetização em classes ou etapas²⁹, as quais são:

Escola 4 – Classes de Alfabetização 1 e 2

Escola 10 – Classe de Pré-alfabetização (anterior à 1ª série)

Escola 13 – 1ª série – Etapa I e 1ª série – Etapa II

Escola 16 – Classes de Alfabetização I e II

Escola 21 – Classes de Alfabetização – 1º e 2º anos.

Escola 30 – Etapas 1 e 2 de Alfabetização

Com relação à organização documental dos planos de estudos, as escolas variavam a ordenação dos itens, algumas trazendo aspectos a mais que outras, sendo que os planos de estudos, aqui analisados, receberam aprovação ao final de 2003 ou no início de 2004 pelo Serviço Técnico-Pedagógico do Departamento de Ensino Fundamental, para que pudessem ser utilizados em 2004.

No que diz respeito à apresentação da amplitude e dos objetivos de cada um dos componentes curriculares, vinte e uma escolas a faziam por série e nove por área de conhecimento. Em outras palavras, a maioria das escolas pesquisadas ordenava seu plano de estudos por série, ou seja, a cada série apresentavam os componentes curriculares, enfatizando principalmente as áreas de conhecimento, como podemos ver nos planos da Escola 16 (quadro 2).

²⁹ As nomenclaturas classe e etapa não possuem distinção alguma, pois, no caso das escolas municipais de Canoas que são seriadas, expressam a divisão da 1ª série em dois anos. O que se apresenta, então, é uma pulverização de nomenclaturas que expressam a mesma coisa.

CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO II

LÍNGUA PORTUGUESA:

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Reconhecer o alfabeto com letra script maiúscula, script minúscula, cursiva maiúscula e minúscula.	Reconhecimento das letras do alfabeto.
Escrever utilizando letra script maiúscula e minúscula e cursiva maiúscula e minúscula.	Escrita das letras.
Construir frases e pequenos textos com sílabas simples, sílabas complexas, criatividade, seqüência lógica de idéias (início, meio e fim).	Produção Textual Gênero, número e grau do substantivo Separação de sílabas
Ler frases e pequenos textos com sílabas simples e complexas escritas com qualquer tipo de letra.	Leitura de frases e textos.
Interpretar o que lê partindo de diferentes estratégias (palavras chaves, desenhos, contextos das frases).	Interpretação de textos.
Utilizar a linguagem oral, colaborando com idéias nas produções coletivas, expressando sentimentos e opiniões, narrando fatos considerando a temporalidade e a causalidade; expondo sobre assuntos estudados.	Linguagem oral.

MATEMÁTICA:

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Classificar e ordenar objetos de acordo com suas características e critérios estabelecidos.	Classificação, ordenação e seriação.
Compreender o sistema de numeração decimal.	Sistema de numeração até 99. Seqüência numérica, ordem crescente e decrescente. Unidade, dezena, dúzia e meia dúzia.

Quadro 2 – Parte dos componentes curriculares da Classe de Alfabetização II – Escola 16

A pequena parte das escolas que organizava seu plano de estudos por área de conhecimento, apresentava a disciplina e sua profundidade em cada série, como nos mostra a Escola 18 (quadro 3).

1- LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA: Descobrir a língua como instrumento de conhecimento e base para atender as diversas intenções de comunicação, respeitando a diversidade cultural manifestada nas variações regionais da fala de cada indivíduo.

1ª Série

PRÉ-REQUISITOS:

- Ler e escrever de modo alfabético pequenos textos.
- Compreender pequenos textos de forma oral e escrita.
- Produzir pequenos textos de forma oral e escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver e explorar a capacidade de leitura, compreensão e produção de pequenos textos (escritos, orais e visuais).
- Conhecer e compreender o uso do alfabeto como meio indispensável para produção de palavras, frases e pequenos textos com coerência.
- Utilizar os diferentes tipos de linguagem para expressar seus sentimentos, propósitos e intenções, visando desenvolver a auto-confiança e o respeito.

2ª Série

PRÉ-REQUISITOS:

- Ler pequenos textos com maior fluência, incluindo sílabas complexas.
- Escrever em nível alfabético, superando algumas dificuldades ortográficas.
- Produzir pequenos textos com coerência.
- Compreender pequenos textos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ampliar a capacidade de leitura, compreensão e produção de frases e pequenos textos significativos que contextualize suas aprendizagens.
 - Conhecer e identificar os substantivos próprios e comuns e suas flexões quanto ao gênero, número e grau.
 - Utilizar os diferentes tipos de linguagem para expressar seus sentimentos, propósitos e intenções, visando desenvolver a auto-confiança e o respeito.

Quadro 3 – Parte da descrição da área de conhecimento *Língua Portuguesa* – Escola 18

Considero saliente a preocupação com a seqüenciação dos conhecimentos e aprendizagens, bem como com o tempo que será dedicado para isso, trazendo aos planos de estudos um caráter objetivo e estruturador, na medida em que procura classificar e selecionar

o que e como ensinar. Esse pensamento curricular já se fazia presente em Comenius, por exemplo, quando ele determina os *fundamentos para ensinar e aprender com facilidade* (COMENIUS, 1996, p. 229-230):

- I. Começar cedo, antes da corrupção das inteligências.
- II. Se fizer com devida preparação dos espíritos.
- III. Proceder das coisas gerais para as particulares.
- IV. E das coisas mais fáceis para as mais difíceis.
- V. Se ninguém for demasiado sobrecarregado com trabalhos escolares.
- VI. Se em tudo se proceder lentamente.
- VII. E se os espíritos não forem constrangidos a fazer nada mais que aquilo que desejam fazer espontaneamente (*sic*), segundo a idade e por efeito do método.
- VIII. Se todas as coisas forem ensinadas, colocando-as imediatamente sob os sentidos.
- IX. E fazendo ver a sua utilidade imediata.
- X. E se tudo se ensinar sempre com um só e mesmo método.

Acredito que é possível aqui estabelecer uma relação entre esta listagem de orientações para uma melhor aprendizagem, pensada por Comenius, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, deliberadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, na medida em que discursivamente produzem significados e selecionam verdades, a fim de atender a um projeto de sociedade e de sujeito. Para ilustrar mais enfaticamente essa idéia, destaco aqui uma dessas diretrizes:

III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BR) [Resolução nº 2], 1998, p. 31)

Além do enquadramento do “que se ensina” e do “como se ensina”, é marcante também a relevância dada ao “quando aprender”. Os efeitos da necessidade da seqüenciação do ensino, presente já no pensamento pedagógico comeniano, mostraram-se nos planos de estudos das escolas aqui pesquisadas, principalmente na ordenação do tempo e da aprendizagem de conhecimentos e habilidades. Apesar de apontarem a necessidade da indicação da carga horária dos componentes curriculares, as legislações que discorrem sobre os planos de estudos procuram romper com as anteriores listagens de conteúdos, divididas por bimestres ou trimestres, propondo uma certa flexibilidade quanto ao momento de se trabalhar os conteúdos previstos para a série ou ciclo.

Contudo, cinco das trinta escolas analisadas continuaram dividindo os objetivos e/ou conteúdos das áreas de conhecimento por trimestres, como se fazia nas anteriores listagens de conteúdos elaboradas pelas mantenedoras dos sistemas de ensino e que eram entregues às escolas. Nesse caso, como exemplo, cito a Escola 10 (quadro 4).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1º	- Estabelecer diálogo com a profª e colegas.
T	- Ouvir histórias atentamente.
R	- Contar fatos do seu dia-dia.
I	- Escrever seu próprio nome.
M	- Reconhecer seu nome por escrito.
E	- Reconhecer a letra inicial do seu nome.
S	- Agrupar o nome dos colegas através da letra inicial.
T	- Ordenar histórias em seqüência.
R	- Identificar palavras com a mesma inicial.
E	- Conhecer o alfabeto.
2º	- Construir oralmente história partindo de gravuras em seqüência.
T	- Contar histórias conhecidas.
R	- Descrever personagens oralmente.
I	- Manusear tipos diferentes de material escrito.
M	- Ler material escrito mesmo que de forma não convencional.
E	- Comunicar-se com os colegas usando a linguagem oral.
S	- Reproduzir oralmente histórias, músicas e poemas.
T	- Manusear alfabetos com tamanhos e matérias diferentes.
R	- Identificar a escrita do nome dos colegas.
E	- Reconhecer por escrito o nome dos objetos que compõem a sala de aula.
3º	- Criar histórias oralmente.
T	- Produzir textos coletivos e individuais.
R	- Reconhecer o alfabeto.
I	- Identificar a escrita de palavras do seu cotidiano.
M	- Escrever o alfabeto.
E	- Escrever a letra inicial de objetos do seu cotidiano.
S	- Montar jogos com história em seqüência.
T	- Ter acesso a material escrito variado.
R	- Ler rótulos.
E	- Manusear jogos ortográficos.

Quadro 4 – Objetivos específicos da Classe de Pré-alfabetização – Escola 10

Penso que essa organização dos conhecimentos, através da separação por tempos determinados, é uma tentativa de assegurar aquilo que era tão caro a Comenius: o método, ou seja, a garantia para “dar tudo”, de “nada escapar”. No quadro anterior, analisando os próprios objetivos específicos, que se referem à área da língua materna, podemos visibilizar uma gradação do simples para o complexo, assim como Comenius propunha ir das coisas mais

fáceis para as mais difíceis. No caso acima, a cada trimestre se aumentava o grau de habilidade para se lidar com a oralidade, a escrita e a leitura. Por exemplo, no caso destas últimas, observei uma seqüenciação que vai das letras/nome próprio/palavras para os textos³⁰.

Tal pensamento, que procura enquadrar, definir e delimitar conhecimentos comportamentais e atitudes dos/das aprendizes, representa a ordenação necessária para a educação escolarizada efetivar-se enquanto projeto para o sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2003a).

Esse enquadramento também se manifestou em relação às áreas de conhecimento e às séries. Há cinco escolas que apresentavam os objetivos gerais das áreas de conhecimento e/ou das séries antes da apresentação específica de cada série, como no caso da Escola 20 (quadros 5 e 6).

OBJETIVOS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DE 1ª À 4ª SÉRIES

LÍNGUA PORTUGUESA

Dominar a linguagem de maneira eficaz, sendo capazes de produzir e interpretar textos, tanto para as necessidades do dia-a-dia, como para ter acesso aos meios de informações e à participação plena no mundo da leitura e escrita. Desenvolver habilidades de escutar, falar, ler e escrever, utilizando a maneira correta de grafar as palavras, aprender a pontuar de forma a dar ritmo e ênfase à produção, observando as convenções ortográficas.

MATEMÁTICA

Desenvolver conceitos matemáticos, aprender operações, calcular medidas e utilizar o raciocínio lógico, encontrando soluções para questões enfrentadas na vida diária.

Desenvolver estratégias para a aplicação de ações mentais, buscando aos poucos a não dependência do material concreto.

HISTÓRIA

Que ao longo do ensino fundamental o aluno possa ler e compreender sua realidade, posicionar-se, sendo capaz de identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços.

Organizar algum conhecimento histórico-cultural que lhe permita localizar acontecimentos formulando explicações para algumas questões do presente e do passado.

Valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Quadro 5 – Parte dos objetivos das áreas de conhecimento de 1ª à 4ª série – Escola 20

³⁰ Uma análise mais aprofundada dos objetivos específicos apresentados no quadro 4, em relação aos discursos sobre a alfabetização e a linguagem, será feita no capítulo 4 desta dissertação.

OBJETIVOS GERAIS POR SÉRIE**OBJETIVOS DA 1ª SÉRIE**

Desenvolver no aluno potencialidades como: raciocínio lógico, criatividade, autonomia, iniciativa, expressão oral e escrita de forma que seja compreendida, leitura da realidade, consciência cidadã e respeito com o outro, valorizando sua vivência e realidade, adaptando com a realidade escolar.

OBJETIVOS DA 2ª SÉRIE

Oportunizar ao aluno a continuidade da alfabetização motivando a leitura e escrita e a construção de conceitos matemáticos através da experiência com materiais concretos. Valorizar suas experiências vividas e realidade pessoal, proporcionando desafios para busca das potencialidades cognitivas afetivas, motoras, tornando-o um indivíduo ativo, atuante, crítico, dentro de uma realidade social com momentos de reflexão, integrando aspectos da escola com o meio em que está inserido.

Quadro 6 – Parte dos objetivos gerais por série – Escola 20

Nesse processo de produção de verdades, que configura o currículo, conforme Popkewitz (1994, p. 183-184),

a ordenação, o disciplinamento e a regulação através de regras discursivas torna-se centralmente importante na medida em que o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do “eu” através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular.

Com relação às orientações do Parecer CEED nº 323/99, cabe aqui destacar também a indicação da consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a elaboração do programa ou da ementa das disciplinas que compõem a *base nacional comum*. É interessante que a indicação não se restringe a esses documentos, podendo-se consultar a *outros*, que não são citados, ficando pouco claro que *outros* seriam esses, na medida também que coloca em destaque os PCNs, que foram elaborados por especialistas brasileiros em educação, convidados e indicados pelo Ministério da Educação para esta tarefa.

Também, nas suas primeiras páginas, o citado parecer delibera a respeito do que as escolas e os/as professores/as devem conhecer e aprender para elaborarem seus currículos e realizarem um ensino de qualidade:

Passando as escolas, agora, a ter condições de definir os currículos de ensino fundamental e de ensino médio, é imperioso que se incorporem ao seu cotidiano leituras e estudos sobre teoria de currículo – atualizando-se a respeito de conceitos que presidem esse campo -, a freqüente consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e, especialmente, a convicção de que um projeto pedagógico claro, coerente e assumido pelo corpo docente é condição para um trabalho de qualidade. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 2)

Tais determinações legais já anunciam o caráter interdiscursivo que assumiram os planos de estudos analisados, os quais se constituem em tramas de muitos sentidos. Silveira (2002, p. 69) define, de forma sintética, a interdiscursividade “como o tecido de múltiplos discursos em que nos movemos”. É com essa multiplicidade que os planos de estudos das escolas municipais de Canoas apresentaram-se, formando uma rede de relações entre as legislações educacionais brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as orientações da SMEC, atravessadas também pelo fazer pedagógico que se proclama nas vozes dos/das educadores/as que elaboram tais planos. Embora não sendo indicado como fonte de consulta pelos dispositivos legais, o livro didático também foi utilizado como referência bibliográfica, como se pode ver no plano da Escola 27 (quadro 7). Dessa forma, observa-se também a presença dos discursos pedagógicos veiculados através do mercado editorial.

6. BIBLIOGRAFIA

Parâmetros Curriculares Nacionais
Livro Didático

Quadro 7 – Bibliografia da área de conhecimento *Língua Portuguesa* – 1ª série – Escola 27

Retornando ao primeiro trecho citado do Parecer CEED nº 323/99, outro aspecto a ser destacado diz respeito às modalidades sugeridas pelo documento – seriado ou anual, semestral... – sendo que a combinação das duas modalidades seria possível conforme o interesse da escola. Há aqui o que poderíamos considerar uma “brecha” da legislação para que a escola opte por aquilo que melhor lhe convier, o que está de acordo com o princípio da flexibilidade que vem sendo incorporado à organização do ensino, no Brasil, principalmente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 – de 20 de dezembro de 1996.

Continuando a discussão acerca da ordenação do currículo através dos planos de estudos, cabe salientar que as orientações específicas sobre o seu conteúdo estão dispostas na

Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul nº 243, de 7 de abril de 1999, em seu artigo quarto (fl.2):

Art. 4º - Os Planos de Estudos, nos níveis fundamental e médio, constarão de:
I – relação dos componentes curriculares decorrentes das áreas de estudo³¹ definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, distribuídos pelas séries, ciclos, etapas ou outra forma de organização adotada, com atribuição da respectiva carga horária;
II – relação dos componentes curriculares de livre escolha do estabelecimento, observadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, constituindo a parte diversificada³², distribuídos pelas séries, ciclos, etapas ou outra forma de organização adotada, com atribuição da respectiva carga horária;
III – explicitação dos objetivos e da amplitude e profundidade com que serão desenvolvidos cada um dos componentes curriculares, através de ementa, programa, plano didático-pedagógico ou outra forma de apresentação.

As escolas da rede municipal de ensino de Canoas recebem essas orientações pela Secretaria de Educação e Cultura do município, através do Serviço Técnico-Pedagógico do Departamento de Ensino Fundamental. Tais orientações são organizadas por este serviço em documento à parte, no qual fazem o apanhado de alguns tópicos que consideram importantes nas legislações que indicam como *base legal*, as quais são: Parecer CNE/CEB nº 04/98; Resolução CNE/CEB nº 02/98; Parecer CEED nº 323/99; Resolução CEED nº 243/99. Assim, em 2003, nesse documento foram apresentados excertos, frases, expressões retiradas dessas legislações, nem sempre indicando junto dessas citações as fontes. Dessa forma, as orientações dispostas no trecho retirado da Resolução CEED nº 243/99, citado acima, constavam no documento organizado, em 2003, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Canoas, tendo sido colocados como *opcionais* os aspectos relativos à *metodologia, avaliação e bibliografia*. Esse documento foi entregue e discutido com as equipes diretivas das escolas municipais, em reuniões realizadas pelas assessoras pedagógicas (supervisoras e orientadoras educacionais) do Serviço Técnico-Pedagógico de Ensino

³¹ As *áreas de estudo* ou de *conhecimento* estão expressas no Parecer CNE/CEB nº 04/98 e na Resolução CNE/CEB nº 02/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. São elas: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa, sendo considerada disciplina obrigatória de matrícula facultativa na rede pública (Art. 33 da LDB – Lei 9.394/96). Essas áreas do conhecimento articuladas aos aspectos da vida cidadã constituem a *base nacional comum*, que deve predominar sobre a dimensão diversificada do currículo escolar. Os aspectos da vida cidadã, que constam nas mesmas legislações, são os seguintes: 1. saúde; 2. sexualidade; 3. vida familiar e social; 4. meio ambiente; 5. trabalho; 6. ciência e tecnologia; 7. cultura; 8. linguagens.

³² A parte diversificada abrange os conteúdos complementares, selecionados pelos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares e devem ser integrados à *base nacional comum*, a fim de enriquecê-la e complementá-la através do desenvolvimento de projetos e atividades de interesse da comunidade (Arts. 12 e 13 da LDB – Lei 9.394/96). Como exemplo, podemos citar projetos de pesquisa sobre atividades artísticas, as novas linguagens (informática, televisão...), fauna e flora regionais etc.

Fundamental. Por sua vez, as equipes diretivas deveriam oferecer ao seu grupo de professoras³³ momentos para reflexão e planejamento dos referidos planos de estudos. Em relação ao acréscimo de itens aos planos de estudos, por exemplo, aqueles citados como opcionais nas orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – metodologia, avaliação e bibliografia – entre outros incluídos a critério da própria escola, muitas faziam essas inclusões de formas bem variadas, como podemos observar no plano de estudos da Escola 27 (quadro 8).

4. METODOLOGIA

Os conteúdos serão desenvolvidos através de uma metodologia que busque a integração (destes com a realidade do aluno, utilizando a bagagem de conhecimentos lingüísticos adquiridos durante sua vida escolar, bem como na integração com seu grupo social). Oportunizando atividades diversificadas que permitam a participação, o desenvolvimento lingüístico, as diferentes formas de comunicação, a construção do próprio conhecimento, formando assim um cidadão que saiba expressar suas idéias.

São oferecidos materiais diversos: revistas, rótulos, jornais, gravuras, panfletos, livros literários e gibis, livros didáticos, textos diversos, trabalhos em grupo e individual, jogos didático-pedagógicos.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação é um processo contínuo, flexível e cumulativo, realizando-se através da interação professor-aluno e aluno-aluno. Para isso são avaliados: trabalhos individuais e em grupo, leituras, produção textual, ditados; conforme Proposta Político Pedagógica da Escola.

São avaliadas todas as formas de expressão lingüística através de instrumentos vinculados a sua realidade e todo o seu processo de aprendizagem.

6. BIBLIOGRAFIA

Parâmetros Curriculares Nacionais
Livro Didático

Quadro 8 – Metodologia, avaliação e bibliografia da área de conhecimento Língua Portuguesa – 1ª série – Escola 27

Ainda com relação à elaboração desses planos, cabe destacar o artigo terceiro da Resolução CEED nº 243/99 (fl.1):

³³ Escrevo esse substantivo no feminino, já que a maior parte do quadro docente da rede municipal de ensino de Canoas é composta por mulheres.

Art. 3º - Os Planos de Estudos, enquanto expressão concreta do projeto pedagógico da escola, serão resultado de elaboração coletiva, envolvendo o corpo docente e discente, a comunidade na qual a escola se insere e a entidade mantenedora.

Essa determinação concorda com a disposto pelo Parecer CEED nº 323/99 (p. 16), o que nos faz observar a busca de uma coerência intertextual entre as legislações:

Atribui-se à escola – vale dizer, primordialmente, a seus professores – a tarefa de traduzir as formulações contidas nas diretrizes em um plano de estudos que seja capaz de oferecer as oportunidades de realizar aprendizagens, tanto em termos de assimilação de conceitos e dados (conhecimento), quanto de instrumentos de trabalho (habilidades) e capacidade de atuação autônoma (competências).

A partir dessas determinações legais e do processo que se configura para que as mesmas atinjam a escola, é possível e necessário considerar as marcas de múltiplos discursos nos planos de estudos, constituindo-se em um espaço de interdiscursividade, como já havia apontado nos parágrafos anteriores, bem como poderíamos vislumbrar, nesse contexto, o conceito de polifonia, pois são várias as vozes (da legislação, da SMEC, das equipes diretivas, dos/das professores/as e dos/das alunos/as e seus responsáveis) que atravessam o seu planejamento. KOCH (apud SILVEIRA, 2002, p. 67) assim conceitua polifonia:

Trata-se [a polifonia] da incorporação, ao próprio discurso, das vozes de outros enunciadores ou personagens discursivos – o(s) interlocutor(es) terceiros, a opinião pública em geral ou o senso comum - , ou seja, o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente [...].

Considerando esta noção de polifonia podemos questionar o fato de a legislação mencionar que os planos de estudos serão resultado da elaboração coletiva pelo corpo docente e discente da escola, quando este processo começa anteriormente no que é pensado e determinado pelos pareceres e resoluções legais. Dessa forma, esse trabalho coletivo não é imparcial ou original, mas atravessado por processos anteriores que o desencadearam, ou melhor, inventaram.

Ademais, já nas orientações da SMEC se apresentou essa interdiscursividade, que se corporifica, também, a partir do caráter intertextual que tal documento demonstra, ao selecionar e citar trechos, palavras e frases das legislações mencionadas. Aqui os conceitos de interdiscursividade e de intertextualidade estão muito próximos, já que os fragmentos de

vários textos (resoluções, pareceres) materializam no texto os discursos que constituem o pensamento curricular em questão: os planos de estudos. Essa perspectiva mais restrita de intertextualidade, a qual não é a única que considero nesta investigação, que se refere a um texto acoplar outros textos através de alusões ou citações é trabalhada por Genette, conforme indica Maingueneau (1998).

Outro aspecto que considero necessário destacar refere-se à questão do tempo. O documento elaborado pela SMEC de Canoas, tendo por base o Parecer CEED nº 323/99 e a Resolução CEED nº 243/99, já citados e comentados neste capítulo, reforçava o que está disposto nestas legislações com relação à carga horária, legitimando este item como indispensável de ser abordado ao se elaborar os planos de estudos.

Já nas páginas iniciais do Parecer CEED nº 323/99, ao definir planejamento, a questão do tempo é enfatizada e a objetividade e o princípio da ordem se mostram enfaticamente:

Planejar currículo é estabelecer metas, definir estratégias, fixar tempos, organizar espaços escolares com a intenção de alcançar as finalidades dos diferentes níveis de ensino, tendo em vista as finalidades maiores da educação nacional (p. 7).

Analisando então este trecho, podemos visualizar a necessidade do enquadramento do tempo escolar no sentido de possibilitar a efetivação do que vem sendo pensado, almejado, colocado como verdade em termos educacionais nacionalmente. É preciso mencionar que o que pretendi salientar aqui não é a negatividade desse controle do tempo, mas sim sua positividade, no sentido de que esse enquadramento produz formas de comportamento, de organização tanto do espaço escolar como das pessoas que estão envolvidas no processo de escolarização, gerando também, como diria Popkewitz (1994), formas de ver e sentir o mundo e as coisas que nele estão. Esse aspecto produtivo do enquadramento do tempo escolar também pode ser vislumbrado no trecho abaixo, retirado do Parecer CEED nº 323/99 (p. 19):

Na estruturação do currículo, é importante a apropriada administração do tempo – da escola, no que diz respeito ao cumprimento do ano letivo; do aluno, otimizando a utilização de sua permanência no ambiente escolar; e do professor, para o correto aproveitamento da carga horária de seu contrato de trabalho. Além disso, é necessário distribuir, ao longo dos diferentes anos letivos – seja qual for a organização adotada pela escola, em séries semestrais, anuais, por ciclos, etapas ou módulos – os conteúdos programáticos, a planejada complexificação de atividades e tarefas, aquisição de habilidades e demonstração de competências. Esse conjunto constitui-se, na verdade, num verdadeiro “plano de estudos”.

Mais adiante, no mesmo parecer, há uma seção específica que trata da *Administração do tempo*. Nesta seção, é destacado que:

A LDB fixa em 800 horas letivas anuais a carga horária mínima a ser cumprida pelas escolas, determinando, ainda, que essa carga horária deverá ser distribuída ao longo de, também no mínimo, 200 dias letivos.

A Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação prescreve que, no mínimo, 75% dessa carga horária seja destinada ao desenvolvimento da base nacional comum. [...] Na prática, isso significa que a escola deverá, em qualquer caso, destinar, no mínimo, 600 horas anuais para o desenvolvimento das disciplinas relacionadas com as áreas de conhecimento integrantes da base nacional comum. A partir desse patamar mínimo, a escola pode, livremente, utilizar a carga horária como melhor lhe aprouver. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 28)

Novamente, é possível observar, nesse trecho, a indicação de uma flexibilidade que está sendo dada à escola, aqui com relação à carga horária, expressa principalmente na palavra *livremente*, o que vem reforçando a idéia, lançada desde o início do texto deste documento, de uma perspectiva educacional que oportuniza uma maior participação da escola na organização do seu currículo, procurando romper com uma perspectiva estanque, fechada, atribuída a um “antes”, digamos assim, da LDB – Lei nº 9.394/96, que vem propondo um movimento de *descentralização de decisões*.

Essa perspectiva educacional, veiculada nos dispositivos legais analisados, aponta para um discurso pedagógico que vê nas “novas” determinações a melhoria do ensino, assumindo assim um caráter de avanço ou progresso.

Ainda com relação ao trecho citado acima, gostaria de destacar a grande carga horária atribuída às áreas de conhecimento (600 horas anuais) em detrimento da parte diversificada do currículo. Estabelecendo uma relação, de modo geral, com os planos de estudos das escolas municipais de Canoas, podemos observar a incorporação dessa valorização em termos de carga horária na ênfase dada pelas escolas às áreas de conhecimento, ao descreverem os objetivos e a profundidade desses componentes curriculares, como já havia comentado anteriormente nesta seção (Cf. quadros 2, 3 e 5). Dessa forma, a descrição das áreas de conhecimento, assim como o tempo atribuído ao conjunto das mesmas, é bem maior em relação aos componentes curriculares da parte diversificada do currículo (Cf. quadro 1).

De acordo com a Resolução CEED nº 243/99, cada um dos componentes curriculares, tanto da base comum quanto da parte diversificada, deve ter sua respectiva carga horária explicitada nos planos de estudos, orientação presente também no documento elaborado e entregue às escolas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas, em 2003.

Assim, nos planos de estudos das escolas dessa rede de ensino é atendida essa orientação, sendo que a indicação da carga horária pode ser apresentada junto à descrição da amplitude e profundidade dos componentes curriculares ou à parte através de quadros ou grades curriculares.

Essa preocupação com a administração do tempo é uma marca das mudanças provocadas pela Modernidade, que ressignificaram as relações daquele com o próprio espaço, sendo o currículo o artefato escolar que veio viabilizar a concretização dessas mudanças assim como delas decorreu a sua própria invenção. Tais mudanças interpelaram o pensamento de Comenius sobre o tempo, sendo que o relógio é um dos exemplos citados por ele ao referir-se a modelos³⁴ que expressam a perfeita ordem a ser atingida pela reforma educacional que aspirava. Assim, tomando as palavras de Comenius (1996, p. 186), “a arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método”.

Segundo o mesmo autor, “todo o mistério do relógio consiste na ordem” (COMENIUS, 1996, p. 185), que deveria ser imitada pelas escolas, bem como a regularidade do funcionamento de suas peças.

A importância dada ao tempo se mostra também pela posição que ocupa nos documentos analisados. Por exemplo, nos planos de dezesseis escolas foram apresentados quadros ou grades curriculares com a atribuição da carga horária antes da descrição dos objetivos e da amplitude dos componentes curriculares, já nas primeiras páginas do plano de estudos, como no caso da Escola 25 (quadro 9)³⁵.

³⁴ Outro exemplo de perfeição a ser seguida, citado por Comenius, é a tecnologia da tipografia em virtude da sua rapidez, ou seja, o novo método de ensinar e aprender exige do educador uma maior eficiência na difusão do conhecimento, pois, segundo ele, é possível imprimir as ciências no espírito assim como a tinta do papel. Esse pensamento comeniano se relaciona ao fenômeno que Harvey (1996) denominou de compressão do tempo-espaço, ao referir-se à aceleração do tempo provocada pelo capitalismo, que alterou as formas de percebermos não só o tempo como o espaço, como já havia comentado em nota de rodapé anterior.

³⁵ Apesar de o título fazer referência somente de 5ª à 8ª série, podemos visualizar a distribuição da carga horária de 1ª à 8ª série no quadro apresentado.

**DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DE 5ª A 8ª SÉRIE
ANO 2004**

MANHÃ E TARDE – 5ª à 8ª série – 05 períodos de 45 minutos
TARDE -1ª à 4ª série – 04 períodos de 55 minutos

COMPONENTES CURRICULARES/SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
PORTUGUÊS	6	6	6	6	4	5	4	5
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2	2	2	2	2	2	2	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2
MATEMÁTICA	5	5	5	5	5	4	5	4
CIÊNCIAS FÍS. E BIOLÓGICAS	1	1	1	1	3	3	3	3
HISTÓRIA	1	1	1	1	3	3	3	3
GEOGRAFIA	1	1	1	1	3	3	3	3
ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	1	1	1	1
LÍNGUA INGLESA	1*	1*	1*	1*	2	2	2	2
TOTAL	20	20	20	20	25	25	25	25

*Projeto de Língua Inglesa nas séries iniciais.

Quadro 9 – Carga horária – Escola 25

Apenas quatro escolas apresentavam o item referente à carga horária no formato de quadro, nas páginas finais dos planos de estudos, após a descrição dos componentes curriculares. Dez escolas apresentavam a carga horária na mesma página em que são descritos os objetivos e conteúdos dos componentes curriculares, como no caso da Escola 23 (quadro 10).

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA**SÉRIE:** 1ª SÉRIE**CARGA HORÁRIA SEMANAL:** 4 PERÍODOS – 55 MINUTOS**TOTAL:** 160 HORAS**OBJETIVO GERAL:**

Construir o significado do nº natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, interpretando e produzindo escritos numéricos, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer os nºs do contexto diário até 99.
- Utilizar as diferentes estratégias para qualificar elementos de uma coleção: contagem, formação de pares e cálculos.
- Organizar o material concreto para facilitar a contagem, fazendo comparações e desenvolvendo o raciocínio lógico matemático.
- Analisar e interpretar as histórias matemáticas.
- Resolver cálculos de adição e subtração.
- Reconhecer e identificar a relação entre medidas de tempo – dia, semana, mês e ano.
- Identificar horas exatas, comparando relógios digitais e de ponteiros.
- Identificar a função do nº como código na organização de informações (linhas de ônibus, telefones, placas de carros).
- Estabelecer confiança na própria capacidade de elaborar estratégias pessoais diante de situações-problema.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Sistema de numeração: 0 a 99.
- Conjuntos (tipos, correspondência entre elementos).
- Igualdade e desigualdade.
- Cálculos de adição e subtração com material concreto.
- Dezena, meia dezena, dúzia, meia-dúzia e unidade.
- Histórias matemáticas.
- Hora inteira.
- Ordem crescente e decrescente.
- Números pares e ímpares.
- Noção de $< e >$.
- Calendário.
- Sistema monetário (conhecimento do dinheiro que utilizamos) R\$.
- Ordem até 10º.

Seis escolas apresentavam quadros diferenciados, atribuindo de 1ª à 3ª série uma carga horária globalizada ou integrada e à 4ª série uma distribuição de horas que variava conforme o componente curricular, como mostram os quadros da Escola 29 (quadro 11).

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	CARGA HORÁRIA ESPECÍFICA 1ª A 3ª SÉRIE	CARGA HORÁRIA SEMANAL
CIÊNCIAS EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO RELIGIOSO EPA e LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA GEOGRAFIA HISTÓRIA HORA DO CONTO LÍNGUA PORTUGUESA MATEMÁTICA	Os componentes curriculares são desenvolvidos em forma de atividades integradas	20 horas
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	CARGA HORÁRIA ESPECÍFICA 4ª SÉRIE	CARGA HORÁRIA SEMANAL
CIÊNCIAS EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO RELIGIOSO EPA e LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA GEOGRAFIA HISTÓRIA HORA DO CONTO LÍNGUA INGLESA LÍNGUA PORTUGUESA MATEMÁTICA	2 1 3 1 1 1 1 1 1 1 4 3	20 horas
<p>OBS: Serão distribuídos dentro dos 200 dias letivos e 800 horas. O E.P.A e o Laboratório de Informática serão trabalhados por uma professora de 40 h, realizando horário xadrez³⁶, atendendo assim as 10 turmas, de Pré a 4ª série da escola, nos dois turnos.</p>		

Quadro 11 – Carga horária – Escola 29

³⁶ *Horário xadrez* refere-se à forma como é chamada a distribuição da carga horária total do/a professor/a (por exemplo, 20 horas) em turnos diferentes.

Leio essas tentativas de globalização dos conhecimentos “dentro” de tempos determinados como efeitos de discursos que circulam além da arena escolar, como, por exemplo, nas arenas política e econômica. Teço esse argumento, inspirando-me no que Veiga-Neto (2002, p. 167), destaca sobre a atualidade:

O mundo contemporâneo está vivendo uma outra ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, que se constituem em condições de possibilidade para fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que até há pouco ainda eram inexpressivos ou desconhecidos, como a globalização, a exacerbação da diferença, a fantasmagoria, o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade, etc.

Outras nove escolas apresentavam carga horária globalizada, ou seja, todos os componentes curriculares nas 800h anuais em 200 dias letivos de 1ª à 4ª série, como a Escola 19 (quadro 12).

Disciplina: Geografia

Carga Horária: 1ª à 4ª séries. Distribuídas dentro de 800 horas anuais em conjunto com as outras disciplinas, de forma globalizada.

Quadro 12 – Carga horária do componente curricular *Geografia* – Escola 19

Essas práticas temporais e espaciais, que sustentam a organização dos saberes, são “operações de confinamento, quadriculamento, distribuição, atribuição de funções, hierarquização” (VEIGA-NETO, 2002, p. 172), que vão constituindo-se no sentido de tornar o currículo o mais inteligível e determinado possível.

Segundo Bauman (1999), tal pensamento geométrico, taxonômico, catalogador, que classifica, divide e localiza faz parte da estratégia moderna que vê o mundo geométrico, mas este não o é, “não pode ser comprimido dentro de grades de inspiração geométrica” (p. 23). É nesse sentido que esse autor problematiza a Modernidade: se esta visa à produção da ordem, a ambivalência é o seu “refugo”, que faz escapar à ordem, é o que foge do controle, que produz o caos, o qual é “gêmeo moderno” da ordem.

Dessa forma, o campo do currículo, ao mesmo tempo em que procura selecionar e produzir verdades através da ordem, torna-se ambivalente por essa ordem ser constituída lingüisticamente, discursivamente, nas relações de poder, já que a linguagem, por ser imprecisa, polissêmica, não consegue localizar em um único lugar, por exemplo, os modos de

ensinar e aprender. O esforço constante da linguagem por essa classificação precisa é o que impulsiona a ambivalência.

Nesse sentido, podemos dizer que a ordem, como tarefa da Modernidade que atingiu também o currículo, não é natural, foi construída historicamente. “O *conceito* de ordem apareceu na consciência apenas simultaneamente ao *problema* da ordem, da ordem como questão de *projeto e ação*, a ordem como obsessão” (BAUMAN, 1999, p. 14).

Desde Comenius, muitas das questões que atravessam o currículo já foram pensadas, discutidas, negadas, reformuladas e até mesmo criadas novas questões, mas o princípio da ordem continua marcando a organização curricular das nossas escolas. Na contemporaneidade, esse princípio vem sendo permeado pelas aceleradas mudanças que nos interpelam.

2.2 SOBRE A FLEXIBILIDADE NO CURRÍCULO

Nos discursos sobre currículo que circulam nos dispositivos legais analisados neste capítulo, aliada à ordenação há a *flexibilidade*, que vem adaptar a escola à transitoriedade atual do mundo social, que está mais fluído, maleável e volátil.

O Parecer CEED nº323/99, em sua introdução, menciona que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) provocou grandes alterações relativas à organização do ensino, como a *flexibilidade* e a *descentralização de decisões com a autonomia* conferida às escolas na elaboração do Regimento Escolar, do Projeto Pedagógico e dos planos de estudos. Todavia, essa lei, no decorrer das suas páginas, alerta sobre os limites dessa autonomia: esta é conferida à escola em um segundo momento, pois cabe à União, juntamente com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, estabelecer as diretrizes nacionais que garantirão a formação básica comum para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio³⁷. Nesse sentido, a parte comum do currículo é ordenada a nível nacional, em séries ou ciclos, conforme os níveis de ensino, o que desde 1997 também vem circulando através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

³⁷ Sobre esse caráter de colaboração entre governo federal, Estados e municípios, bastante marcado na LDB (Lei 9.394/96), o Parecer CNE/CEB nº 04/98 também faz menção: “Desta forma, a *flexibilidade* na ampliação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está presente no corpo da lei, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em nível Federal, Estadual e Municipal para que, de forma solidária e integrada possam executar uma política educacional coerente com a demanda e os direitos de alunos e professores” (p. 2). Este parecer também delega às Secretarias e aos Conselhos Estaduais do Distrito Federal e Municipais de Educação a definição de prazos e procedimentos para o encaminhamento das mudanças propostas pela LDB, a fim de se evitar rupturas e retrocessos naquele momento de transição.

As relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores constituem fator a considerar, quando se fala de desejos e possibilidades. Nesse contexto cabe referência à questão da autonomia que a Lei de Diretrizes e Bases confere à escola.

Essa referência é importante para estabelecer, com alguma clareza, a extensão e o âmbito em que essa autonomia se exerce – considerados os termos da lei –, de modo que dois embaraços possam ser evitados: ou compreendê-la mais abrangente do que de fato é, ou imaginá-la mais restrita do que pode ser. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº323], 1999, p. 11)

Segundo esse documento, a flexibilidade na ordenação do currículo, conferida à escola, estaria enfatizada principalmente na elaboração de sua parte diversificada, a fim de que se considere a diversidade local e regional. De acordo com o Parecer CEED nº323/99 (p.2), a LDB, no seu artigo 26, determina que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia [...].

Assim, os planos de estudos englobam as duas partes, a comum e a diversificada, seguindo uma série de orientações para a sua elaboração coletiva com toda a comunidade escolar, envolvendo aspectos como o tempo, objetivos e conteúdos relativos às áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã, como já foi examinado na seção anterior deste capítulo.

A flexibilidade conferida às escolas, então, estaria enfatizada na possibilidade da sua comunidade escolar (professores/as, alunos/as, equipe diretiva e pais e/ou responsáveis) adaptar a parte diversificada do currículo às suas necessidades locais e atuais. Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação com que Veiga-Neto (2005, p. 29) vai nos dizer, no que se refere à positividade com que vem sendo encarada a flexibilidade:

Em íntima conexão com a volatilidade, a flexibilidade tem sido entendida como um atributo positivo, na medida em que torna cada um mais maleável e capaz de se adaptar frente à transitoriedade e às constantes e rápidas mudanças que acontecem no mundo social.

Este autor vai nos alertar, porém, que tanta flexibilidade pode significar uma menor autonomia, no sentido de que, se ser flexível é ser apto a se modificar perante as mudanças do mundo social, é indispensável considerar também que tais modificações acontecem “a reboque” de tais mudanças sociais (VEIGA-NETO, 2005, p.29). Em outro texto (VEIGA-

NETO, 2003a), o autor discute justamente a escola ou a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissociáveis de outras práticas do mundo social, o que implica, segundo ele, que ao se pensar mudanças na escola é indispensável pensar sobre as transformações que estão ocorrendo na sociedade como um todo. Em outras palavras, analisar os discursos que permeiam a prática escolar implica analisar também como esses discursos estão circulando além do âmbito escolar, ou ainda, de que forma estão sendo constituídos. Em consequência dessas relações, a elaboração dos planos de estudos é uma das práticas que foram sendo instituídas, por exemplo, pelo discurso da democratização através da participação, que não se mostra apenas com relação à educação escolarizada, mas também em outras esferas sociais, como aquelas referentes à vida das comunidades dos bairros em que a democracia e a participação foram sendo veiculadas como práticas positivas (e são, ao produzirem novas relações de poder) como, por exemplo, o Orçamento Participativo no município de Porto Alegre e, em Canoas, o Orçamento Solidário³⁸. Práticas democráticas e participativas que já vinham sendo incorporadas também pela escola, como a conquista da eleição de diretores, dos conselhos escolares, etc.

Volto, agora, ao que comentei inicialmente sobre as práticas e constantes mudanças sobre os estudos no campo do currículo e da escolarização, que provocaram (e provocam) rupturas paradigmáticas que constituem os modos de pensar sobre a educação. Veiga-Neto (2004) observa que a aceleração dessas mudanças, não só no campo educacional, mas em todas as outras esferas da vida, “tornou-se o próprio ‘estado da cultura’ contemporânea” (p.159). Esse estado constante de transformações, segundo o autor, gera uma sensação permanente de crise. Não que em outros tempos a humanidade não tenha passado por situações de crise, mas nunca essa sensação foi tão intensa em virtude da própria velocidade das mudanças culturais. É instigante, e ao mesmo tempo ameaçador àqueles/as que estão presos ao pensamento moderno, o que nos diz o autor a respeito das “mutações” culturais: “Muitas de nossas certezas, valores, verdades e práticas parecem se transformar dia a dia. O que ontem era certo e confiável hoje pode ser colocado sob suspeita, esquecido ou negado; e nada nos garante que amanhã tudo volte a ser como antes...” (VEIGA-NETO, 2004, p. 158). Cabe aqui destacar o conceito de *cultura* expresso no documento analisado:

³⁸ O Orçamento Solidário é realizado, em Canoas, desde 2001, segundo ano de gestão da Administração Solidária (PSDB e coligados), que iniciou mais um mandato em 2005.

Essa condição da escola a torna lugar de cultura, entendida cultura não como o simples conhecimento acumulado pela humanidade, e nem mesmo como o conjunto de modos de ser, pensar e sentir de uma dada comunidade, mas como expressão da instabilidade e permanente mutabilidade do conviver humano, que a cada instante se reconstrói, ressignifica e transforma. Currículo é, por consequência, “o projeto cultural que a escola torna possível”. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 4-5)

Ao definir *cultura* no excerto acima, o Parecer CEED nº 323/99 faz referência ao aspecto das constantes mudanças, quando a descreve *como expressão da instabilidade e permanente mutabilidade de conviver humano, que a cada instante se reconstrói, ressignifica e transforma*. Porém, tal definição pode nos parecer um tanto imprecisa, se considerarmos a possibilidade de utilizá-la para fazer referência a outros conceitos, como “poesia”, “humor” e até mesmo “sociedade pós-moderna”. Ademais, o citado parecer, ao mesmo tempo que legitima uma determinada concepção de cultura, nega outras tidas como “tradicionais”, como aquela atrelada ao conhecimento sistematizado pela humanidade e, geralmente, atribuído ao âmbito escolar. De certa forma, parece-me que há a intenção de se romper com a idéia de cultura como algo a ser alcançado através do domínio dos conhecimentos escolares, para se compreendê-la como prática, vivência, produção, quando é mencionado que *currículo é, por consequência, “o projeto cultural que a escola torna possível”*.

Considero pertinente destacar novamente que os Estudos Culturais, desde seus primórdios, rompem com uma perspectiva elitista e segregacionista de cultura, considerando como artefatos culturais as produções de diferentes grupos sociais, as quais significam e produzem identidades, conforme o que discuti no primeiro capítulo desta dissertação. Nesse sentido, cabe mencionar o significado expresso por Silva (1999, p. 134): “A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser”. Nessa perspectiva, é possível considerar sim tanto a escola como o currículo *lugar de cultura*, como expressa o citado parecer.

Retornando ao que argumenta Veiga-Neto (2004) sobre as “mutações” culturais, é certo que o autor não está se referindo somente à educação escolarizada, mas a mudanças relativas aos valores, às formas de viver, às práticas cotidianas, aos costumes que acabam por atingi-la. Nesse sentido, tentando fazer algumas relações com a escola, lembro do momento de elaboração dos primeiros planos de estudos, entre 2000 e 2001, enquanto professora da rede estadual de ensino de Canoas³⁹. Aquele foi um momento de muita angústia entre as

³⁹ Trago aqui um exemplo de vivência enquanto professora da rede estadual, pois na escola municipal, em que trabalhava no turno inverso, os planos de estudos, para o ano seguinte, já haviam sido iniciados, faltando apenas uma revisão final.

professoras⁴⁰, considerando as alterações que essa “nova” forma de organização do currículo implicava. Algumas das questões pontuadas pelas professoras constantemente tornavam a aparecer nas reuniões, embora parecesse que já haviam sido resolvidas. As questões geralmente eram do tipo: “Se podemos escolher o que trabalhar, como fica se o aluno muda de escola?”, “Como vou saber o que é necessário trabalhar em cada série sem deixar nada de fora?”, “Para avaliar, se cada um considerar o que acha importante, o aluno pode passar sem saber algo que o professor da série seguinte espera?”.

Ademais, a elaboração dos planos de estudos aconteceu simultaneamente à revisão do Regimento Escolar⁴¹, sendo que, para não comprometer a escola afirmando uma postura ou outra, tradicional ou progressista, como assim se denominava, optou-se por dizer que a escola estava em busca de práticas pedagógicas que se aproximavam mais das tendências progressistas, sem saber exatamente o que se podia, naquele momento, denominar progressista, pois algumas práticas que se encaixavam nessa nomenclatura, há tempos atrás, já não poderiam ser nomeadas dessa maneira naquele momento. Assim, como Veiga-Neto (2004, p. 159) comenta, “tal estado de coisas atinge níveis alarmantes para aqueles que, como nós, trabalham na Educação, pois quem mais do que nós se coloca com tanta intensidade entre a tradição e a inovação?”

É interessante destacar que no próprio parecer CEED nº 323/99 aparecem discursos recentes sobre o currículo, incorporando aspectos da pós-modernidade, além de contemplar, em outros momentos, teorizações modernas. Trago abaixo dois trechos retirados deste documento, para ilustrar melhor o que identifiquei:

Hoje, as questões curriculares estão intimamente conectadas aos problemas sociais e, em dias mais recentes, aos aspectos culturais. [...] A tendência atual é aprofundar esta questão, numa forte tentativa de eticidade perante as diferenças. A filosofia pós-moderna contribui, sem dúvida, a refletir a contingência, a pluralidade, a descontinuidade, o discurso, os recortes mínimos, as realidades pequenas: a “realidade real”. Fortaleceu a convicção de que a vontade de poder determina rumos históricos, toma decisões, encaminha a história, dispõe dos corpos e das almas para submetê-los aos interesses, à filigrana dos interesses manifestos e ocultos nas mais recônditas fendas e fissuras, nos mais intrincados labirintos produzindo inclusões e exclusões, deitando “olhares”, ditando normas (normatividade),

⁴⁰ Escrevo no feminino, pois, no turno em que eu trabalhava, éramos todas mulheres.

⁴¹ A Resolução CEED nº 239/98 estabelece os prazos para a adaptação dos Regimentos Escolares à LDB – Lei 9.394/96. Na sua justificativa, esta resolução aponta que o Regimento Escolar é um instrumento ordenador da organização e do funcionamento da escola, que visa efetivar o Projeto Pedagógico da escola, ou seja, aquilo que a escola estabeleceu como seu “destino” (suas finalidades, objetivos e metas). Os prazos estabelecidos por esta resolução foram alterados pela Resolução CEED nº 260/2000, ficando a data de 31 de dezembro de 2001 como prazo máximo de apresentação do Regimento Escolar para exame pelo Conselho Estadual de Educação, para as escolas de ensino fundamental e médio.

instituindo “realidades”. (BERTICELLI apud CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 3)⁴²

Ao elaborar os Planos de Estudos, as escolas terão de levar em conta elementos adicionais, especialmente para definir os objetivos, abrangência e amplitude de atividades e disciplinas. Relevantes, nesse contexto, são os conhecimentos aduzidos pela psicologia cognitiva e pela psicologia evolutiva e os dados mais recentes oferecidos pela neurociência. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 27)

No que diz respeito às relações que se estabelecem no texto desta legislação, penso que essa interação com os textos e os discursos acadêmicos pode representar a busca de legitimação para o que vem sendo determinado, nesse documento, constituindo o discurso pedagógico sobre o currículo. Silveira (2002, p. 75) tece interessantes questionamentos sobre essa “colonização” de vozes nas legislações, por exemplo, os quais trago aqui apenas para ilustrar minha reflexão:

[...] por que cito a voz de outro? Para me eximir da responsabilidade do meu enunciado? Para apoiar minha argumentação em um depoimento de autoridade, legitimando o que digo? Para fortalecer minha argumentação com um exemplo de diálogo *vivo*? Para, através da demonstração de uma heterogeneidade escancarada, conquistar a credibilidade de meus interlocutores? Para me mostrar *erudita, intelectualmente honesta*? Ou, em certas situações, para me representar como *democrática, receptiva às opiniões alheias*?

Retomando a discussão sobre a sensação de crise, Bauman (2000) é outro autor que a discute colocando-a como o estado normal da humanidade. Ele também destaca que o mundo sempre esteve em permanente mudança, mas que nunca essas mudanças foram tão intensas e profundas como atualmente, o que acaba dificultando ainda mais a auto-orientação da sociedade humana. O autor ainda complementa que

O que hoje chamamos de “crise” não é apenas a situação em que se chocam forças de natureza conflitante – o futuro está no equilíbrio e a vida está a ponto de adquirir um formato novo mas imprevisível – mas antes e acima de tudo um estado no qual *provavelmente nenhum formato emergente se consolida e dura muito tempo*. Em outras palavras, não é o estado de *indecisão*, mas o de *impossibilidade de decisão*. (BAUMAN, 2000, p. 148)

E é contra esse sensação de crise que a modernidade luta ao buscar na ordem a superação da ambigüidade, da indefinibilidade, da incoerência, da ambivalência, da incapacidade de decidir, o que configura o caos, o “outro da ordem”, que possibilita a própria

⁴² Esta citação, expressa na legislação indicada acima, foi retirada da seguinte referência bibliográfica: BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

existência desta última. “Sem a negatividade do caos, não há positividade da ordem; sem o caos, não há ordem” (BAUMAN, 1999, p. 15).

Veiga-Neto (2003a), ao discutir a “crise da escola”, ressalta o caráter relacional da própria noção de crise. Assim, o autor argumenta que se considerarmos que a escola está em crise, é porque há um descompasso entre a forma como ela está e a forma que desejamos que ela fosse ou foi algum dia. Destaca, ainda, que este descompasso também pode ser em relação às outras instâncias sociais, como se a escola estivesse se desencaixando da sociedade. Um exemplo dado pelo autor diz respeito às percepções do espaço e do tempo: se a escola havia servido de principal meio de estabelecimento das noções de espacialidade e temporalidade modernas, que contribuíram para a constituição do sujeito moderno, está se distanciando agora da velocidade e da volatilidade do mundo atual, em que novas relações espaciais e temporais estão sendo estabelecidas.

Essa sensação de descompasso entre a escola e sociedade também é, de certa forma, apontada no Parecer CEED nº 323/99 (p. 15), ao comentar sobre a relação estreita entre currículo e qualidade da educação:

Confirmam esse ponto de vista as inúmeras críticas que as escolas têm sofrido, endereçadas, exatamente, para o seu núcleo: o currículo – caracterizado como enciclopédico – afastando-se do essencial. Para outros, a escola parou no tempo, não se adequando apropriadamente às exigências do momento atual. Para alguns a escola não oferece possibilidades de atender aos interesses individuais. Para outros, ainda, a escola é “conteudista”, deixando de formar para o exercício da cidadania. Há um grupo, também, que considera a escola falha na “preparação para o vestibular”. Todas essas críticas – procedentes, ou não, em diferentes graus – têm a ver com o currículo.

Ao longo do seu texto, o citado parecer localiza, então, no currículo e, mais especificamente, no plano de estudos, o ponto chave para se alcançar a qualidade da educação escolarizada. Aqui é importante atentar para dois cuidados que Veiga-Neto (2003a) aponta quando se fala no desencaixe entre escola e sociedade. Em primeiro lugar, é preciso salientar que a escola não existe para dar respostas ao mundo, como se estivesse separada deste, pois sua relação com o mundo é tão mais profunda, principalmente se pensarmos que ela pode até contribuir no estabelecimento deste mundo. Em segundo lugar, não se trata de simplesmente incorporar as novas tecnologias ao currículo escolar, como se essas fossem a fonte de salvação de todo o descompasso com o mundo de hoje. E em última análise, é necessário entender essa crise, investigando as condições históricas e os diferentes caminhos que levaram a esse estado de reconhecimento de uma crise da escola.

Prosseguindo a discussão acerca da flexibilidade, pretendo agora abordar outro aspecto muito valorizado no Parecer CEED nº 323/99, como comentei no início desta seção: a indicação de uma certa *autonomia*⁴³ da comunidade escolar na organização do seu currículo, localizando as vozes de educadores/as e estudantes como autênticas e próprias. Considerando o lugar teórico de onde falo, ou seja, os Estudos Culturais e os estudos pós-estruturalistas, penso que, assim como os significados, os sujeitos são produzidos social e culturalmente, o que faz emergir a idéia de que o que se fala ou se acredita em termos educacionais não é resultado de um “eu” autônomo, mas de discursos que subjetivaram esse “eu” e a coletividade através de processos de formação social anteriores. Assim, como vivemos num mundo constituído lingüisticamente, onde os discursos são forjados e circulam anteriormente a nós mesmos, tornando-nos parte desses discursos, é impossível nos posicionarmos de fora desses discursos, como se pudéssemos ter uma intenção original e neutra. Com relação ao discurso pedagógico, Díaz (apud VEIGA-NETO, 2003b, p. 110) nos diz que

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas.

Como já havia comentado, a autonomia da escola, na organização dos seus planos de estudos, estaria principalmente enfatizada na elaboração da parte diversificada, que corresponde, segundo as legislações analisadas, aos projetos e atividades de interesse da comunidade escolar, de acordo com a sua diversidade local e regional.

Nas orientações para a elaboração dos planos de estudos, oferecidas em 2003, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Canoas citava essa necessidade de se considerar as características locais e regionais para a constituição da parte diversificada. Essa investigação da “realidade” escolar também foi apontada para a inserção de *temas transversais e elementos da vida cidadã*⁴⁴, sendo que a SMEC/Canoas sugeria que ambos

⁴³ Conforme o Parecer CEED nº 323/99, a LDB (Lei 9.394/96) estabelece parâmetros para garantir a autonomia à escola pública, como podemos localizar: no Artigo 3º, inciso VIII, que indica a gestão democrática do ensino público; no Artigo 12 e seus incisos I, II e III, que apontam respectivamente a elaboração e a execução de proposta pedagógica pela própria escola, a administração de seus recursos humanos, materiais e financeiros e a integração entre sociedade e escola, através da articulação com as famílias e a comunidade; e no Artigo 15, que assegura às escolas públicas de educação básica progressivos graus de autonomia relativos ao pedagógico e ao administrativo, bem como à gestão financeira.

⁴⁴ O documento orientador elaborado pela SMEC/Canoas diferencia, ou pelo menos trata como coisas distintas, os aspectos da vida cidadã e os temas transversais, sendo que estes últimos são apresentados e descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997). Essa diferenciação não fica evidente nas legislações aqui analisadas, sendo que pouquíssimas vezes a expressão *temas transversais* é utilizada no Parecer CEED nº

deveriam ser registrados a partir de pesquisa junto a comunidade e observação de sua clientela. Essas orientações também apontavam que esses elementos (ou aspectos, como colocam as legislações aqui analisadas) da vida cidadã e os temas transversais *podiam ser inseridos nos objetivos das diferentes áreas de conhecimento*; contudo, o Parecer CNE/CEB nº 04/98 e a Resolução CNE/CEB nº 02/98, assim como o Parecer CEED nº 323/99, dispõem que os aspectos da vida cidadã e as áreas de conhecimento “devem” estar *articulados* ou *inter-relacionados*. Dessa maneira, a SMEC/Canoas ainda sugeria que estes também podiam ser incorporados ao currículo através de *projetos de trabalho, tema gerador, centros de interesse* ou outra forma que propiciasse a *interdisciplinaridade*.

Cabe destacar, neste momento, que alguns dos planos de estudos analisados demonstraram a realização da prática de pesquisa para a elaboração do seu planejamento, configurando a parte diversificada de seus currículos. Isto geralmente é mencionado na parte intitulada *Introdução* ou *Apresentação*, que não era feita por todas as escolas.

A Escola 17, após pesquisa realizada em junho de 2003, elegeu, para o ano de 2004, o tema *Eu cidadão do mundo*, que apontava para outros três temas norteadores: *I – Valorizando a vida cidadã; II – Eu e a escola; III – Agindo e interagindo com o mundo*. Considero interessante citar o seguinte trecho, retirado do plano de estudos, que procura mostrar o desejo da escola para o trabalho a ser realizado em 2004, sendo que este está escrito na primeira pessoa do plural, enfatizando o aspecto da coletividade e do comprometimento na organização do seu currículo:

Queremos que o aluno perceba-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente identificando seus elementos e as interações entre eles. Queremos que adote hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e à saúde coletiva. Com a nova pesquisa, continuamos a traçar nossos objetivos centrados na realidade e necessidade de nossa comunidade escolar. (ESCOLA 17, 2004)

É possível perceber também, no trecho acima, o discurso do conhecimento da “realidade” com o intuito de transformá-la, veiculado nas legislações que estão sendo

323/99. No volume 1 – Introdução – dos PCNs, a necessidade da incorporação de problemáticas sociais ao currículo é discutida, sendo mencionado que tais problemáticas “são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais” (BRASIL, 1997a, p. 64). De certa forma, alguns dos aspectos da vida cidadã (já citados em nota de rodapé anterior deste capítulo) podem corresponder aos títulos de alguns Temas Transversais, os quais são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual.

analisadas e nas orientações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Dessa maneira, o Parecer CEED nº 323/99 (p. 6) afirma que:

É como equipe que o grupo de professores terá de atuar para, no decorrer dos processos envolvidos no agir pedagógico, exercitar a reflexão sobre sua prática, procurando – através da análise – compreendê-la e transformá-la.

Essa idéia de transformação através da participação também aparece na seção *Ementa* do plano de estudos da Escola 8:

O currículo da escola observa a possibilidade de trabalho coletivo e participativo, e para tanto o mesmo será consolidado por todos. Portanto, através da práxis é possível criar alternativas para problemas surgidos, avaliando e redirecionando sempre que necessário. (ESCOLA 8, 2004)

A Escola 30 trazia, em seu plano de estudos, o resultado quantitativo da pesquisa realizada junto à comunidade escolar, a qual ela definiu como *pais, alunos, funcionários, professores e equipe diretiva*. A escola informava também que aquele era o quinto ano de trabalho na forma de *Temas Geradores* e que estes eram escolhidos e sugeridos por toda a sua comunidade:

O resultado da votação dos Temas é:
 1º lugar – 110 votos – Ler é gostoso e faz bem!
 2º lugar – 101 votos – Como está a minha saúde?
 3º lugar – 91 votos – Vida com qualidade.
 Os outros itens também serão trabalhados em atividades escolares, pois são assuntos importantes no desenvolvimento das crianças e jovens:
 89 votos – Preconceito! O que é isto?
 84 votos – Faço parte da nossa sociedade.
 68 votos – Nosso mundo eletrônico.
 Os temas escolhidos são os norteadores dos trabalhos desenvolvidos nos trimestres [...] (ESCOLA 30, 2004)

No caso da Escola 29, após pesquisa realizada com a comunidade, foi o grupo docente que estabeleceu as características culturais, econômicas e sociais e as “reais” necessidades daquela, conforme está descrito em seu plano de estudos, as quais seriam trabalhadas, em 2004, através dos seguintes projetos: *Agressividade; Limites; Valores; Vícios*.

Em um de seus escritos, Veiga-Neto (2003a) aponta criticamente alguns discursos que circulam sobre a escola, desde aquele que propunha estendê-la a todos, a fim de civilizar a sociedade e tornar possível o projeto de um sujeito moderno até aqueles discursos salvacionistas, que atribuem à educação escolarizada uma missão libertadora e conscientizadora. Nesse sentido, o autor pondera que

[...] existe todo o discurso falando da escola como a grande instituição encarregada da formação de novos quadros, da formação de uma nova sociedade, da formação de novas gerações capacitadas a viver melhor. Outros dizem que a escola está aí para nos ensinar a pensar por nós mesmos, a sermos mais livres, autônomos. (VEIGA-NETO, 2003a, p. 105)

Acredito que esses discursos estão visibilizados nos exemplos que citei anteriormente, retirados dos planos de estudos das escolas municipais de Canoas, bem como nos documentos legais aqui analisados e que serviram de base para a elaboração dos referidos planos. Penso, ainda, que ambos são resultado do que se fala e se pratica no campo educacional⁴⁵ e em outras esferas da vida social.

Todavia o que pretendi, neste trabalho de pesquisa, foi evitar uma análise preconcebida, olhando, isto sim, para a educação escolarizada como um conjunto de práticas produzidas culturalmente.

2.3 CONTEXTUALIZANDO TRANSDISCIPLINARMENTE...

Ao contrário da anterior “base curricular” em que os componentes curriculares apresentavam uma individualidade quase absoluta, típica de um currículo construído a partir da compartimentalização dos vários ramos do conhecimento, o Plano de Estudos respeita e valoriza as conexões e inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento, reforçado pelo tratamento transdisciplinar dos aspectos de cidadania relacionados na alínea a) do citado inciso V. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 20)

A chamada transdisciplinaridade, ou ainda interdisciplinaridade, ou seja, aquelas propostas que visam à integração curricular, vêm mostrando-se, nas últimas décadas, muito presentes nos estudos de vários teóricos do campo da organização do currículo e do

⁴⁵ Podemos também notar, no Parecer CEED nº 323/99, a influência internacional na organização da educação brasileira: “A opção pelas diretrizes curriculares, e não por um núcleo de matérias, permite que o Brasil se alinhe ao lado de um grande número de países que, por meio de reformas educacionais, nos últimos tempos, têm passado a dar maior espaço de decisão às escolas” (p. 15).

planejamento pedagógico. Obras de autores como Jurjo Torres Santomé⁴⁶ e Fernando Hernández⁴⁷, principalmente desde a década de 90 do século passado, ganharam espaço de discussão em muitas reuniões pedagógicas e em programas de formação continuada para professores/as em nossas escolas gaúchas. O Parecer CEED nº 323/99 indica, em nota de rodapé (p. 22), a consulta aos trabalhos de Ovide Decroly (1871-1932)⁴⁸ e William Heard Kilpatrick (1871-1965)⁴⁹ a respeito dos “centros de interesse” e do “método de projetos”, duas modalidades de integração curricular consideradas clássicas, de acordo com Xavier (2000).

Em alguns de seus escritos, Veiga-Neto (1996a, 1997, 2005) discute essa tendência que, segundo ele, não se identifica como uma teoria do currículo, mas se disseminou como um movimento pedagógico, o qual o autor denomina de movimento pela interdisciplinaridade⁵⁰. Esse movimento é produto de estudos epistemológicos desenvolvidos na França, a partir da década de 50 do século passado, que enfatizaram principalmente a transcendentalidade do homem e da razão, assumindo um caráter essencialista. Ademais, por outro lado, o movimento pela interdisciplinaridade sofreu a influência de um discurso pedagógico reformista, que via na escola a chave para a solução de uma “patologia do saber” (VEIGA-NETO, 1997, p. 65), e a busca de um mundo melhor, apresentando também um caráter essencialista e humanista. O autor observa que, nas obras analisadas em sua pesquisa para o doutorado (VEIGA-NETO, 1996a), a justificativa para a defesa desse movimento pela interdisciplinaridade localiza-se na “metáfora da doença”, ou seja, a especialização dos conhecimentos é vista como uma grande enfermidade, cujo “remédio” seria um bom “método” interdisciplinar, que resgatasse a unidade do saber.

Vista como solução para inúmeros males que assolam o ensino e até mesmo o mundo moderno, a interdisciplinaridade tornou-se um modismo e uma moeda forte no campo pedagógico. E, como tal, referi-la nos discursos sobre currículo, ou mesmo nos estudos que visavam à elaboração de novos currículos, conferia – e suspeito de que ainda confere – maior legitimidade a esses discursos, a esses estudos e, conseqüentemente, aos seus locutores. (VEIGA-NETO, 1997, p. 65)

⁴⁶ Cf. SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

⁴⁷ Cf. HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

⁴⁸ Ovide Decroly, através da proposta dos centros de interesse, foi um dos precursores mais famosos da Escola Nova, que buscava uma aproximação entre a escola e a vida (XAVIER, 2000).

⁴⁹ Kilpatrick sistematizou o trabalho por projetos em método na segunda década do século XX, sendo que os mesmos já eram utilizados por John Dewey ao término do século XIX (XAVIER, 2000).

⁵⁰ Veiga-Neto (1997) explica que usa a preposição *pela* para enfatizar o caráter de defesa da interdisciplinaridade que tal movimento assume.

O Parecer CEED nº 323/99 ao discutir uma nova forma de pensar o currículo, através dos planos de estudos, vale-se desse discurso *pela* interdisciplinaridade para fundamentar suas proposições e justificar as próprias legislações que alteram as disposições sobre a educação escolarizada brasileira, ao mesmo tempo em que critica, de forma dicotômica e através de binarismos, o que se “fazia anteriormente”.

Uma das conseqüências malélicas do currículo departamentalizado em disciplinas estanques com que vinha se trabalhando até aqui é que, com raras exceções, a escola não mais sabia fazer *educação*, contentando-se, na maior parte das vezes, em proporcionar aulas. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 27)

Dessa maneira, a integração entre os saberes, ou melhor, entre os conteúdos disciplinares, é colocada como alvo a ser atingido através de novas formas de organização e planejamento do ensino. É a busca pela superação da própria disciplinaridade que se impõe com o objetivo de se chegar a uma totalidade, a fim de se romper com o pensamento fracionado imposto pela ciência moderna. Ao apontar novas metodologias e formas de pensar os conteúdos, para se alcançar esse fim, é que o movimento pela interdisciplinaridade se torna um movimento curricular (VEIGA-NETO, 1997).

Assim, o Parecer CEED nº 323/99, ao apontar as Diretrizes Curriculares Nacionais não como uma relação de matérias separadas umas das outras, mas como uma rede que prevê a relação entre as áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma ligação entre os diferentes níveis de ensino, e indicando como indispensável a consideração das finalidades e dos princípios da educação nacional, incorpora esse discurso da integração curricular, da busca de uma totalidade.

Os fios que dão unidade a essa trama são os princípios estéticos, políticos e éticos – [...] – e os princípios pedagógicos – Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade, Contextualização (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 27-28).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), que são indicados como fonte de consulta para a elaboração dos planos de estudos, conforme já comentado neste capítulo, apresentam cada área de conhecimento quanto a sua amplitude e profundidade, caracterizando seus conteúdos e objetivos, critérios e orientações para avaliação, bem como seu tratamento

didático⁵¹. Contudo, enfatizam, também, a busca de uma maior contextualização por meio da integração das áreas. O volume referente à *Introdução* procura exemplificar essa forma de trabalho pedagógico:

Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão (BRASIL, 1997a, p. 63)

Interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade (muitos autores/as diferenciam os conceitos), são termos usados, muitas vezes, para justificar esse mundo, o que ele precisa. De acordo com Veiga-Neto (1997), há autores que apontam essa aproximação disciplinar, que pode se manifestar com distintos matizes e adjetivações, como um meio de recuperar a harmonia humana, tão deteriorada pela dissociação disciplinar, sendo que atribuem a uma totalidade do saber a cura para um mundo que estaria doente, fragmentado. O mesmo autor, ao analisar os estudos de Ivani Fazenda⁵² sobre as fases da interdisciplinaridade no Brasil, comenta que é na década de 1970 que se discute a questão da nomenclatura, em que se propõem variados prefixos (multi, pluri, trans, inter...) e distintas subcategorias (estrutural, linear, cruzada...). Essa variabilidade conceitual, que enfatiza o caráter polissêmico do movimento pela interdisciplinaridade, parece perdurar até hoje e, segundo Veiga-Neto (1997), produziu (e produz) efeitos nas práticas e nos discursos pedagógicos, como veremos adiante nos planos de estudos das escolas municipais de Canoas.

Santomé (1998) também discute uma variedade de termos que derivam dessa proposta de integração entre as disciplinas, apontando classificações elaboradas por vários teóricos. Conforme o autor, a classificação mais conhecida dos níveis de interdisciplinaridade foi a exposta por Erich Jantsch, em 1979, no Seminário da OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques): multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, disciplinaridade cruzada, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. Nessa classificação, tais conceitos fazem referência às variadas formas de colaboração e coordenação entre as diversas

⁵¹ Os PCNs são um conjunto de livros, composto de 10 volumes, sendo que cada área de conhecimento é tratada em um volume específico, exceto História e Geografia que são apresentadas juntas. Esse conjunto é estruturado da seguinte forma: Vol. 1 – Introdução; Vol. 2 – Língua Portuguesa; Vol. 3 – Matemática; Vol. 4 – Ciências Naturais; Vol. 5 – História e Geografia; Vol. 6 – Arte; Vol. 7 – Educação Física; Vol. 8 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Vol. 9 – Meio Ambiente e Saúde; Vol. 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. A partir do volume 8, são tratados os Temas Transversais.

⁵² Veiga-Neto (1996a), descreve e analisa em sua tese de doutorado a seguinte obra da autora: FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1993.

disciplinas e/ou especialidades. De acordo com Veiga-Neto (1996a), Fazenda (1993) retoma essa proposta de nomenclatura, discutida também por Japiassu (1976)⁵³, pois é esta que norteará as produções teóricas sobre o tema no Brasil, que se dissemina mais fortemente a partir da década de 1980.

O próprio Parecer CEED nº 323/99 declara, com muita veemência, o desejo de se romper com a chamada fragmentação dos conhecimentos que, conforme aponta o documento, perdurou por muitos anos nas escolas brasileiras. Ao comentar sobre a base nacional comum, podemos visibilizar esse aspecto no documento:

Essas listagens de aspectos da vida cidadã e de áreas de conhecimento não são componentes de uma “base curricular”, na acepção que se vinha dando a essa expressão, mas são elementos que deverão ser inter-relacionados ao se definir o currículo do ensino fundamental. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS) [Parecer nº 323], 1999, p. 19)

Veiga-Neto (1996a, p. 76) aponta que, conforme Fazenda (1993), já em 1971, certas legislações educacionais deliberadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE, Resolução 8/71; CFE, Parecer 853/71) faziam referência ao desejo da busca de unidade do currículo. E é em 1972 (CFE, Indicação 1/72), que a palavra interdisciplinaridade aparece nas legislações de ensino pela primeira vez.

As escolas municipais de Canoas incorporaram esse discurso sobre a integração curricular, nos seus planos de estudos, principalmente ao tratarem dos *temas transversais*, os quais estão geralmente integrados aos conteúdos e/ou objetivos das áreas de conhecimento ou contemplados através de formas de planejamento e metodologia que enfatizam a chamada *globalização* dos conhecimentos: temas geradores, temas norteadores, eixos temáticos e, principalmente, projetos⁵⁴. Essas formas de planejamento do ensino também são adotadas pelas escolas, para organizarem a parte diversificada de seus currículos, como já aponte na seção anterior deste capítulo, sendo que, para isso, algumas escolas realizam pesquisa junto a comunidade e observação da clientela, mas outras não.

⁵³ JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

⁵⁴ Digo “principalmente”, pois a Pedagogia de Projetos ou os Projetos de Trabalho, especialmente através dos estudos do espanhol Fernando Hernández, vem sendo fortemente divulgada nos cursos de formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas, a partir de 2000. Eu mesma, enquanto professora alfabetizadora, trabalhava com essa forma de organização do ensino e, também, atuei em um serviço de formação docente da SMEC/Canoas, realizando palestras e oficinas sobre Projetos de Trabalho, na perspectiva de Hernández, nos anos de 2003 e 2004. Além de mim, outras profissionais, desse mesmo serviço, já vinham contemplando essa abordagem didático-pedagógica nas suas atividades de formação docente.

Com relação à integração dos temas transversais nas áreas de conhecimento, considero interessante destacar, como exemplo, a Escola 21. Ao caracterizar a disciplina Matemática quanto às *competências e conteúdos*⁵⁵ a serem desenvolvidos nessa área, no 1º ano da Classe de Alfabetização, integra o tema transversal *Ética e Cidadania*, estabelecendo os seguintes objetivos para este: *Reconhecer situações onde as diferenças devem ser respeitadas e as igualdades representem justiça; Possibilitar ao aluno o reconhecimento da importância do número no cotidiano*. Esses objetivos tentam contemplar as competências – por exemplo, *Relacionar, classificar e distinguir semelhanças e diferenças quanto ao tamanho, cor, forma e espessura dos objetos* – e os conteúdos atribuídos pela escola àquela área, naquela série: *Seriação; Classificação; Sistema de numeração; Unidade*.

A Escola 22, ao descrever sua organização curricular no plano de estudos, propôs-se a criar, em 2004, espaços de discussão sobre *Temáticas Contemporâneas*, apontando, para tanto, a *investigação* e a *autoria* como *posturas* indispensáveis para o/a professor/a. Dessa forma, a escola, ao narrar aquilo a que se propôs, produz formas de se ver como professor/a e aluno/a, ou seja, constitui identidades:

O corpo docente organizará com seus alunos temáticas que fazem parte do cotidiano escolar, partindo de suas práticas, diálogos e cotidiano, ajudando-os a organizar estes conhecimentos estabelecendo relações, analisando-os “criticamente”, problematizando os conteúdos escolares, que muitas vezes são trabalhados de forma ingênua. (ESCOLA 22, 2004)

Ademais, essa escola cita uma das formas apontadas pelo Parecer CEED nº 323/99 e, também, pelas orientações dadas pela SMEC/Canoas, para realizar o que se propôs:

Com este trabalho pretendemos iniciar a ressignificação dos conteúdos escolares (o quê, para quê e como fazer) e aprender com as novas formas de planejar o ensino (Projetos de Trabalho). (ESCOLA 22, 2004)

Penso que, no excerto acima, há a ressonância do aspecto pedagógico dos discursos pela interdisciplinaridade, sendo que é possível perceber a preocupação prescritiva em relação à metodologia de trabalho bem como a perspectiva idealista e progressista de que o “novo” modo de planejar será o melhor para o ensino e a aprendizagem.

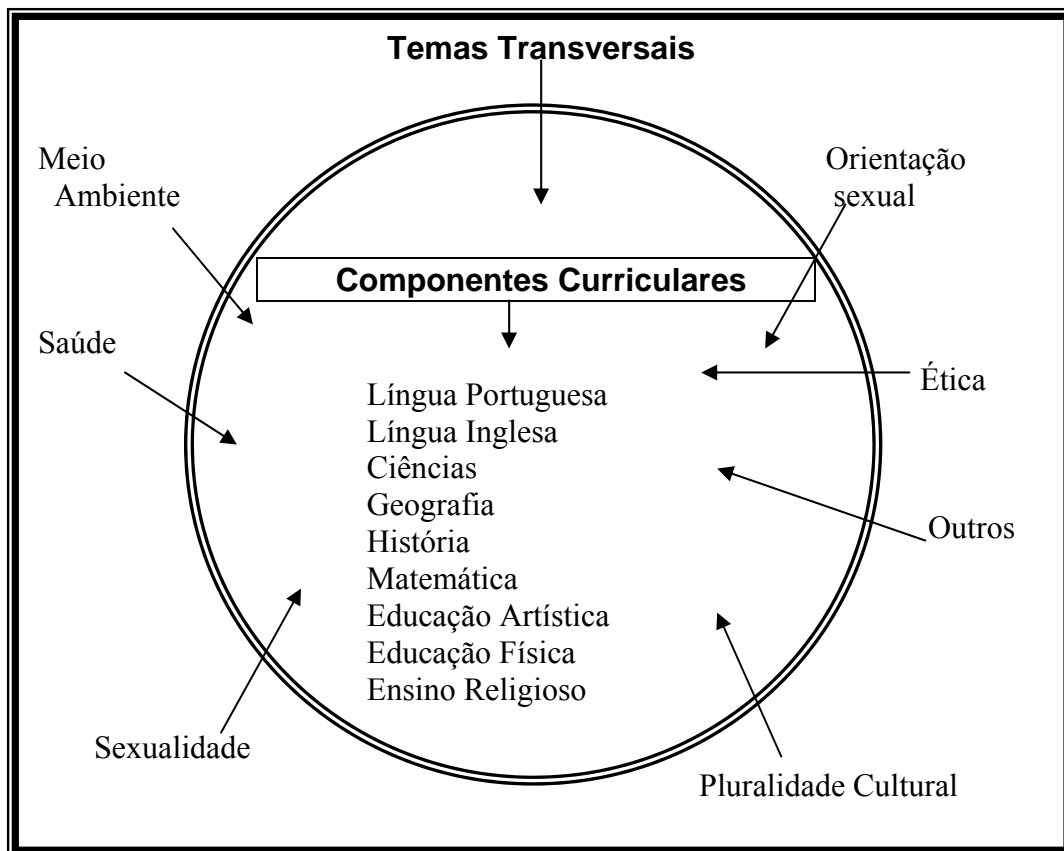
⁵⁵ Como salientei também em nota de rodapé no início deste capítulo, as expressões retiradas dos documentos estão grifadas em itálico. Cabe mencionar que não me propus, aqui, a julgar se o uso dos termos estão corretos ou se as manifestações de proposições interdisciplinares terão sucesso ou não, pois minha análise não pretende ser prescritiva, nem tão pouco busca uma “verdade verdadeira”.

Algumas escolas representaram essa integração curricular através de esquemas ou mapas conceituais. A Escola 24, por exemplo, apresentou um esquema, em seu plano de estudos, com o intuito de demonstrar a inclusão dos temas transversais nas áreas de conhecimento, como podemos ver no quadro 13.

OS TEMAS TRANSVERSAIS E O ENSINO FUNDAMENTAL

No início do ano se fará a definição e distribuição dos temas que serão trabalhados durante o período letivo. Esses serão desenvolvidos na medida do possível em cada disciplina de acordo com o planejamento de cada professor. Os Temas Transversais poderão ser os já convencionados pelos Parâmetros Curriculares bem como outros que se façam necessários, de acordo com a realidade e necessidade da Escola.

Visa-se sanar indagações, curiosidades e conscientizar os alunos através da reflexão e ação, promovendo uma aprendizagem mais rica e próxima da realidade, concretizando assim a aquisição de conhecimentos úteis e reais em sua convivência social.

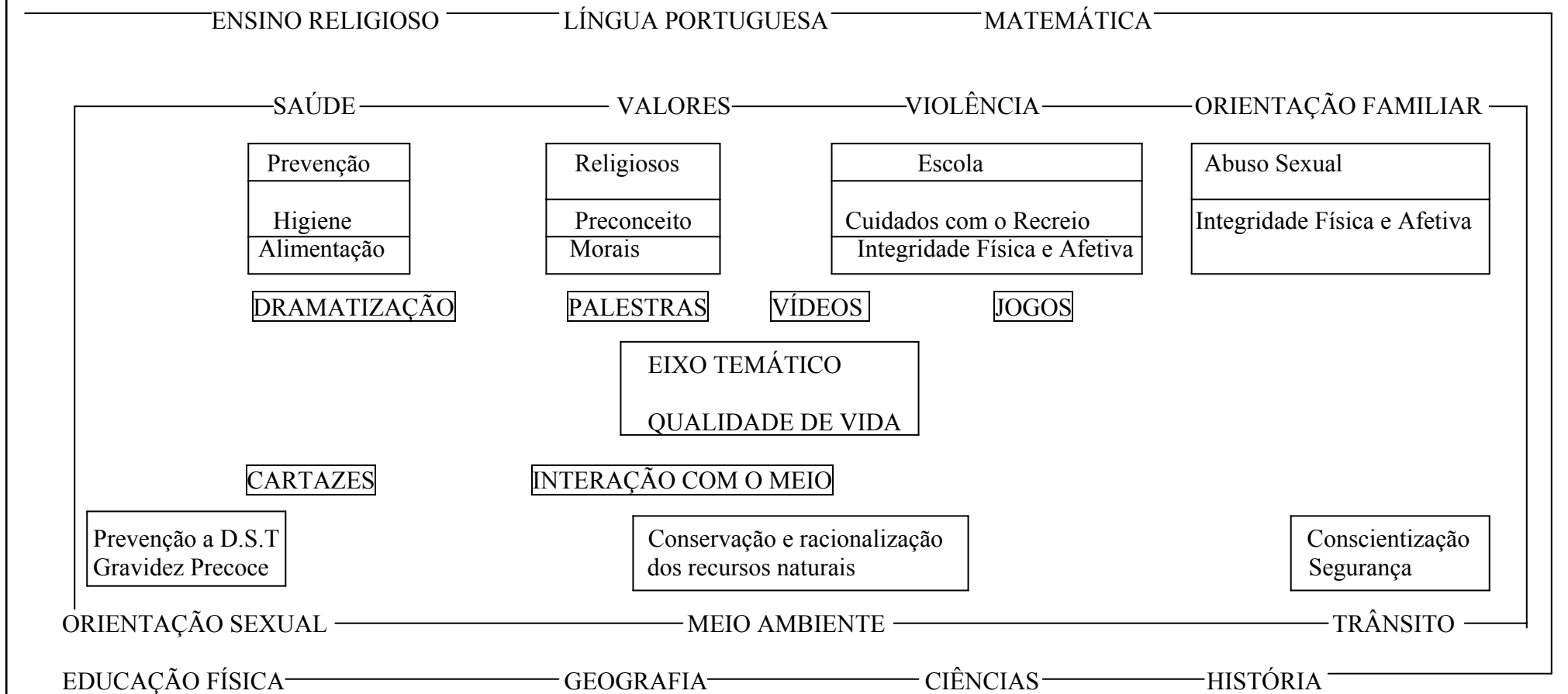


Quadro 13 – Esquema sobre os Temas Transversais – Escola 24

De acordo com Veiga-Neto (2002, p. 180), os *temas transversais* são uma invenção, uma tentativa para dar conta da retomada de uma “pretensa unidade do mundo que teria sido quebrada na contemporaneidade”. Tais temas que, segundo o autor, são relevantes e de “natureza” cultural, poderão produzir efeitos consideráveis, mas alerta também que a inclusão por si só dos mesmos no currículo não é garantia de um futuro mundo melhor.

Já a Escola 27 elaborou um *mapa conceitual* para cada série (quadro 14), apresentando as relações entre as áreas de conhecimento, os temas transversais e outros temas locais, tendo como *eixo temático* a *Qualidade de Vida*.

MAPA CONCEITUAL – 1ª SÉRIE



Princípio: Refletir, questionar e problematizar os fatores envolvidos nas questões de qualidade de vida, ambientais e suas conseqüências no meio social.

Outras escolas incorporaram, na *Introdução* dos seus planos de estudos, o discurso da busca da totalidade do saber para se chegar também a uma totalidade humana, bem como aqueles discursos que visam aproximar a escola da vida do aluno através da contextualização dos conhecimentos, a fim de justificar a escolha por uma ou outra forma de organizar o trabalho pedagógico:

Os planos de estudos para 2004 foram elaborados junto aos professores, com a finalidade de dar continuidade à caminhada iniciada em 2003, ou seja, a visível preocupação para ir-se além dos objetivos conceituais, passando pelos procedimentos, para atingir-se os comportamentais . Desta forma, o programa diminui a citação de conteúdos específicos e dissociados para avançar na gradativa integração de conceitos que visem o desenvolvimento integral do educando. (ESCOLA 25, 2004)

As aprendizagens devem ser significativas e contextualizadas, a partir deste contexto organizamos os Planos de Estudos, refletindo o nosso posicionamento de desenvolver o trabalho a partir de Temas Geradores, como meio de contemplar a proposta interdisciplinar. (ESCOLA 10, 2004)

Muitas escolas municipais de Canoas atribuíram um caráter interdisciplinar para seus currículos, ao indicar para todos os componentes curriculares uma carga horária global. Como já exemplifiquei na primeira seção deste capítulo, onde discuti o princípio da ordem, geralmente é nas séries iniciais (ou em algumas delas, por exemplo de 1ª à 3ª série) que se propõe uma carga horária globalizada. A partir da 4ª ou 5ª série, cada disciplina ou área de conhecimento apresentou uma carga horária diferenciada. Por exemplo, a Escola 16 atribui uma carga horária global semanal de 20 horas para a Classe de Alfabetização I, justificando que os componentes curriculares desta série seriam desenvolvidos em forma de *atividades integradas*. Da Classe de Alfabetização II até a 4ª série há uma diferenciação de carga horária por disciplina.

Podemos vislumbrar aí um discurso que circula não só nos dispositivos legais, mas em muitas obras pedagógicas que tratam do planejamento do ensino, principalmente aquelas influenciadas pela psicologia do desenvolvimento, de uma certa gradação para a especificidade, ou seja, crianças menores aprendem melhor em blocos, ou seja, por temáticas, enquanto que à medida que se vai crescendo ou avançando de série é possível aprofundar a especificidade dos conhecimentos das áreas de estudo. O Parecer CEED nº 323/99 (p. 19-20) faz referência a esse discurso:

No Plano de Estudos, a escola fixará a maneira escolhida para oferecer a base nacional comum e a parte diversificada. Essa escolha levará em conta as características do maior ou menor adiantamento das turmas de alunos no processo de escolarização. Assim, nas séries iniciais, os componentes curriculares do Plano de Estudos revelarão um maior grau de integração e abrangência enquanto, nas séries finais, podem-se individualizar disciplinas com vínculos mais evidentes com cada uma das diversas áreas de conhecimento.

Analisando as formas como esses discursos que circulam nas legislações, nas obras pedagógicas e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas estão entrelaçados nos planos de estudos das escolas aqui em foco, podemos vislumbrar um posicionamento da escola, como se esta tivesse sempre um motivo para existir externo a si mesmo. Em outras palavras, parece-me claro que, por exemplo, o discurso da totalidade do saber ou da busca pela formação do homem integral, através de algumas metodologias interdisciplinares, ao mesmo tempo que produz efeitos nas práticas pedagógicas, atribui à escola a posição de salvadora de um mundo que aí está fragmentado.

Vale mencionar que tais metodologias e/ou modalidades interdisciplinares apontadas pelas escolas em seus planos de estudos, com o intuito de se chegar a um saber contextualizado, a um conhecimento totalizador, as quais podem receber diferentes nomes, como eixos temáticos, projetos de trabalho, temas norteadores, temas geradores, embora se posicionem numa direção contrária à divisão do conhecimento por disciplinas, funcionam como categorias presentes e necessárias no currículo, ou seja, os conhecimentos sempre serão organizados segundo uma estrutura, mesmo que não seja a disciplinar. Nesse sentido, Veiga-Neto (1997, p. 91) argumenta que

Em outras palavras, mesmo imaginando um saber não dividido segundo disciplinas, talvez sempre tenhamos um saber dividido segundo outros “elementos”, outros “eixos”, outros “tipos” de categorias. Se for mesmo assim, então fica bastante problemático pretendermos alcançar uma totalidade do saber.

Se o movimento pedagógico pela interdisciplinaridade se coloca como a solução para um currículo fracionado, estanque, Veiga-Neto (1997) argumenta sobre as impossibilidades lógicas e epistemológicas bem como sobre as dificuldades, relativas às questões pedagógicas e práticas, que envolvem o alcance da interdisciplinaridade. Uma dessas dificuldades (pelo menos a que eu considero mais relevante de se comentar aqui, tendo em vista o que foi exemplificado através dos planos de estudos analisados) refere-se ao seu aprisionamento ao plano epistemológico. Este aprisionamento impede o movimento pela interdisciplinaridade de

compreender e dar conta daquilo que ele mesmo aponta como problemático no mundo moderno, justamente por não questionar as relações entre escola, currículo e cultura, limitando-se, então, a prescrever operações pedagógicas relativas à organização de conhecimentos e procedimentos de ensino, que seriam suficientes por si só para efetivar mudanças no aluno e na sociedade. Atrelado a essa ligação ao epistemológico, está o otimismo desse movimento para com as Ciências Humanas, as quais permitiriam o acesso à realidade, desconsiderando que as mesmas criam essa realidade. Como bem salienta Veiga-Neto (1997, p. 87) “para esse discurso, a questão da representação não é problema”.

Em escritos mais recentes, esse autor aventava a possibilidade de se falar em currículos transdisciplinares não com o intuito de criar polêmica em torno da nomenclatura (tanto que não considera um problema o uso ainda da palavra interdisciplinaridade), mas “para designar as abordagens curriculares que não se detêm em uma ou outra disciplina mas ‘atravessam’ vários campos do conhecimento” (VEIGA-NETO, 2005, p. 27). Nessa perspectiva, essa nomenclatura se ajusta aos chamados temas transversais, comentados anteriormente.

Apesar de todo esse movimento pela interdisciplinaridade, se analisarmos as orientações presentes nas legislações para a elaboração dos planos de estudos perceberemos que, apesar de recomendar que as áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã estejam inter-relacionados na definição do currículo, também é indicada a necessidade de se estabelecer os objetivos, marcando a amplitude e a profundidade *de cada um* dos componentes curriculares. Como apontei anteriormente, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam cada área do conhecimento separadamente, listando seus objetivos gerais e específicos bem como os conteúdos.

De acordo com Veiga-Neto (2005), não há nada de mal em organizar currículos que sejam disciplinares e transdisciplinares ao mesmo tempo. Para ele, viabilizar um currículo transdisciplinar necessariamente não exclui a possibilidade de enfatizar a característica disciplinar dos conhecimentos escolares. “A disciplinaridade não é incompatível com a transdisciplinaridade, pois essa última só tem a ganhar se aquela for bem estabelecida” (VEIGA-NETO, 2005, p. 27-28).

Em escrito anterior (VEIGA-NETO, 1994), o autor argumenta que, a partir de uma perspectiva foucaultiana, a fusão de disciplinas não mudaria o mundo, pois esse tipo de operação não nos livraria de uma disciplina. Em outras palavras, não é nossa vontade autônoma que exclui o conhecimento disciplinar, haja vista que a disciplinaridade, nessa perspectiva, pode ser encarada como um dos fundamentos da Modernidade. Dessa forma, “o que pensávamos ser uma doença – da qual pudéssemos nos livrar com, entre outros remédios,

um bom tratamento interdisciplinar – não passa de uma ‘característica’ inseparável do mundo contemporâneo” (VEIGA-NETO, 1994, p. 4).

Contudo, o autor observa que há uma produtividade em propiciar o diálogo entre as diferenças, ou seja, operacionalizar a prática da aproximação entre disciplinas. Nesse sentido, ele coloca como produtiva a possibilidade “de uma permanente tensão entre as disciplinas, como aí estão, e a vontade de trocar as experiências e vivências dos atores que lidam com elas e [...] até mesmo fundir alguns de seus conteúdos e formas” (VEIGA-NETO, 1994, p. 7). Assim, o autor propõe não a simples busca pela fusão disciplinar, mas a produtividade do estabelecimento de relações entre as disciplinas, seja de dissociação seja de convergência. E, então, ele complementa:

O abandono do prefixo *inter* não é imperativo; [...] Afinal, não devemos ver, numa palavra, qualquer essência, mas apenas o sentido que damos a ela. Em síntese, dentro dessa perspectiva que assumo, até podemos conservar a *interdisciplinaridade* desde que retiremos dela boa parte da sua dimensão epistemológica. Talvez seja mais “econômico” adotar o prefixo *pluri*. (VEIGA-NETO, 1994, p. 7)

Ao finalizar a discussão desencadeada neste capítulo, gostaria de ressaltar que, numa perspectiva pós-estruturalista de análise, como a que me inspirou nesta investigação, os discursos que envolvem o currículo e a educação escolarizada são construções históricas, datadas e localizadas, sobre as quais necessitamos, freqüentemente, lançar olhares, não com o intuito de encontrar a verdade sobre as mesmas, mas com o objetivo de estranhá-las, de colocá-las sob constante suspeita.

3 UM CURRÍCULO MODERNO EM TEMPOS PÓS-MODERNOS

Sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui em um sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder. (SILVA, 1999, p. 139)

O currículo como espaço de produção e seleção de saberes veicula discursos que são legitimados como verdades em tempos históricos localizados e datados. Assim, os discursos sobre o currículo e a alfabetização fazem parte de uma rede que engendra representações, produzidas culturalmente em épocas determinadas. Ser escolarizado e ser alfabetizado são significações consideradas relevantes a partir de um momento histórico em que se objetivava tornar a humanidade mais civilizada, racional e objetiva: a Modernidade. Essas significações são produzidas nas relações de poder por meio das quais diferentes grupos lutam para impor suas verdades.

É dessa perspectiva que os Estudos Culturais analisam instâncias, instituições e processos culturais, aparentemente tão dispersos [...]. Ao abordá-los, todos, como processos culturais orientados por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos Estudos Culturais efetua uma espécie de equivalência entre essas diferentes formas culturais. (SILVA, 1999, p. 139)

Nessa perspectiva, pretendo discutir, neste capítulo, alguns sentidos que a escola, o currículo e a alfabetização adquirem nas práticas culturais desencadeadas pela Modernidade. De acordo com Bauman (2001, p. 15)

A modernidade significa muitas coisas, e sua chegada e avanço podem ser aferidos utilizando-se muitos marcadores diferentes. Uma característica da vida moderna e de seu moderno entorno se impõe, no entanto, talvez como a “diferença que faz a diferença”; como o atributo crucial que todas as demais características seguem. Esse atributo é a relação cambiante entre espaço e tempo. A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação [...]

Em outras palavras, na Modernidade o tempo carrega em si uma historicidade, em virtude do alargamento da sua capacidade de expansão no espaço, da sua possibilidade de perpassá-lo velozmente. Essa característica fez com que pensássemos cada vez mais em rede, em limites flexíveis, em fronteiras fluidas. O grande esforço para acelerar a velocidade do

movimento alcançou o seu limite, a instantaneidade, o que nos leva a falar de uma condição pós-moderna de vida.

Pensar o currículo como mais flexível e transversal, ao mesmo tempo em que conserva os aspectos da ordem e da categorização, significa compreendê-lo como produto das transformações geradas pela Modernidade e pela Pós-modernidade – ou, como Bauman (2001) prefere nomear, uma Modernidade mais fluida e leve.

3.1 A ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO COMO PRODUTOS DA MODERNIDADE

A partir do olhar dos Estudos Culturais podemos dizer que os currículos e, no caso os planos de estudos, implicam a produção de identidades e subjetividades, imersas em relações de poder, constituindo-se em sistemas de significação. Conforme o conhecimento se transforma, se amplia e se diversifica, os currículos tornam-se menos ou mais modernos, científicos, avançados. Os Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista, ao transformar verdades em crenças, nos permitem analisar os processos de invenção de determinadas verdades, delinear seus deslocamentos e fissuras. A análise cultural nos abre um leque de possibilidades para examinar, por exemplo, como o pensamento moderno escolarizou a alfabetização (TRINDADE, 2004).

A escolarização de massas, empreendida pelo Estado Moderno no final do século XIX, foi constituída de forma atrelada a diversas transformações no âmbito educacional, como mudanças na organização das salas de aula, no ensino, criação de instituições para a formação de professores/as, invenção da universidade moderna, emergência da disciplina de psicologia e formação das ciências sociais (POPKEWITZ, 1994).

Esse panorama de transformações manifesta a incorporação dos princípios caros à Modernidade, como a racionalidade, a verdade científica, o progresso, colocados em xeque pelo pensamento pós-moderno (SILVA, 1999). Considerando o olhar da análise cultural, a partir das perspectivas pós-moderna e pós-estruturalista, é possível colocar em suspenso o processo de constituição da alfabetização das massas, que “é fruto da modernidade mediante o movimento de escolarização promovido no final do século XIX”, sendo que “também são postos em dúvida os benefícios sociais e individuais de sua aquisição” (TRINDADE, 2004, 39-40).

De acordo com Trindade (2004), a partir da metade do século XIX, o mundo moderno exigiu uma redefinição da escola, a qual deveria rever os fins do ensino primário, a fim de

adequar-se às necessidades impostas por aquele momento histórico. Assim, uma nova pedagogia deveria ser instaurada para dar conta da escolarização das grandes massas populacionais, conforme os interesses do Estado Moderno. O aumento da população escolar exigiu novas soluções, para que a escola se tornasse mais racional e eficaz. Dessa forma, “durante a modernidade teria ocorrido uma autêntica ‘reinvenção’ da escola elementar e esta visaria à escolarização da infância, em virtude de argumentos como os de apoiar o desenvolvimento econômico, social e político” (TRINDADE, 2004, p. 385).

Para tal fim, o ensino escolar da leitura e da escrita seria um fator considerado determinante para o pensamento que se instalava nesse período. A difusão desses conhecimentos através da escolarização sustentava-se na crença de que tal processo geraria efeitos poderosos, que corresponderiam às exigências de uma nova ordem social que se instaurava. De acordo com Graff (1990, p. 31), nos últimos dois séculos, tais efeitos

têm estado inextricável e inseparavelmente ligados às teorias sociais e pós-iluministas, “liberais” e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel do alfabetismo⁵⁶ e da escolarização no desenvolvimento sócio-econômico, na ordem social e no progresso individual. Esse conjunto de conjecturas – presentes na teoria, no pensamento, na percepção e nas expectativas – é enormemente importante.[...] Entretanto, elas constituem o que vim a chamar de “o mito do alfabetismo” [...]

As transformações engendradas pela Modernidade, segundo Hall (1998), romperam com uma tradição estabelecida divinamente de forma fundamental, libertando o indivíduo da tradição, o qual passava, então, a ser soberano e moderno. O autor argumenta que uma das principais diferenças entre as sociedades ditas “tradicionais” e “modernas” é a velocidade das transformações que caracterizam estas últimas, sendo que a Modernidade vive em estado de mudança constante, rápida e permanente. Bauman (2001) argumenta que essas razões nos possibilitam considerar a “fluidez” ou a “liquidez” como boas metáforas para caracterizar a história da Modernidade. Conforme o autor,

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. (BAUMAN, 2001, p. 8)

⁵⁶ O tradutor desse artigo de Graff (1990), Tomaz Tadeu da Silva, em nota ao final do texto, informa que a palavra *alfabetismo* é a tradução do termo *literacy*, utilizado na língua inglesa para expressar tanto a alfabetização como a qualidade ou estado de ser alfabetizado. No português, o tradutor comenta que se inventou um neologismo como *letramento*, a fim de se aproximar a tradução da palavra em inglês.

Ser “leve e líquida” é uma característica da Modernidade, segundo Bauman (2001) desde o seu começo, pois foi o “derretimento dos sólidos” sua principal realização e “passatempo”. Em suma, para o autor a Modernidade foi “fluida” desde sua concepção. Sobre isso, explica:

Os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas. Para poder construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida!) era necessário primeiro livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores. (BAUMAN, 2001, p. 10)

Como Hall (1998) salienta, o nascimento do indivíduo soberano da Modernidade significa o rompimento com um passado sustentado pela tradição e pela crença transcendental, sendo que o eixo da realização moderna manifesta-se na instabilidade e na impossibilidade de uma fixidez.

Dessa forma, em relação aos discursos sobre a educação, a escolarização e a alfabetização/alfabetismo, Trindade (2004) destaca que os mesmos, enquanto discursos modernos, teriam a mudança educacional como mecanismo de sua efetivação. Tal mudança teria como um dos fatores principais o progresso social e individual. “Enquanto as sociedades tradicionais venerariam o passado e perpetuariam a experiência de gerações, a modernidade examinaria e reformaria constantemente as suas práticas sociais” (TRINDADE, 2004, p. 386).

De acordo com Graff (1990), a perspectiva de evolução acompanha a maior parte do pensamento moderno sobre o alfabetismo, sendo que este, nesse contexto discursivo, estaria fortemente atrelado ao desenvolvimento, ao progresso social e ao crescimento individual. Ao problematizar essa questão, Graff traz as discussões feitas por alguns estudiosos, dentre as quais destaco a seguinte:

O alfabetismo é, em grande parte, um fator propiciador, antes que um fator causal, tornando possível o desenvolvimento de estruturas políticas complexas, o raciocínio silogístico, a pesquisa científica, concepções lineares da realidade, a especialização acadêmica, a elaboração artística e talvez certos tipos de individualismo e alienação. Saber se esses fatores vão de fato se desenvolver, e em que medida, depende aparentemente de fatores concomitantes de ecologia, relações intersociais e respostas ideológicas internas e estruturais e sociais a esses fatores. (GOUGH apud GRAFF, 1990, p. 31)

Graff (1990) salienta que é preciso examinar contextos específicos para se construir uma definição de alfabetismo em determinada época e lugar, considerando sua continuidades e descontinuidades.

A análise cultural nos permite perceber o processo de escolarização da alfabetização não somente no seu aspecto quantitativo (aumento da população escolar), mas principalmente quanto ao caráter que assumiu: o de veículo de uma nova ordem social que se impunha, a qual era pautada pelo desejo de racionalidade, avanço científico e progresso social. Dessa maneira, podemos compreender a mudança educacional como uma produção social e cultural.

A escolarização, então, foi uma das formas empregadas pelo Estado moderno para civilizar as massas, e a alfabetização um dos mecanismos para se alcançar esse objetivo. “O objetivo da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 40).

Nessa perspectiva de análise, é possível discutir como a alfabetização e a própria escola são posicionadas, desejadas e descritas nos planos de estudos da rede municipal de ensino de Canoas.

Nesse sentido, é interessante destacar como a Escola 4 caracteriza a escolarização, incorporando discursos que vêm sendo disseminados desde a concepção de um Estado moderno e coletivo:

Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática. (ESCOLA 4, 2004)

A mesma escola citada acima, ao estabelecer os pré-requisitos para a aprovação na *Alfabetização 2*, estabelece uma relação entre a alfabetização e o projeto de sociedade coletiva:

Que nosso aluno saiba ler e escrever, possibilitando-lhe expressar-se de forma oral e escrita em diferentes situações, respeitando a produção do outro, valorizando e interagindo com o outro nas ações coletivas. (ESCOLA 4, 2004)

O processo de escolarização serviu como veículo para se ensinar não somente os conhecimentos “sistematizados pela humanidade”, mas também como meio para civilizar e moralizar as massas. Trindade (2004, p. 387-388) nos diz que a partir da segunda metade do século XIX, a escola

não visaria somente ao crescimento quantitativo da alfabetização, mas criar uma nova ordem social, devendo ser, para tanto, moralizadora. Dessa forma, é inventada uma nova noção de criança, a de criança educada, que seria a criança escolarizada [...] Teríamos, assim, uma escola que desejaria, acima de tudo, educar e não apenas instruir e o/a bom/a professor/a privilegiaria a educação, acima da instrução.

A Escola 11, antes de apresentar os objetivos e conhecimentos selecionados para a aprendizagem nas diferentes séries e áreas do conhecimento, aponta os aspectos para a *formação básica do cidadão*, objetivo principal do ensino fundamental. Nestes aspectos, podemos ler a preocupação com os conhecimentos ditos “básicos” atrelados à formação de um sujeito objetivo, racional, consciente, capaz de conviver em sociedade através da aquisição de valores e atitudes:

- | |
|---|
| <p>a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e cálculo;</p> <p>b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;</p> <p>c) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento, habilidades e a formação de atitudes e valores;</p> <p>d) o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB; art.32).</p> <p>(ESCOLA, 11 2004)</p> |
|---|

A questão da formação dos homens, ou melhor, de sua educação, é uma preocupação que, como Trindade (2004) comentou, remonta aos inícios da própria escola como instituição moderna. Creio que é relevante retomar o que nos diz Comenius sobre a necessidade da educação dos homens:

Ninguém acredite, portanto, que o homem pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem, isto é, aquele que foi formado naquelas virtudes que fazem o homem. Isto é evidente pelos exemplos de todas as criaturas, as quais se não tornam úteis ao homem, embora a isso destinadas, a não ser depois de adaptadas pela nossa mão. Por exemplo: as pedras foram-nos dadas para servirem para construir casas, torres, muros, colunas, etc.; mas, de facto, não servem para isso, a não ser depois de talhadas, desbastadas e esquadriadas pelas nossas mãos. (COMENIUS, 1996, p. 120)

Como um período que emerge sob a necessidade de produtividade, a Modernidade vem descrever o homem que deseja a partir da ótica da utilidade. Assim, para que o indivíduo se torne útil é preciso que ele passe por um processo de formação, o que, com o Estado moderno, passa a ser responsabilidade também da escola. Tornar cada um civilizado significa alcançar uma nação civilizada. Nesse sentido, Castro-Gómez (apud TRINDADE, 2004, p. 392), caracteriza o Estado moderno da seguinte forma:

O Estado é entendido como a esfera onde todos os interesses encontrados na sociedade podem chegar a uma “síntese”, isto é, como um locus capaz de formular metas coletivas, válidas para todos. Por ele se requer a aplicação estrita de “critérios racionais” que permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos segundo metas defendidas pelo mesmo.[...]

Com a escolarização das grandes massas, na segunda metade do século XIX, a escola começou a produzir identidades individuais, a partir de capacidades e habilidades interessantes para o Estado moderno, engendrando uma oposição à “desordem” social através de determinados valores sociais e morais. A criação de subjetividades e identidades também atravessa o currículo, que seleciona e projeta formas de ser e agir no mundo. A Escola 11 traça habilidades e competências que, segundo o seu plano de estudos, devem ser desenvolvidas por todas as disciplinas. Percebo, aqui, a idéia da criação de comportamentos e valores coletivos, investimento feito pelo Estado moderno desde sua invenção. Eis o que descreve a Escola 11:

As competências a serem formadas pela nossa Escola e que são referencial para o planejamento de todo o processo pedagógico são:

- a) honestidade e coerência;
 - b) liberdade e responsabilidade;
 - c) equilíbrio emocional;
 - d) valores éticos e morais;
 - e) capacidade de argumentar;
 - f) criatividade;
 - g) liderança;
 - h) solução de problemas;
 - i) auto-conhecimento para conhecer e compreender os outros;
 - j) respeito às diferenças culturais, sociais e religiosas;
 - k) capacidade de dialogar.
- (ESCOLA 11, 2004)

Penso que se pode dizer que há uma continuidade no pensamento curricular que emergiu desde Comenius até os currículos atuais que circulam em nossas escolas. A idéia de educação aliada à instrução manteve-se, sendo que as descontinuidades situam-se muito mais na forma de perceber a efetivação da aprendizagem e no que é selecionado para aprender, o que também pode se mostrar com uma certa regularidade: muitos dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ainda têm sua validade como conteúdos.

A mudança educacional empreendida nos fins do século XIX estabeleceu uma relação duradoura entre educação e socialização e, conforme Marzola (1995, p. 136), entre conhecimento e regulação social:

[...] não é mais possível esquecer que a regulação social é uma condição da escolarização e da pedagogia. Isto significa, em primeiro lugar, que as práticas de reforma educacional organizam e dão valor a certos tipos de relações sociais, enquanto excluem e condenam outros. Em segundo lugar, que estas práticas produzem regulações através dos estilos de raciocínio e classificação que valorizam e aplicam.

Popkewitz (1994), considerando essa relação entre regulação e conhecimento, analisa a mudança educacional a partir da perspectiva de uma “epistemologia social”, colocando os objetos constituídos em padrões historicamente formados e em relações de poder, como, por exemplo, os conhecimentos escolares. Dessa maneira, o autor propõe um estudo sócio-histórico do conhecimento, pois as definições e os conceitos apresentados nos currículos não dizem respeito a fatos ou conteúdos imparciais. Pelo contrário, são sistemas que moldam as formas de se ver o mundo, demarcando possibilidades de compreendê-lo.

Considerando esse contexto discursivo, é interessante destacar o item *introdução*, referente à disciplina *Português*, do plano de estudos da Escola 13. Neste trecho, podemos visibilizar o conhecimento da língua sendo tratado como um degrau para o avanço individual, ao mesmo tempo em que indica comportamentos e atitudes sociais desejadas, como a participação e o pensamento crítico:

1. INTRODUÇÃO:

A diversidade de expressões orais, corporais e culturais, vivenciadas pela criança e comunidade escolar, são aspectos importantes ao considerarmos os usos, a forma, a relação entre o domínio da língua e a sua plena participação social, desde a simples ampliação dos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania até a compreensão e a criação de posicionamentos críticos e posturas coerentes ao processo educativo, possibilitando-lhe a solução de problemas da vida cotidiana e a ascensão aos bens culturais. (ESCOLA 13, 2004)

No excerto anterior, percebo um olhar atento à fala, ao corpo e à cultura da comunidade escolar, demonstrando o quanto o currículo emprega estratégias de observação e controle, a fim de efetivar-se. Trindade (2004), em seu estudo sobre as cartilhas utilizadas no Rio Grande do Sul em fins do século XIX e início do século XX, nos mostra que os discursos no campo educacional abrangiam a instrução dos conhecimentos escolares e, especialmente, o desenvolvimento integral da natureza humana, o que implicava a educação física, moral e intelectual. Conforme os relatórios da Instrução Pública do nosso Estado, examinados pela autora, os discursos circulantes na época manifestavam a preocupação com o corpo, o pensamento e as virtudes dos/as alunos/as.

Outro aspecto presente no trecho anterior é a aprendizagem da língua materna, ou seja, a alfabetização como um instrumento de crescimento social e cultural. A própria idéia de cultura, veiculada no plano analisado, nos remete às teorizações críticas, que a tomava como domínio de poucos, das classes privilegiadas econômica e intelectualmente, concebendo-a no singular (“a” cultura) e atribuindo-lhe um caráter de superioridade em relação às produções dos grupos ditos populares (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Desse modo, podemos entender o termo *bens culturais*, citado no excerto anterior, estritamente relacionado às produções de grupos que necessariamente passaram pelo processo de escolarização ou foram legitimadas socialmente pela sua erudição.

Graff (1990) ressalta que as concepções sobre o valor das habilidades de ler e escrever foram e vêm sendo entendidas, ainda, como produtoras de efeitos poderosos nas sociedades que as dominam, gerando o que denomina de “mito do alfabetismo”. São importantes os comentários desenvolvidos pelo autor, para se compreender o que seria esse mito:

Expectativas e suposições a respeito da primazia e da prioridade do alfabetismo e da imprensa, para a sociedade e para o indivíduo; a necessidade de habilidades “funcionais” para a sobrevivência (seja lá quais forem elas); ou a condição de massa do alfabetismo como um índice da condição da civilização – todas essas coisas se mantêm de forma insatisfatória e inadequada como substitutos para uma compreensão mais profunda, fundamentada, das questões e problemas. Claramente, isto não pode ser considerado como surpreendente para nós; é o resultado de um desenvolvimento histórico importante: as origens ideológicas de nosso próprio mundo e sociedade e do lugar do alfabetismo dentro deles. (GRAFF, 1990, p. 33)

O autor complementa seus argumentos, trazendo contribuições de outros autores, como Olson, o qual alertou sobre a excessiva valorização do alfabetismo atrelada ao próprio processo de escolarização formal, que é constituído de palavras, as quais são moldadas conforme as exigências do alfabetismo. Além disso, as pessoas alfabetizadas, como os/as

próprios/as professores/as, falham em não reconhecer o valor do trabalho dos outros/as, dos não-alfabetizados/as (OLSON apud GRAFF, 1990, p. 33).

Em estudo sobre os discursos presentes em projetos educacionais e notícias da mídia, Trindade (1998) comenta que entendimentos do “analfabetismo” como “praga” e “endemia social” circulam no discurso jornalístico. De acordo com a autora, pensar que todos devem ingressar na escola é

ponto incontestável no discurso do senso comum e no discurso da mídia, mas não tão consensual no discurso acadêmico, especialmente, quando os estudos sobre alfabetismo passam a questionar determinadas crenças que relacionam o alfabetismo e a escolarização ao progresso social (TRINDADE, 1998, p. 29).

Trindade (1998) assim como Matencio (1995)⁵⁷, ao analisarem os discursos oficiais e os discursos da mídia sobre a alfabetização, sinalizam que os projetos educacionais para o “combate” do “analfabetismo” são descritos como solução para esse problema, sem uma compreensão das causas do fracasso escolar que geraram o insucesso na alfabetização e o próprio abandono da escola. De acordo com Trindade (1998, p. 46),

as críticas produzidas pelo pensamento pós-moderno têm em vista rever crenças da modernidade, como a de que a escolarização e o alfabetismo poderiam contribuir para a busca de maior equidade social, sendo colocados como alavancas para o desenvolvimento do pensamento descontextualizado, considerado essencial nesse processo de transformação da realidade social.

Para Marzola (1995), a escola moderna tem sido tomada como um instrumento de viabilização do progresso social, inspirada no discurso iluminista que sustenta a formação de um sujeito racional e livre, o qual deve ser educado tendo-se como princípios a razão universal e a ciência. O projeto da sociedade moderna e a instituição escolar confundem-se, pois “sua plataforma ou o seu modelo social e político – as exigências de liberdade, direitos de cidadania, ideais igualitários [...] – não só tem a sua origem nos ideais iluministas, como está, epistemologicamente, hipotecada aos seus critérios e padrões de racionalidade” (MARZOLA, 1995, p. 144).

Na ementa do plano de estudos da Escola 8 podemos visibilizar a incorporação desses discursos instaurados pela Modernidade, a qual inventou um projeto de sujeito ativo e autônomo, capaz de transformar sua vida e a sociedade através de sua formação integral:

⁵⁷ Esta autora aponta dois tipos predominantes de notícias que circulam sobre a educação escolar na mídia: aquelas sobre os índices de analfabetismo, repetência e evasão e as que tratam da divulgação de projetos e programas de escolarização e alfabetismo (TRINDADE, 1998).

EMENTA

Os Planos de Estudo foram construídos com base na filosofia da Escola, visando a formação e a integração do educando com a sociedade através da construção criativa, crítica, responsável, para que este se torne *agente de transformação social, enfatizando a criação e utilização de novos procedimentos e instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa nesta Escola.*

A proposta educativa nas séries iniciais e finais (5ª s) do Ensino Fundamental apontam diretrizes com o comprometimento de formar *cidadãos críticos, autônomos e atuantes através da aquisição e ampliação do conhecimento em relação ao mundo físico e social*, respeitando as possibilidades e promovendo a descoberta de acordo com as diversas situações de sua vida [...]

De acordo com os princípios apontados, *os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do educando com o propósito de possibilitar o crescimento e transformação gradativa de cada um, despertando o saber, conhecer suas características e potencialidades, reconhecer seus limites para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia.* (ESCOLA 8, 2004)

Os grifos acima, feitos por mim, destacam a grande aposta no sujeito como construtor de sua própria história, crença fortemente veiculada pelas teorizações críticas, que investiam na libertação dos indivíduos através da ressignificação dos conteúdos, por exemplo, ou por meio da ação sobre os objetos de conhecimento. Contudo, a crítica pós-moderna nos apresenta um sujeito, ao invés de produtor, produzido pelos discursos que circulam como verdades em determinadas épocas e lugares, implicando também na idéia de uma identidade que é forjada culturalmente e não desenvolvida pelo próprio sujeito, como aparece descrito no final do excerto acima.

Veiga-Neto (1996a, p. 29) observa que a virada lingüística vem nos desalojar da posição de controle sobre os discursos que julgávamos exercer, salientando que a mesma modifica a forma de percebermos a linguagem, atribuindo regras próprias para os enunciados. Considerando essa mudança de perspectiva, Trindade (1998, p. 52) comenta que

se não temos mais a ilusão de ser agente da mudança educacional e do progresso social, através desta, como quer o pensamento moderno, por não sermos tão autônomos quanto pensávamos, temos a possibilidade de questionar crenças e discursos vistos como verdades inquestionáveis e de ver a mudança educacional como uma produção de práticas sociais e culturais históricas.

Bauman (2001) aponta que a libertação foi colocada no topo da agenda da reforma política empreendida pela Modernidade, e que aquela foi recebida a partir de dois olhares que se traduzem nos seguintes questionamentos: “A libertação é uma benção ou uma maldição?”

Uma maldição disfarçada de benção, ou uma benção temida como maldição?” (p. 26). De acordo com o autor, foi possível encontrar dois tipos de respostas: a primeira que questionava a preparação do “povo comum” para a liberdade; e a segunda, que punha em dúvida os benefícios que a liberdade poderia trazer. Bauman explica que o primeiro tipo de resposta carrega a idéia de um povo desencorajado, que desistiria de sua chance de liberdade por estar desorientado e enganado ou, ainda, não estaria disposto a arcar com as responsabilidades e os riscos que a autonomia impõe. O segundo tipo de resposta coloca em suspenso a relação entre liberdade e felicidade. Além disso, a falta de limites pode fazer a vida mais curta e brutal, sendo que, nessa perspectiva, a coerção social seria uma força emancipadora, não havendo contradição entre libertação e dependência. Em outras palavras, o caminho para a libertação estaria na submissão à sociedade e suas normas. Conforme Sennett (apud BAUMAN, 2001, p. 28), “a rotina pode apequenar, mas ela também pode proteger”.

Entretanto, o que identifiquei nos planos de estudos analisados é a crença numa liberdade “livre”, na autonomia como algo benéfico, desejável e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A felicidade individual e coletiva estaria localizada na capacidade crítica e reflexiva de cada um, as quais seriam desenvolvidas através da escolarização. A continuidade do sonho da Modernidade “pesada” (como Bauman identifica o início desse período) mostra-se presente em tais planos. Para ilustrar melhor esse argumento, trago a seguir excertos retirados de planos distintos, os quais manifestam tais discursos:

O presente Plano de Estudos está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares, a Filosofia da Escola de conhecer e valorizar a riqueza de cada um e que se concretiza por preparar o aluno para a vida em sociedade, capacitando-o a interpretar, compreender e agir para transformar-se e transformá-la, mais justa e igualitária. (ESCOLA 22, 2004)

Desenvolver uma ação educativa participativa e de qualidade, que proporcione ao educando o desenvolvimento da autonomia, socialização, respeito mútuo, senso-crítico, criatividade e versatilidade para transitar pelas diversas áreas do conhecimento e exercer sua cidadania com consciência e responsabilidade. (ESCOLA 19, 2004)

Buscando formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades e que atuem criticamente na transformação da nossa sociedade, a comunidade escolar buscou reformular os Planos de Estudos, onde buscaremos desenvolver e valorizar todas as potencialidades de nossos alunos. (ESCOLA 26, 2004)

Ao discutir a Modernidade atual, ou seja, a que vivemos, Bauman (2001, p. 14) ressalta que “a nossa é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da

modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos”. Segundo o autor, a sociedade do século XXI é tão moderna quanto a do século XX, mas é uma Modernidade diferente. O que ambas têm em comum é a busca obsessiva, contínua e irrefreável pela “modernização”, produtividade e competitividade, o que distingue a Modernidade de outros períodos históricos. Ser moderno, atualmente, significa ser incapaz de parar, em virtude da impossibilidade de se atingir a satisfação.

Ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo, num estado de constante transgressão (nos termos de Nietzsche, não podemos ser *Mensch* sem ser, ou pelo menos lutar para ser, *Übermensch*); também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado. A esse respeito, não há muito que distinga nossa condição da de nossos avós. (BAUMAN, 2001, p. 37)

Todavia, Bauman (2001) alerta que a nossa Modernidade é diferente e nova sob duas formas. A primeira diz respeito à descrença na existência de um fim do caminho histórico, de um estado de perfeição a ser alcançado num amanhã próximo, ou seja, a sonhada sociedade boa, justa e livre de conflitos. Assim, a satisfação das necessidades, a ordem perfeita, a transparência das coisas humanas e o domínio completo do futuro são aspectos colocados em constante suspeita. A segunda diferença reside na desregulamentação e na privatização dos deveres modernos, ou seja, há um deslocamento do coletivo para o individual. O discurso político afasta-se do quadro da sociedade justa para o dos direitos humanos, voltando-se para o asseguramento do direito de escolha do modo de vida e dos modelos de felicidade, bem como do direito de os indivíduos permanecerem diferentes.

Se a modernidade original era pesada no alto, a modernidade de hoje é leve no alto, tendo se livrado de seus deveres “emancipatórios”, exceto o dever de ceder a questão da emancipação às camadas média e inferior, às quais foi relegada a maior parte do peso da modernização contínua. (BAUMAN, 2001, p.38)

Nos documentos analisados, os princípios “emancipatórios” estão muito presentes, de forma atrelada também ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade e, por sua vez, ao próprio processo de escolarização. É interessante observar que *dominar a língua materna e adquirir outros conhecimentos* são objetivos que, nos planos de estudos, estão relacionados com uma melhor qualidade de vida e relações sociais. Nesse sentido, eis o que aparece em alguns planos de estudos:

Desenvolver no educando os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social, respeitando as características próprias [...], adquirindo a linguagem, os valores, o saber de acordo com os seus interesses e suas necessidades; construir seu conhecimento a partir de situações-problema, despertando o interesse para criar, relacionar-se com o outro e descobrir a importância do ato de ler e escrever para facilitar sua relação com o mundo que o cerca. (ESCOLA 8, 2004)

Expandir as possibilidades do uso da linguagem oral e escrita, sabendo expressar sentimentos, experiências, idéias e opiniões individuais, bem como acolher, interpretar e considerar a dos outros, contrapondo-as quando necessário, valendo-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais e desenvolver a capacidade de análise crítica. (ESCOLA 25, 2004)

Aplicar a linguagem para a melhoria da qualidade de suas relações pessoais, sendo capaz de expressar-se nos grupos que interage, acolhendo e interpretando idéias e opiniões dos outros. (ESCOLA 13, 2004)

Iniciar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e cálculos, através de uma consciência crítica na construção do conhecimento, interagindo com o meio e respeitando as individualidades. (ESCOLA 22, 2004)

A crença no valor da alfabetização e da escolarização foi construída em práticas sociais históricas que constituíram o chamado mito do alfabetismo. A partir desse mito, para “atuarem” na sociedade moderna, os sujeitos deveriam ser alfabetizados e escolarizados. Dessa forma, como Trindade (1998) problematizou, tal crença sustentava o pensamento de que campanhas de alfabetização e projetos educacionais gerariam ganhos e uma melhor qualidade de vida para os indivíduos sem escolarização. No entanto, Trindade aponta que Marshall desconstrói essa idéia através do seguinte argumento:

A justiça, o bem-estar e a saúde são importantes para os indivíduos, não porque eles são bons em si para os indivíduos, mas porque eles aumentam a força do Estado. Os investimentos em saúde e na educação são “agora” investimentos instrumentais no indivíduo, para mais tarde serem sacados pela crescente força do Estado. (MARSHALL apud TRINDADE, 1998, p. 35)

De acordo com Winchester (1990), a crença no poder atribuído ao alfabetismo, como meio para acabar com a opressão, a discriminação e a indignidade, foi constituída no século XIX, quando ocorreu o mesmo em relação ao método científico. Em relação ao estudo apresentado por esse autor, gostaria de destacar uma das suposições geradas pela “descrição usual do alfabetismo”, a qual ele coloca em discussão, e que considero muito próxima dos discursos circulantes nos planos de estudos analisados:

Assim, não é o alfabetismo, mas o alfabetismo universal, que é central para o progresso econômico e cultural em direção às idéias (se não, sempre, à realidade) das revoluções americana, francesa e russa, isto é, em direção à liberdade, à igualdade, à democracia e aos bens materiais em abundância. (WINCHESTER, 1990, p. 138)

Bauman (2001) comenta que, nos primeiros tempos da era moderna, o significado da individualização estava relacionado à emancipação exaltada do homem da dependência, da vigilância e da imposição comunitárias. Agora, segundo o autor, a individualização consiste mais numa tarefa do que num dado, sendo que a individualização e a Modernidade correspondem a uma mesma condição. A autodeterminação passa a ser característica de toda a era moderna, sofrendo variações durante essa formação histórica, pois tanto no seu estágio sólido como no momento atual, mais leve e fluido, a individualização é uma fatalidade e não uma escolha. Assim, falar em individualidade, como nos mostra o último excerto do quadro anterior, passa a ser regra e não exceção na Modernidade. A forma de pensá-la é que vem variando.

Considerando essas argumentações, é interessante colocar em pauta a discussão que Bauman (2001) faz sobre individualização e cidadania. Para ele, a individualização é inimiga da cidadania, pois o cidadão é aquele que busca no bem-estar da cidade o seu próprio bem-estar. Já o indivíduo é cauteloso e “morno” em relação ao bem comum ou à sociedade justa, pois “qual o sentido de ‘interesses comuns’ senão permitir que cada indivíduo satisfaça seus próprios interesses?” (BAUMAN, 2001, p. 45). Dessa maneira, falar em cidadania na era moderna é enfrentar obstáculos, porque “os cuidados e preocupações dos indivíduos enquanto indivíduos enchem o espaço público até o topo, afirmando-se como seus únicos ocupantes legítimos e expulsando tudo mais do discurso público” (BAUMAN, 2001, p. 46). Se a individualização instalou-se na Modernidade para ficar, reacomodar os indivíduos em políticas fundadas na cidadania, está longe de ser algo possível. O que leva os indivíduos a ocuparem o espaço público não é a busca por algo comum, mas a tentativa desesperada de “fazer parte da rede”.

A fé insistente na formação de cidadãos/ãs manifesta-se em vários planos de estudos analisados, sendo que aquela está vinculada, muitas vezes, à aquisição da leitura e da escrita e suas práticas sociais. Considerando o exposto, destaco os seguintes excertos:

Proporcionar ao educando um bom desenvolvimento na sua alfabetização, partindo de atividades diversificadas, práticas e dinâmicas para torná-lo um cidadão pensante, crítico e atuante. (ESCOLA 14, 2004)

Relacionar o problema do analfabetismo com a ética e a cidadania, conhecendo o alto índice de analfabetismo.

Reconhecer que aprender a ler e a escrever é um direito do cidadão.

(ESCOLA 21, 2004)

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos e aspectos da língua com os quais se defrontam, é preciso estruturar um trabalho educativo em que os alunos experimentem e aprendam isso na escola.

(ESCOLA 16, 2004)

Para Trindade (1998), os discursos que ligam a construção da cidadania estritamente ao domínio da leitura e da escrita e à educação escolarizada sustentam a crença de que a escolarização e o alfabetismo forjam o/a cidadão/ã. Ademais, Winchester (1990, p. 146) salienta que, com o acelerado processo de industrialização e a institucionalização das escolas públicas, no século XIX, “passou-se a acreditar que a única via para o progresso econômico era o alfabetismo universal e este, por sua vez, devia ser entendido como o desenvolvimento da capacidade para ler e escrever através de um programa de escolas comuns e padronizadas, universalmente disponíveis”.

A escolarização visou disciplinar as aprendizagens e os usos da alfabetização, que ocorriam de formas múltiplas antes mesmo da invenção da escola moderna (TRINDADE, 2004). Sobre isso, Cook-Gumperz (1991, p. 37) nos alerta que

a mudança a partir do século dezoito não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações, de uma idéia pluralista acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade, até uma noção de alfabetização escolar única, estandarizada, do século XX.

Em decorrência da escolarização da alfabetização, Trindade (2004; 2005) destaca que estudos sobre a alfabetização (cartilhas, métodos, processos) emergiram numa cadeia de produção cultural marcada intertextualmente e interdiscursivamente pelos discursos da Modernidade.

3.2 DAS METODOLOGIAS PARA MELHOR ENSINAR

A proa e a popa da nossa Didáctica será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade. (COMENIUS, 1996, p. 44)

No texto introdutório da sua Didáctica Magna, Comenius procura explicitar a importância do método para tornar o ensino e a aprendizagem mais seguros, organizados e produtivos. Ele apresenta sua obra caracterizando-a como um processo seguro e excelente de instituir em qualquer comunidade e escola, pois aquela valeria para todos como um caminho econômico – em relação ao tempo e ao esforço – para se instruir em tudo sobre a vida presente e futura.

No campo da educação escolarizada, mesmo numa Modernidade mais leve, como Bauman (2001) assim denominou, ou numa condição pós-moderna de vida (HARVEY, 1996), a busca por essa segurança metodológica permaneceu, já que o currículo continua sendo ordem, seleção e organização.

Como mencionei acima, a forma, o tempo e sua produtividade marcaram o pensamento curricular que se delineou já no século XVII com Comenius. Desse modo, o autor segue caracterizando sua obra:

Onde os *fundamentos* de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua *verdade* é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o *curso dos estudos* é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um *caminho*⁵⁸ fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado. (COMENIUS, 1996, p. 43)

O pensamento comeniano deixa aflorar as marcas da era moderna ao enfatizar, na área educacional, a necessidade do controle do tempo e da velocidade dos resultados. Como Bauman (2001, p.37) mencionou, “ser moderno é estar a frente de si mesmo”, e essa característica está incorporada à forma de pensar de Comenius.

Em relação aos planos de estudos da rede municipal de ensino de Canoas, conforme já discuti no capítulo dois desta dissertação, o item *metodologia* é considerado opcional pelas legislações educacionais que instituem essa forma de organização curricular, assim como os itens *avaliação* e *bibliografia*. No entanto, apesar de ser opcional, algumas escolas incluíram

⁵⁸ Grifos do autor.

tal item para caracterizar sua forma de trabalho, indicando as estratégias e recursos selecionados para a efetivação das aprendizagens.

Dessa forma, a Escola 2 descreve a metodologia empregada no trabalho de alfabetização, em relação ao ensino da letra, da leitura e da escrita, caracterizando os modos de abordagem e os materiais utilizados:

METODOLOGIA:

A letra: a letra utilizada é a de fôrma maiúscula (por ser mais fácil para a criança identificar e grafar). Não há impedimento de se trabalhar os outros tipos de letras e iniciar a letra cursiva; depende do interesse e da bagagem das crianças. Serão trabalhados todo o alfabeto, o traçado e o som das letras.

A leitura: o estímulo à leitura é feito a partir de pequenas histórias lidas pelo professor, pela apresentação de gravuras, pelo uso de seqüência de cenas, hora do conto, relatos de passeio ou experiência, dramatização, música e dança.

A escrita: é importante fazer com que a prática espontânea da linguagem oral trazida pela criança seja aproveitada no aprendizado da escrita. A produção da escrita deve ser sempre acompanhada de um trabalho de reflexão e de operação sobre a linguagem, que propicie ao aluno a consciência dos processos envolvidos no ato de escrever. Uso da escrita de palavras de acordo com as próprias hipóteses a respeito da mesma (auto-ditado). (ESCOLA 2, 2004)

Como pude observar, a Escola 2 descreve em detalhes a forma de se trabalhar com aqueles três aspectos: a letra, a leitura e a escrita, ao mesmo tempo em que indica estes como mais importantes no trabalho de alfabetização. Em outras palavras, ao dar destaque àqueles três aspectos, deixa de fora outros, o que remete ao caráter seletivo do currículo. Dessa forma, a Escola 2 contempla a leitura e a escrita, não dando a mesma ênfase à oralidade. Assim, pude perceber que as ênfases no “quê” e no “como” deve ser ensinado varia de escola para escola.

Outro aspecto interessante é a perspectiva daquele que ensina na descrição acima. Dessa maneira, o tipo de letra e o tamanho das histórias são escolhidos e indicados numa perspectiva didática que parece considerar o caminho do mais simples (letra de “fôrma”) para o mais complexo (letra cursiva).

Essa idéia de seqüência gradual perpassa a própria Didática Magna de Comenius, ao tratar, por exemplo, do ensino das línguas:

Em primeiro lugar, segue-se que as crianças devem formar tanto a sua inteligência como a sua língua, trabalhando de preferência sobre matérias que convêm às crianças e deixando as coisas próprias de homens feitos para outra altura da vida; [...] Esse tempo dispense-se com maior utilidade em coisas mais humildes, de modo que, tanto a língua como a inteligência se não aperfeiçoem senão gradualmente. [...] À criança deve ensinar-se a dar passos, antes de a exercitar na

dança; a cavalgar um belo e longo pau, antes de montar cavalos ricamente arredeados; [...] (COMENIUS, 1996, p. 333)

No excerto acima, Comenius procura caracterizar, já no século XVII, a criança como diferente do adulto, salientando que existem coisas para crianças e coisas para adultos, e que o ensino deve considerar isso.

Em seu estudo sobre as cartilhas, Trindade (2004) aponta que no final do século XIX essa visão diferenciada de criança e de infância começa a se estabelecer, de forma mais veemente, nos materiais didáticos. Na análise dos textos das cartilhas, a autora verifica que

as lições de boas maneiras, bem como as de respeito, tolerância e afeição seriam gradativamente suavizadas e substituídas, durante as primeiras décadas do século XX, por textos que passariam a apresentar as brincadeiras e as peraltices das crianças como parte do universo infantil, tratando-o como um mundo à parte. (TRINDADE, 2004, p. 410)

Sommer (2005), em estudos recentes, ao analisar os discursos escolares que produzem os/as alunos/as, alerta sobre a crença de professoras numa criança essencializada, narrada a partir de etapas de desenvolvimento. Assim, o autor comenta que

as ações das professoras são condicionadas por uma certa infância-referência, por uma imagem cristalizada de criança que é produto de discursos do campo da psicologia, cujos efeitos vão além da pura descrição de como as crianças são, mas que, de fato, acabam estabelecendo o que se faz, e como se faz, no espaço da sala de aula. (SOMMER, 2005, p. 9)

Voltando ao plano de estudos da Escola 2, gostaria de destacar também as frases que compõem o cabeçalho da primeira página da descrição da amplitude dos conhecimentos da primeira série: *Planejar é preciso! A Escola [...] faz o seu planejamento. É assim que se educa e aprende sempre mais!!!* Leio aqui a importância dada pela escola à organização dos conhecimentos, a legitimação do planejamento como necessidade e do currículo como peça chave para a efetivação das aprendizagens; discursos estes fazem parte da educação escolarizada desde sua invenção. Nesse sentido, ao criticar a falta de um caminho didático, Comenius (1996, p. 48) nos diz que

Esta arte de ensinar e de aprender, levada ao ponto de perfeição que parece agora esforçar-se por atingir, foi, em boa parte, desconhecida nos séculos passados e, por esse facto, os estudos e as escolas curvavam ao peso de fadigas e de caprichos, de hesitações e de ilusões, de erros e de faltas, de tal maneira que apenas podiam adquirir, à força de lutar, uma instrução sólida, aqueles que tinham a felicidade de possuir uma inteligência divina.

De acordo com Sommer (2005), as práticas discursivas escolares estão interditando a palavra *ensino* ou o verbo *ensinar*, tão recorrentes nos escritos de Comenius, pois tais termos estariam atrelados a uma noção de escola tradicional. Todavia, o autor expõe que, “por outro lado, a noção de aprendizagem é algo tacitamente aceito, não discutido, assim como as palavras mediação, construção de conhecimentos, aprendizagens significativas” (SOMMER, 2005, p. 7).

Para Comenius, uma educação sólida teria por base um bom método que implica o planejamento estruturado das ações e recursos para a instrução. A Escola 27 incorpora tal discurso em seu plano de estudos, ao descrever a sua metodologia na alfabetização, o que reforça o caráter interdiscursivo de tais documentos:

4. METODOLOGIA

A prática pedagógica deve ser organizada a partir da realidade do contexto social do aluno, levando em conta sua vivência e a partir daí utilizar diferentes linguagens (gestos, fala, desenho, escrita) e do jogo, os quais constituem as estratégias utilizadas para a criança entender o mundo.

Essa metodologia, bem consolidada, constitui uma base sólida sobre a qual se desenvolverá a alfabetização. (ESCOLA 27, 2004)

A última frase do excerto acima nos remete à idéia de que uma metodologia por si só, sendo “boa” e de base consolidada, garantiria a aprendizagem, no caso, a alfabetização. Prevalece, nesse contexto discursivo, a perspectiva de quem ensina. Nesse mesmo sentido, Comenius (1996, p. 45-46) caracteriza a sua Didática Magna:

Nós ousamos prometer uma *Didáctica Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *ràpidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *sòlidamente*⁵⁹, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera.

É importante notar que a rapidez, característica marcante da Modernidade, aparece como uma qualidade nos escritos comenianos a respeito do ensino. Ao incorporar os efeitos da Modernidade em suas obras, Comenius torna-se um pedagogo legitimamente moderno: a busca pela eficiência, pela rapidez, por resultados positivos, economicamente alcançáveis.

⁵⁹ Grifos do autor.

Contudo, o prazer de aprender e de ensinar também é algo valorizado por Comenius. A aprendizagem prazerosa, enquanto discurso, se faz presente em alguns planos de estudos analisados, como no caso das escolas citadas abaixo:

METODOLOGIA:

[...]

As atividades proporcionadas são bem selecionadas, de fácil compreensão, manuseio e visualização, envolvendo dominó, recortes de revistas e jornais, bingo, quebra-cabeça, rótulos, material concreto, dicionário, produção de textos, expressão corporal, entre outros, sendo que esse material deve ser de interesse do aluno, proporcionando assim o prazer de aprender. (ESCOLA 23, 2004)

METODOLOGIA

Partindo do princípio que queremos pequenos leitores, que saibam interpretar pequenas histórias lidas, manusear livros, que sintam prazer em ler e que construam noções matemáticas, sociais e científicas, proporcionar-se-á aulas dinâmicas, prazerosas, deixando sempre um “pouquinho de quero-mais” para a aula seguinte. Utilizar-se-á de diversos recursos e metodologias, como:

Aula expositiva e dialogada;
 Jogos variados (dominó, loto, bingo...);
 Dramatizações;
 Exercícios diversos;
 Trabalhos em grupo e individuais;
 Montagens utilizando diferentes materiais;
 Desenhos;
 Músicas e cantos;
 Colagens;
 Atividades lúdicas;
 Relatórios de atividades (escritos, desenhados e orais);
 Uso do material concreto;
 Livros de histórias infantis;
 Livro-texto.
 (ESCOLA 24, 2004)

Nos dois excertos destacados acima, parece-me que o ambiente prazeroso de aprendizagem é garantido pelas estratégias e recursos variados, que contemplam tanto técnicas e materiais escolares (livro-texto, dicionário, produção textual, colagens, relatórios de atividades) quanto portadores de texto e outros materiais originalmente não-escolares (jogos como dominó, quebra-cabeça, revistas, jornais). Em outras palavras, a atividade tanto em

Comenius como nos planos analisados, mesmo que a partir de olhares diferentes, se faz presente pela sua produtividade.

Trindade (2004), ao discutir a instrução pública gaúcha no período que abrange os anos entre 1890 e 1930, comenta sobre a importância que a atividade e o exercício passou a ter no ensino, a partir do método intuitivo⁶⁰. Assim, nesse período, o ensino da linguagem ganha um novo sentido, sendo que esta “deixaria de ser voltada somente para a memorização das regras gramaticais, incluindo também a sua compreensão e ‘uso’ por meio de exercícios, ao lado do valor dado às atividades físicas, morais e intelectuais a serem desenvolvidas mediante exercícios e não mais a memorização” (TRINDADE, 2004, p. 416).

Esse discurso se aproxima do que podemos ler no plano de estudos da Escola 29:

METODOLOGIA:

Trabalhos individuais e em grupo, envolvendo a escrita com técnicas variadas: jogos, alfabeto móvel, revistas, jornais, papéis coloridos, têmperas, sucatas, dramatizações, músicas, danças, atividades no pátio envolvendo a psicomotricidade, através de recreação, exposições de trabalhos, atividades escritas, leitura silenciosa e oral, filmes, passeios e conversação. (ESCOLA 29, 2004)

Além do discurso sobre a importância da atividade para o aprender, penso que é possível visibilizar ainda, no excerto acima, a relevância atribuída ao trabalho em grupo. Ao fazer uma análise pós-crítica do construtivismo pós-piagetiano⁶¹ implantado pela SMED/Porto Alegre entre 1989 e 1992, Marzola (1995) questiona a valorização avassaladora dada à formação de grupos de trabalho em sala de aula. Para ela, “a tentativa de dar conta do social na aprendizagem mediante a introdução de pequenos grupos na classe, não dá conta senão de relações interpessoais, aliás circunscritas à sala de aula e imanentes ao processo (psicológico) da aprendizagem” (MARZOLA, 1995, p. 125). Dessa forma, as propostas de trabalho em grupo, as quais aparecem em muitos dos planos de estudos analisados, ganham legitimidade pelo caráter democratizador que lhes é atribuído, em virtude da troca de conhecimentos que promete proporcionar e pelo desenvolvimento do “espírito coletivo”, numa sociedade que, como discuti na seção anterior, sustenta-se pela individualização. Sobre a perspectiva da criança “naturalizada”, incorporada pelo construtivismo, Sommer (2004, p.

⁶⁰ De acordo com Trindade (2004), o método intuitivo, que surgiu no fim do século XIX, transformou os/as alunos/as em experimentadores e os/as professores/as em guias da aprendizagem. Emerge, então, o discurso do “aprender fazendo”.

⁶¹ Proposta didática desenvolvida pelo GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Porto Alegre, desde 1983, que complementava os pressupostos piagetianos do construtivismo com as contribuições de Vygotsky, Wallon, Lacan e Freire.

29) apresenta relevantes considerações a respeito da organização didático-pedagógica das aulas:

a dita criança natural, a representação de sujeito cognitivo é que definiria a forma de agir docente. Neste sentido, dominados, presos a uma ordem discursiva que produz o sujeito cognitivo, os professores e professoras vão organizar o ambiente escolar para que este sujeito emerja, se manifeste uma vez mais e sempre no espaço da sala de aula.

Para finalizar este capítulo, gostaria de salientar que mudanças metodológicas não implicam mudanças educacionais e, muito menos, sociais. De acordo com Veiga-Neto (1994, p. 3), isso não significa que devemos descartar as preocupações metodológicas, mas que estas

devem ser compreendidas naquilo que são: metodológicas e, enquanto tal, enquadradas no paradigma em que foram desenvolvidas e, por isso mesmo, circunscritas a uma visão de mundo e limitadas por um horizonte de sentido que lhe confere legitimidade. O elogio do método, que se traduz na crença de seu poder e na busca de um método científico geral, abrangente, revelou-se extremamente problemático a partir da perspectiva historicista da Ciência.

Numa perspectiva de análise em que tanto os discursos como os sujeitos são produzidos histórica e culturalmente, torna-se difícil sustentar crenças tão deterministas como a do poder de métodos ou metodologias para a mudança educacional. No entanto, o que pude constatar nos documentos analisados é uma certa continuidade e algumas regularidades nas formas como se vem pensando o planejamento do ensino, desde sua invenção, nos princípios da Modernidade.

4 A HETEROGENEIDADE DE DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ALFABETIZAÇÃO NOS PLANOS DE ESTUDOS

Penso que o recurso às metáforas visuais não é em si problemático; o que me parece problemático [...] é concedermos à visão a possibilidade de nos revelar como é mesmo a realidade, isso é, a possibilidade de que a visão faça, a um sujeito cognoscente, uma representação correta, talvez às vezes um pouco distorcida, de um suposto mundo real pré-existente. (VEIGA-NETO, 1996b, p. 21)

Convido o/a leitor/a, em continuidade, a lançar olhares sobre os planos de estudos das escolas municipais de Canoas, a fim de vislumbrar, neste capítulo, alguns discursos sobre linguagem e alfabetização que permeiam tais artefatos culturais.

Aludindo ao que observa Veiga-Neto (1996b), na citação acima, refiro-me aqui não ao olhar moderno, representativo da realidade observada, o qual buscaria revelar o mundo e sua verdade através do desvelamento de suas ideologias, e em que o/a pesquisador/a manteria uma certa neutralidade e distância em relação ao objeto pesquisado, devendo precaver-se das impressões imediatas.

Numa perspectiva pós-estruturalista, os olhares que lançamos sobre as coisas simplesmente não as representam ou revelam: as constituem. Em outras palavras, os olhares que coloco sobre os planos de estudos das escolas municipais de Canoas não os representam conforme binarismos tais como certo/errado, válido/inválido, bom/ruim etc, mas produzem significados, questionamentos, problematizações os quais não são isentos de subjetivações de identidades, nem mesmo da minha própria identidade.

Interessou-me, então, investigar os possíveis sentidos e efeitos que os discursos sobre a linguagem e a alfabetização produzem nos planos de estudos. Como Veiga-Neto (1996b, p. 28) comenta, “em suma, o que importa não é saber se existe ou não uma ‘realidade real’, mas, sim, saber como se pensa essa realidade”. Este autor acrescenta ainda que “tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (VEIGA-NETO, 1996b, p. 30-31).

É nesse sentido que prossigo analisando esses artefatos culturais, considerando que também participei do processo de produção e discussão de tais planos, seja como professora alfabetizadora, seja como pedagoga que atua em um serviço de formação continuada de professores/as da rede municipal de ensino de Canoas.

Desse modo, estou ligada, de diferentes modos, através de minhas diversas identidades (mulher, branca, professora, funcionária pública, assessora pedagógica da alfabetização), aos

discursos⁶² que produziram os planos de estudos das escolas da minha cidade. Conforme Gee (apud MOITA LOPES, 2003, p.19), “cada um de nós é membro de muitos Discursos, e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades”.

Neste capítulo, inicialmente, analiso a trajetória dos estudos sobre a Língua Portuguesa e a sua produtividade no cenário curricular nacional. Dessa forma, discuto principalmente os discursos que emergiram na década de 1980, os quais configuraram-se num movimento de “renovação” das práticas didáticas que envolvem o ensino da língua materna. Além do delineamento dessa trajetória, focalizo meu olhar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa (1997) e nos planos de estudos das escolas da rede municipal de ensino de Canoas, buscando apontar continuidades e descontinuidades entre os discursos que se mostram nesses documentos e aqueles decorrentes do movimento “renovador” na área da linguagem. Conforme já foi mencionado no segundo capítulo desta dissertação, algumas legislações educacionais, referentes aos planos de estudos, indicam a consulta aos PCNs para a elaboração dos currículos escolares. É importante destacar também que, nos planos de estudos em foco, os discursos sobre a alfabetização se mostram na descrição da amplitude e profundidade do componente curricular Língua Portuguesa. Na seção final, faço a análise dos planos de estudos, procurando delinear os discursos sobre a alfabetização que estão presentes nos currículos das escolas municipais de Canoas.

É necessário lembrar aqui, novamente, que, quando me refiro a discursos, não estou falando de um conjunto de palavras que representam as coisas, uma realidade, numa relação direta entre objeto e signo. Quando me remeto a discursos sobre a alfabetização, pretendo enfatizar justamente como a linguagem constrói o que se fala e o que se pensa sobre a própria alfabetização em tais planos, como a constitui enquanto objeto de conhecimento. É nesse sentido, então, que os conhecimentos sobre a alfabetização são produto dos discursos que os constituem e das práticas discursivas que os envolvem, e não uma criação original dos seus autores. Hall (1997, p. 29) explica que

O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.

⁶² “No contexto da crítica pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social” (SILVA, 2000a, p.43).

É por isso que esses conhecimentos não podem ser compreendidos fora do contexto histórico e social em que foram forjados. “Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGANETO, 2003b, p. 120). Assim, os discursos sobre alfabetização e, também, sobre a linguagem, que circulam nos PCNs e nos planos de estudos, subjetivam e criam identidades, por exemplo, de alfabetizandos/as e alfabetizados/as, de leitores/as e escritores/as.

Ademais, vale mencionar que, com relação à metodologia de análise, não pretendo buscar a essência desses discursos, mas lê-los, atendo-me naquilo que é dito, mostrado, argumentado.

4.1 OS ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM: TRAJETÓRIAS E DISCURSOS

O campo da linguagem e também dos estudos sobre a didática do ensino da Língua Portuguesa é permeado por mudanças na sua trajetória constitutiva, que engendraram diferentes formas de pensar sobre a leitura, a escrita (especialmente a produção textual) e a oralidade, principalmente durante a década de 80 do século passado. Decorreram dessas mudanças rupturas metodológicas no sentido de buscar adequar a prática pedagógica a essas “novas concepções”. Como bem salienta Dalla Zen (2005, p. 11),

Sob o influxo das citadas concepções, circulam na escola, especialmente entre os professores e professoras das séries iniciais, discursos sobre a valorização do conteúdo e não apenas da forma, sobre uma avaliação menos rígida quanto aos aspectos gramaticais, sobre o respeito às hipóteses de escrita do aprendiz, sobre o professor como interlocutor do aluno, dentre outros.

Essa eclosão de “novas idéias”, a partir de 1980, emergiu principalmente no âmbito acadêmico, sendo veiculadas através de publicações e cursos de formação de professores (SILVEIRA, 1991), contemplando de forma articulada, por exemplo, aspectos lingüísticos e socioculturais na análise de textos escolares (DALLA ZEN, 2005). Todo esse movimento implicou uma revisão dos estudos sobre a leitura e a produção textual e, conseqüentemente, incitou a elaboração de didáticas mais contextualizadas para o ensino da língua materna. Sobre os motivos da emergência desse movimento, Silveira (1991, p.39) aponta os seguintes:

De um ponto de vista mais teórico, operou-se a influência da renovação dos estudos lingüísticos que buscavam, então, ultrapassar os níveis puramente formais da análise da sentença, isto é: verificou-se a emergência de áreas como Análise do Discurso, Teorias da Enunciação, Pragmática, etc., e, também, o impacto de estudos sobre o hábito e o processo de leitura. De um ponto de vista mais pragmático, contribuiu enormemente para essa re-visão a chamada “crise do ensino brasileiro” [...].

Para esclarecer a tal “crise do ensino brasileiro”, a autora citada acima vale-se da caracterização feita por Soares (1986), a qual atribui à escola esse conflito, pois esta não teria reformulado sua função e seus objetivos para atender a nova demanda de alunos/as, que se mostrava diferenciada tanto em termos numéricos (maior quantidade) quanto aos aspectos culturais e lingüísticos do seu contexto social. Soares enfatiza então que a “crise da instituição escolar” traduziu-se também na “crise da linguagem”. Geraldi (2002, p.39), na mesma época, assim caracterizava essa situação:

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita.

De acordo com Silveira (1991), os fatores comentados anteriormente contribuíram para a eclosão de “novas idéias” na área da linguagem, a qual procurou rever seus objetivos, pressupostos teóricos e orientações didáticas, rediscutindo aspectos como: a correção lingüística, as práticas de leitura escolar e produção textual, a gramática escolar. A autora comenta ainda que, no início da década de 80, as dificuldades apresentadas por alunos/as nas redações dos concursos vestibulares produziram vários estudos sobre a problemática da produção textual, destacando dentre eles o realizado por Pécora, publicado em 1983 com o título *Problemas de Redação*. Segundo Silveira (1991, p. 40), “aponta-se, pois, pela primeira vez com esta ênfase e clareza, o divórcio entre a interlocução que está na origem do processo legítimo da escrita e as condições de produção da escrita escolar, como fonte original das dificuldades de abordagem da ‘redação’ na escola”.

No ano seguinte, em 1984⁶³, é publicada a primeira edição da obra que se tornaria referência para o/a professor/a de Língua Portuguesa: *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi. Nesta obra, composta por artigos de diferentes autores, sendo que muitos de autoria do próprio organizador, Geraldi traz à tona concepções marcantes desse movimento de renovação do ensino da língua materna, as quais serão aqui sumariadas. No

⁶³ Trabalharei aqui com a 3ª edição, cujo ano é 2002.

artigo intitulado *Concepções de linguagem e ensino de Português*, aponta para o deslocamento das perguntas sobre o como, quando e o que ensinar para as questões: para que ensinar? Para que aprender? Em defesa de uma concepção de linguagem que a entende como forma de interação humana, fundamentada na lingüística da enunciação, Geraldi (2002, p. 41) argumenta que a mesma “implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Dessa forma, o autor descreve a língua como processo de interlocução, argumentando que o mais relevante, no ensino da mesma, é “estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2002, p. 42). Outra questão destacada pelo autor, nesse mesmo artigo, e retomada por outros autores na mesma obra, diz respeito à variedade lingüística. Nesse caso, Geraldi prescreve que se deve oportunizar o domínio pelos/as alunos/as do dialeto padrão, sem que isso se constitua em detrimento da forma de falar predominante no seu meio social. Para ele, o domínio do dialeto padrão se justifica porque a linguagem é um meio de acesso ao poder, como se este fosse algo localizado em um lugar determinado.

Em outro artigo da mesma obra – *Prática da leitura na escola* – Geraldi aponta uma tríade para o ensino de Língua Portuguesa: leitura de textos, produção de textos e análise lingüística. Aqui ele alerta também sobre a tentativa de se ignorar que existem diferenças entre as formas de falar dos/as alunos/as e aquela denominada “padrão”, considerando que o domínio desta é o compromisso político primeiro do/a professor/a. Para isso, indica como caminhos possíveis as contribuições da psicolingüística sobre a aquisição da linguagem, destacando o trabalho de Lemos (1982), a qual “demonstra que a criança, muito antes de analisar as formas lingüísticas, utiliza-as na interação lingüística efetiva” (GERALDI, 2002, p.90). Nesse contexto discursivo, começa a emergir também, nas análises sobre a língua, a questão da oralidade, “cuja influência vai se tornar crucial na análise do texto escolar, ou seja, as relações entre língua falada e escrita, as variações lingüísticas presentes nos textos ganham maior visibilidade e importância” (DALLA ZEN, 2005, p. 13). Todavia, Silveira (2001), em artigo publicado primeiramente na década de 1990, vai nos alertar de que a oralidade, enquanto conhecimento curricular, ainda não se constitui em área de interesse escolar. Ao conceituar leitura, Geraldi vale-se das contribuições de Lajolo (1982), a qual define aquela como a atribuição de significado ao texto, considerando também as relações que o/a leitor/a estabelece entre o texto lido e outros textos, posicionando-se diante do mesmo. O autor

complementa que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2002, p. 91), sendo o/a leitor/a agente na busca de significações.

Em relação à produção textual, mais especificamente no artigo *Escrita, uso da escrita e avaliação*, Geraldi aponta para as diferenças entre texto e redação escolar, considerando esta, da maneira que era proposta, como exercício de simulação do uso da escrita. Para romper com o caráter artificial da produção da redação, o autor destaca que, em relação ao/à aluno/a escritor/a,

dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita. (GERALDI, 2002, p. 128-129)

Outro artigo dessa obra seminal de Geraldi, que trata também especificamente da produção textual, é o intitulado *Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)* de Britto (2002). Este autor focaliza as condições de produção do texto na escola e os procedimentos lingüísticos utilizados pelos/as alunos/as nessa tarefa. Em relação a este último aspecto, destaca os estudos de Lemos (1977) sobre o que esta denominou de “estratégias de preenchimento”, colocando o problema da redação escolar numa perspectiva discursiva e funcional. Tais “estratégias” aparecem nos textos escolares através do seu “acentuado caráter de artificialidade, da procura das ‘palavras bonitas’[...]” (SILVEIRA, 1991, p. 41). Além disso, Britto aponta para as diferenças entre língua escrita e oralidade, destacando, por exemplo, o que observa Gnerre (apud BRITTO, 2002, p. 123): “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. A escrita é o resultado histórico indireto de oposição entre grupos sociais que eram e são ‘usuários’ de uma certa variedade”.

Silveira (1991, p. 42) assim sintetiza essas “novas concepções” sobre o texto escolar:

O divórcio entre a interlocução legítima, geradora do texto “real”, e as condições artificiais de produção da redação escolar, a importância das diferenças entre a língua oral e a língua escrita, a necessidade de redefinir a avaliação da redação do aluno e a consideração da mesma como texto – com ênfase em aspectos de coesão, antes desconsiderados em favor da ênfase à correção ortográfica e gramatical estrita – vêm constituir o esquema teórico de maior presença em grande número de cursos de treinamento [...] e, também, em projetos de reformulação do ensino de língua materna.

Quanto à incorporação dessas “novas idéias” na prática pedagógica docente, Dalla Zen (2005, p.13) ressalta que

evidentemente, essa torrente de idéias teve suas repercussões na pesquisa acadêmica, nas publicações decorrentes das mesmas e, conseqüentemente, no ensino da língua materna; entretanto, não se pode aferir em que medida esses discursos renovadores circulantes foram (são) implementados nas práticas escolares.

Considerando os documentos analisados nesta investigação, é possível perceber marcas desses discursos “renovadores” da área da língua materna nos planos de estudos e, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os quais fundamentaram grande parte de tais planos e são indicados como referência pelas legislações educacionais.

Dessa forma, os PCNs – Língua Portuguesa, ao caracterizarem os conteúdos da área, expressam uma concepção de língua que se aproxima das idéias circulantes no movimento de renovação da década de 1980 em diante. Por exemplo, a questão da interação como característica da língua bem como a percepção da existência de suas diferentes formas, sendo que a padrão é apenas uma delas, são destacadas nesse documento:

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 1997b, p.43)

No trecho acima, pode-se observar a crítica às situações artificiais de uso da língua, assim como Geraldi (2002) discutiu na obra já comentada. Percebe-se, então, a preocupação de se romper com o caráter fechado e rígido do trabalho didático com a língua, que prejudicaria nessa perspectiva, por exemplo, a produção de textos “reais” para interlocutores “reais”. A importância de atividades significativas e contextualizadas, que vão além do aspecto avaliativo e funcional (demonstração dos conhecimentos apreendidos), é colocada em destaque. Ao analisar esse movimento que coloca “novas” proposições para o ensino da língua, Dalla Zen (2005, p. 11) comenta que “admitir esse outro horizonte de compreensão requer considerar a ação lingüística entre sujeitos, que se realiza através de textos, falados ou escritos, de forma contextualizada e não por meio de frases isoladas, examinadas em suas

minúcias, fora do acontecimento discursivo”. É nessa direção que os PCNs – Língua Portuguesa (1997b) seguem caracterizando a linguagem:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1997b, p.43)

Essa caracterização, circulante nos PCNs – Língua Portuguesa (1997b), aproxima-se da concepção que norteia as discussões feitas por Geraldi (2002), principalmente ao apontar a linguagem como forma de interação humana. O autor destaca que tal concepção envolve uma postura pedagógica que incorpora a linguagem como constituída de relações sociais, “onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2002, p. 41). Tal percepção permeia também alguns planos de estudos analisados, como o da Escola 2:

A Língua Portuguesa está ligada diretamente a novas descobertas, sendo elo de interação com os diversos grupos sociais ou áreas de conhecimento. [...] As principais características desta disciplina são a organização de conteúdos e atividades que propiciem ao educando a expansão de sua capacidade de uso da linguagem e reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, tornando possível a análise crítica dos textos orais ou escritos. (ESCOLA 2, 2004)

No excerto acima, a escola é narrada como espaço de expansão do uso da linguagem, no sentido de acréscimo a um desenvolvimento que já ocorria antes da criança, por exemplo, ingressar na mesma. Tal percepção se mostrou também no plano da Escola 9, quando indica o objetivo geral da disciplina Língua Portuguesa:

Utilizar os conhecimentos adquiridos sobre a língua a fim de ampliar sua comunicação oral e escrita e, conseqüentemente, suas habilidades de compreensão e expressão. (ESCOLA 9, 2004)

Essa descrição não atribui à área da linguagem a aprendizagem de aspectos rígidos e fechados que passam a ser compreendidos após o ingresso da criança na escola, como se muitas vezes esta ensinasse até mesmo a falar. Pelo contrário, o/a aluno/a é percebido como sujeito falante, e o uso da língua como uma prática social que vem sendo constituída desde o

nascimento da criança. Todavia, há planos de estudos que parecem ignorar a idéia de uma experiência verbal, ou melhor, lingüística da criança antes da entrada na escola. Dessa forma, a Escola 10 aponta como objetivo específico do segundo semestre *comunicar-se com os colegas usando a linguagem oral*, como se as crianças já não se comunicassem dessa forma fora da escola. Nesse mesmo sentido, a Escola 12 aponta como objetivo geral que *o aluno deverá ser capaz de utilizar a Língua Portuguesa em seu cotidiano, expressando com eficácia e competência a palavra – oral e escrita*. Essa idéia de eficácia e competência pode estar relacionada à perspectiva de que, tomando as palavras de Silveira (2001, p. 119), “falar bem é colocar numa voz bem modulada e com gestos expressivos o que escrevo...”. Dessa forma, poder-se-ia dizer que, nesse caso, a verdadeira oralidade não seria aquela que a criança vem praticando antes de tornar-se aluno/a, mas a que se aproxima dos elementos utilizados na escrita, como se as duas formas fossem indistintas. Procurando romper com essa perspectiva, Silveira (2001, p. 119) alerta que “existem competências diferentes de eficiência na oralidade formal, mas que ela não pode ser buscada pela proximidade com a língua escrita”.

Assim, caberia questionar o sentido da inserção desses objetivos nos planos de estudos, o qual poderia estar vinculado à “necessidade atual” de se incluir nos currículos brasileiros o trabalho pedagógico em relação à oralidade. Todavia, acredito que o problema se localiza na forma como se entende essa questão. E nesse ponto, então, ao analisar os planos de estudos, pude deparar-me com dois principais vieses: o do entendimento do trabalho didático com a oralidade que resulte no melhor uso da linguagem verbal, em termos gramaticais e semânticos; e outro, que percebe a linguagem oral como prática social que contextualiza, medeia e oferece subsídios para as aprendizagens cognitivas e atitudinais. A seguir, faço um recorte de excertos seguindo a ordem de itens apresentada no plano da Escola 7, para demonstrar como aqueles dois vieses podem se apresentar num mesmo documento:

1. INTRODUÇÃO:

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. [...]

2. OBJETIVO GERAL:

Desenvolver a expressão oral e escrita pressupondo o domínio da língua e visando a formação de leitores competentes e seres capazes de expressar seus sentimentos, suas vivências de forma organizada [...]

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

[...]

- Ampliar seu vocabulário distinguindo os diferentes significados de uma mesma palavra dentro de um contexto;

[...]

- Saber ouvir e refletir sobre as idéias dos outros;

- Exercitar senso de cooperação, diálogo, respeito mútuo, assumindo uma atitude de respeito ao que o outro fala e esperando sua vez de falar;

- Conhecer alguns aspectos gramaticais com fins de aprimorar o uso da linguagem oral e escrita;

[...]

- Desenvolver a expressão oral;

- Compreender a diversidade de expressões regionais e sotaques, como diferentes, sabendo que são variedades lingüísticas (coloquial e formal);

- Desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre assuntos polêmicos relacionados à sexualidade, questões ambientais, corrupção, discriminação, injustiças sociais, através de diálogos, debater opiniões pessoais, assumindo posições, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

4. CONTEÚDOS:

[...]

- Linguagem formal e coloquial;

[...]

- Aspectos ortográficos e gramaticais como forma de adequação da fala ou escrita.

(ESCOLA 7, 2004)

A análise dos planos de estudos possibilitou também perceber que o ensino da língua portuguesa é descrito, muitas vezes, como um meio, uma ferramenta para se adquirir outros conhecimentos. Nessa perspectiva, a escola cumpriria um papel fundamental para essa construção. Dessa forma, no mesmo plano destacado acima, é possível perceber essa perspectiva:

A Língua Portuguesa é ferramenta obrigatória para a estruturação das demais áreas. Sem seu estudo ou conhecimento, torna-se inútil todo conhecimento científico e tecnológico. A escola é o espaço onde é possível ocorrer esta transformação, possibilitando ao cidadão sua participação na sociedade. (ESCOLA 7, 2004)

No excerto acima, quando aponta o estudo e o conhecimento da Língua Portuguesa, entendi que a escola está se referindo ao domínio da forma padrão pelos/as seus/suas alunos/as, já que dessa forma poderão participar efetivamente da sociedade. É possível ler também a presença dos discursos que circularam na obra de Geraldi (2002), principalmente quando este destaca a importância de se ensinar o dialeto padrão sem, contudo, desconsiderar a variedade lingüística característica do contexto social dos/as alunos/as. Como se viu no penúltimo quadro, a Escola 7 também destacou a relevância da compreensão das variedades lingüísticas, embora de uma forma reducionista, caracterizando-as apenas como as expressões regionais e os sotaques. Sobre a valorização de determinadas formas ou variedades da língua na sociedade, Geraldi, valendo-se de Gnerre, destaca que

uma “variedade lingüística ‘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. Essa afirmação é válida, evidentemente, em termos internos quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos externos pelo prestígio das línguas no plano internacional” (GNERRE apud GERALDI, 2002, p.43)

Outro aspecto que considero importante comentar, em relação ao último excerto retirado do plano da Escola 7, é a valorização do conhecimento da Língua Portuguesa, colocado como imprescindível para a construção, compreensão e aprendizagem das demais áreas. Pode-se dizer que a aquisição e a prática da leitura e da escrita, ou seja, a alfabetização e o letramento estão sendo narrados como condição primordial para o desenvolvimento da escolarização, para a aquisição do conhecimento científico sistematizado no currículo. Como está expresso no trecho acima, a aprendizagem da Língua Portuguesa implica uma transformação que modifica a vida dos sujeitos, tornando-os cidadãos, com condições de participar efetivamente na sociedade. É a idéia de uma mudança que provoca a evolução progressiva daqueles/as que estão inseridos/as no ambiente escolarizado. De acordo com Graff (1990, p. 44),

[...] as bases epistemológicas que governam a maior parte do pensamento sobre o alfabetismo⁶⁴ são bases evolucionárias; a suposição é a de que o alfabetismo, o

⁶⁴ Nesse texto de Graff (1990), *alfabetismo* é a tradução do termo *literacy*, utilizado na língua inglesa, para designar o estado ou condição que assume o sujeito alfabetizado. Alfabetização refere-se à ação de alfabetizar, sendo que *literacy* contempla as duas abordagens: tanto a aquisição do código escrito como a sua prática social. Em vez de *letramento*, alguns autores preferem traduzir *literacy* como *alfabetismo*, pela proximidade com o termo alfabetização. Nesta dissertação, quando me refiro aos usos e às práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, utilizo o termo *letramento*.

desenvolvimento, o crescimento e o progresso estão inseparavelmente ligados, especialmente no período moderno.

A Escola 10, ao caracterizar a área de Língua Portuguesa, também demonstra a incorporação do discurso do conhecimento como ferramenta e meio de conquista individual da participação na sociedade:

CARACTERIZAÇÃO

A língua é um sistema que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, pois é através dela que nos comunicamos, temos acesso à informação, expressamos e defendemos idéias, partilhamos ou construímos ideais, produzimos, portanto, conhecimento. O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, é condição de possibilidade de posicionamento crítico e participação social. (ESCOLA 10, 2004)

Já a Escola 18, de certa forma, contemplou tanto a idéia de língua como “meio para” quanto a de interação humana e prática social:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

Descobrir a língua como instrumento de conhecimento e base para atender as diversas intenções de comunicação, respeitando a diversidade cultural manifestada nas variações regionais da fala de cada indivíduo. (ESCOLA 18, 2004)

Em relação aos conteúdos, os PCNs – Língua Portuguesa propõem a organização dos mesmos em três blocos, os quais são: *língua oral: usos e formas; língua escrita: usos e formas; análise e reflexão sobre a língua*. O segundo bloco, *língua escrita*, é subdividido em *prática de leitura e prática de produção de texto*. Esse esquema aproxima-se da tríade de práticas segundo as quais deveria ser pautado o ensino da língua para Geraldi (2002): *leitura de textos, produção de textos e análise lingüística*. De acordo com o autor, a integração dessas práticas visa os seguintes objetivos: “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (GERALDI, 2002, p. 88).

A Escola 20, ao expressar o objetivo geral da área de Língua Portuguesa, coloca em destaque a leitura, a produção de texto e a oralidade, salientando também a preocupação com a correção lingüística, ou seja, com o domínio da forma padrão, como se pode observar a seguir:

LÍNGUA PORTUGUESA

Dominar a linguagem de maneira eficaz, sendo capazes de produzir e interpretar textos, tanto para as necessidades do dia-a-dia, como para ter acesso aos meios de informações e a participação plena no mundo da leitura e escrita. Desenvolver habilidades de escutar, falar, ler e escrever utilizando a maneira correta de grafar as palavras, aprender a pontuar de forma a dar ritmo e ênfase à produção, observando as convenções ortográficas. (ESCOLA 20, 2004)

No trecho destacado acima, também é possível visibilizar a atenção ao aspecto dos usos tanto da escrita quanto da leitura para além das práticas escolares, o que pode significar marcas dos estudos sobre a função social da leitura e da escrita ou, mais recentemente, das discussões sobre letramento.

Com relação ao domínio eficaz da língua padrão, Geraldi (2002, p. 130-131) aponta caminhos a serem percorridos entre a linguagem do/a aluno/a e a linguagem “da escola”, manifestando o caráter prescritivo de sua obra:

Para percorrer este caminho [...] não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais.

A importância dos usos da língua, em suas diferentes formas, também aparece descrita no plano de estudos da Escola 25, de forma muito semelhante aos PCNs – Língua Portuguesa:

PROGRAMAS:

- Língua oral: usos e formas;
 - Língua escrita: usos e formas;
 - Variação lingüística: modalidades, variedades, registros;
- [...] (ESCOLA 25, 2004)

Esta mesma escola delinea, em seus objetivos para a área da língua materna, concepções acerca da leitura, da escrita (produção textual) e da oralidade que abrangem tanto a aquisição da forma padrão como o caráter social e interativo da linguagem, enfatizando a oralidade e a escrita como meio de comunicação, a leitura como construção de sentidos e a análise de discursos.

OBJETIVOS:

- Ler dos gêneros previstos para a série;
- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas;
- Produzir textos escritos, utilizando a escrita alfabética, preocupando-se com a forma ortográfica e a pontuação;
- Utilizar a linguagem oral, sabendo adequá-la às intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados de forma clara e ordenada;
- Utilizar a linguagem na construção de sua competência oral e escrita, estruturando a experiência e explicando a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos. (ESCOLA 25, 2004)

De acordo com Luke (1996), os estudos sobre o discurso foram marcados, primeiramente, pelo advento da psicolinguística e, num segundo momento, pelas contribuições da sociolinguística, com posições contrastantes sobre os discursos e os textos. O autor explica que

enquanto o modelo psicolinguístico explicou a produção de linguagem pela referência às capacidades semânticas e sintáticas produzidas internamente pelo falante, o modelo sociolinguístico tendia a explicar os textos pela referência à performance e interação social aprendidas, regidas pelas regras [...]. Cada um, a sua maneira, salienta a natureza dos textos escritos e falados. (LUKE, 1996, p. 8)

Luke aponta ainda a análise pós-estruturalista, desenvolvida por Foucault, como o terceiro momento nos estudos sobre os discursos. Segundo o autor, Foucault provoca uma virada ao descrever o caráter *construtivo* do discurso: seja no âmbito mais amplo (por exemplo, as epistemes), seja no local, o discurso define, constrói e posiciona os sujeitos. Nesse sentido, os discursos constituem os objetos a que se referem, criando formas de categorizar instituições e pessoas. Para Luke, a análise *foucaultiana* provoca uma mudança na forma de os/as educadores/as perceberem os textos e os discursos educacionais, modificando nossa visão

a partir de uma reflexão sobre texto e discurso como artefato construído explicável por referência a características essenciais de seus produtores e contextos produtivos, para o estudo de como os textos são construtivos de formações sociais, comunidades e identidades sociais dos indivíduos. (LUKE, 1996, p. 8)

Ao delinear o objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa, a Escola 29 também contempla o discurso que procura valorizar os diferentes usos e formas da língua:

Saber expressar-se em várias situações, conhecendo e respeitando as variedades lingüísticas do português falado. Lendo, compreendendo e produzindo diferentes textos (lendas, notícias, receitas, etc), analisando criticamente os usos da língua como instrumento de divulgação de acordo com a realidade em que está inserida. (ESCOLA 29, 2004)

Dessa forma, identifiquei muito presente, nos planos de estudos, os discursos sobre as variações lingüísticas bem como aqueles que consideram a leitura, a produção textual e a oralidade como práticas sociais sustentadas pela e na interação humana. A preocupação com a aprendizagem vinculada ao uso significativo da língua, ou seja, considerando os diferentes contextos e finalidades de sua prática, mostram-se atreladas também à necessidade do domínio efetivo da forma padrão.

Entremeando as análises finais desta seção, é possível argumentar que os estudos sobre a língua materna constituem-se em formações discursivas que, tomando emprestado o termo de Foucault, Maingueneau (1993) define como aquilo que deve e pode ser dito, considerando-se uma posição assumida em determinada conjuntura. No caso da análise realizada, penso que aquilo que é selecionado e narrado como conhecimento válido, nos planos de estudos e nos PCNs – Língua Portuguesa (1997), decorre também dos efeitos do movimento “renovador” das concepções sobre o ensino da língua, do início da década de 1980. Não estou pretendendo localizar toda a heterogeneidade de discursos sobre a linguagem, que se mostra nos planos de estudos, num movimento que eclodiu em uma determinada época, mas enfatizar tais planos como produtos de uma interdiscursividade constitutiva, considerando que “um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., *mas de um trabalho sobre outros discursos*”⁶⁵ (MAINGUENEAU, 1993, p. 120).

⁶⁵ Grifo do autor.

4.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCNs: MANIFESTAÇÕES NOS PLANOS DE ESTUDOS

Pretendo aqui contextualizar como são definidos linguagem, gêneros discursivos e texto nos Parâmetros Curriculares Nacionais da área da Língua Portuguesa, em virtude da ênfase que é dada a esses aspectos nesse documento. Também destaco, deste documento, alguns objetivos gerais dessa disciplina para o ensino fundamental e, especificamente, para o primeiro ciclo (1^a e 2^a séries), bem como os *gêneros previstos*⁶⁶ para esta etapa.

Considero esta contextualização importante, pois esses discursos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa se mostram presentes na parte dos planos de estudos das escolas municipais de Canoas, que trata especificamente da 1^a série ou das classes de alfabetização⁶⁷.

Linguagem, gêneros discursivos e textos

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (BRASIL, 1997b, p. 23-24)

Os PCNs – Língua Portuguesa (1997b) abordam a linguagem como um fenômeno produzido em diferentes situações sociais, ressaltando as diferentes características que marcam uma mesma prática social em contextos históricos distintos: uma conversa de bar entre professores não é a mesma que entre economistas, do mesmo modo que a escrita de uma carta difere da escrita de uma lista de compras, por exemplo.

Esse caráter histórico e social que é dado à linguagem, nos PCNs, fundamenta-se nos estudos de Bakhtin⁶⁸ (1992, p. 301) sobre a língua:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – , não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

⁶⁶ Grifarei em itálico, também neste capítulo, as expressões ou palavras retiradas dos documentos analisados.

⁶⁷ Considero importante lembrar aqui o que apontei no segundo capítulo desta proposta de dissertação: em 2004, uma escola da rede municipal de Canoas, das 30 pesquisadas, era organizada por etapas, enquanto que vinte e nove eram seriadas, sendo que seis destas dividiam as séries referentes à alfabetização em duas classes ou etapas, e as demais possuíam a 1^a série.

⁶⁸ Este autor é tomado como referência com relação a alguns aspectos, relativos à linguagem, nos PCNs – Língua Portuguesa (1997).

A situação concreta de produção caracteriza a interação verbal, realizada por seus interlocutores, que selecionam o gênero que servirá para determinado discurso. De acordo com os PCNs – Língua Portuguesa (1997b, p. 25): “Produzir linguagem significa produzir discursos”.

Conforme nota de rodapé (BRASIL, 1997b, p. 26), o termo *gêneros* é proposto também fundamentado em Bakhtin, definindo como formas relativamente estáveis de enunciados, marcadas por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997b, p. 26)

O discurso se manifesta a partir de textos, considerados produtos de atividades discursivas orais ou escritas. A textualidade é garantida através das relações de coesão e coerência que sustentam a seqüência verbal.

A produção de discursos está vinculada a outros discursos que já foram produzidos. “A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade” (BRASIL, 1997b, p. 26).

Nesse sentido, outro aspecto trazido pelos PCNs é a aprendizagem da língua através da diversidade de textos. Conforme este documento, os usos da língua são definidos pela história, de acordo com as demandas sociais de cada momento. Cabe à escola tentar atender a essas demandas, haja vista o momento de intensa informação e produção de conhecimentos em que vivemos, o que exige competências diversas, e cada vez mais complexas, de leitura e escrita.

No que diz respeito às constantes mudanças nas sociedades atuais, Pagano (2001, p. 98) comenta que

FAIRCLOUGH (1995) também aponta para a especificidade do momento histórico atual, que ele caracteriza como sendo um período de “intensas mudanças sociais e culturais, o que talvez explique a repercussão atual de teorias que enfatizam a intertextualidade e a heterogeneidade”.

Nesse contexto, os PCNs – Língua Portuguesa (1997b) comprometem a escola no sentido de “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (p.30). Incluem, também, a idéia de interdisciplinaridade ao destacar a importância de se trabalhar, nas aulas de Língua Portuguesa, com textos das demais disciplinas, bem como destas explorarem a interpretação e a produção textual na sua própria área de conhecimento. Nesse sentido, a Escola 4 aponta a leitura e a produção de textos de variados gêneros ao caracterizar a metodologia adotada em cada área de conhecimento, na classe de *Alfabetização 2*. Seguem abaixo alguns exemplos sobre a área de Ciências, Educação Religiosa e Matemática respectivamente:

METODOLOGIA:

Trabalhos em grupos, exploração de material escrito, construção de textos coletivos, escrita e leitura de textos produzidos em aula e literários.

Confecção de cartazes sobre o meio ambiente.

[...]

Relatório.

Gráficos e listagem.

Produção de relatórios.

Confecção de livros.

Painéis.

Álbum.

[...]

METODOLOGIA:

Interpretação de imagens: propaganda, anúncios, músicas...

Cartazes.

[...]

Músicas.

[...]

Textos com mensagens.

Orações e mensagens de amor.

Confecção de painéis e cartazes.

[...]

METODOLOGIA:

Utilização de jornais e revistas.

Trabalho com encartes de loja, mercados, farmácias.

[...] (ESCOLA 4, 2004)

Já na classe de *Alfabetização 1*, a Escola 4 privilegia os gêneros literários:

OBJETIVOS:

Desenvolver o gosto pela literatura infantil e poesia, interpretando oralmente;

[...]

Desenvolver o gosto por rimas;

[...]

(ESCOLA 4, 2004)

Considero interessante apontar, ainda, alguns objetivos gerais de Língua Portuguesa, propostos pelos PCNs, para o ensino fundamental:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; [...]
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; [...] (BRASIL, 1997b, p. 41)

A Escola 2 trata a aprendizagem de diferentes gêneros textuais como *habilidade*, conforme pode-se ver na caracterização referente ao terceiro trimestre letivo:

PORTUGUÊS:

HABILIDADES:

[...]

Reconhecer os diferentes tipos de textos e identificá-los através da escrita, leitura e interpretação.

(ESCOLA 2, 2004)

Ainda em relação aos objetivos gerais de Língua Portuguesa, apontados pelos PCNs e citados anteriormente, cabe destacar um trecho sobre as *Considerações a respeito do trabalho de alfabetização*, item descrito no plano de estudos da Escola 16. Esta contempla a idéia daqueles objetivos ao caracterizar algumas situações cotidianas mediadas pela escrita, enfatizando os seus diferentes usos e formas, conforme as características do próprio texto:

São variadas as situações de comunicação que necessitam da mediação pela escrita. Isso acontece, por exemplo, quando se recorre a uma instrução escrita de uma regra de jogo, quando se lê uma notícia de jornal de interesse das crianças, quando se informa sobre o dia e o horário de uma festa em um convite de aniversário, quando se anota uma idéia para não esquecê-la ou quando o professor envia um bilhete para os pais e tem a preocupação de lê-lo para as crianças, permitindo que elas se informem sobre o seu conteúdo e intenção. (ESCOLA 16, 2004)

Dentre os objetivos específicos do ensino de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo, correspondente à primeira e segunda séries do Ensino Fundamental, estão:

- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; [...]
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica; [...] (BRASIL, 1997b, p. 103-104)

Considerando os estudos sobre a linguagem, como fora discutido na seção anterior deste capítulo, pode-se observar que há uma heterogeneidade de discursos tanto nos planos de estudos como nos próprios PCNs – Língua Portuguesa (1997b). No excerto apresentado acima, o primeiro objetivo citado nos mostra uma abordagem cognitivista de leitura. Ao fazerem referência às estratégias de leitura, os PCNs remetem aos estudos desenvolvidos por Goodman (1990), sob o enfoque da psicolingüística. De acordo com Dalla Zen (1997), este campo de ação da lingüística possibilitou pensar a leitura aliando a construção e a decodificação do código escrito com a busca pelo significado, considerando esses dois processos como interdependentes. A autora enfatiza que

Com o avanço da Psicolingüística, foi possível pensar a aquisição da leitura sem dissociar o aprender a ler do ler para aprender. A decodificação e a construção dos significados ocorrem paralelamente. Os significados não são obtidos apenas através de palavras, frases, parágrafos ou mesmo textos. Os índices visuais devem ser enriquecidos na medida em que ocorre a interação deste com o conhecimento de mundo do leitor. (DALLA ZEN, 1997, p. 51)

Goodman (1990, p. 11), um dos representantes desse campo de estudos, considera a leitura um “jogo de adivinhações psicolingüístico”, tratando-a como um processo que envolve

interações entre o pensamento e a linguagem na busca pelo sentido do texto. O autor comenta que a investigação dessas interações era o propósito de estudo da psicolinguística, ao surgir como um elo interdisciplinar entre a psicologia cognitiva e a linguística. Passa-se, então, a tratar do tema da competência linguística.

Nessa perspectiva, a interação entre o/a leitor/a e o texto está envolvida no processo de leitura, sendo que “toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura” (GOODMAN, 1990, p. 15). Dessa forma, Goodman delinea estratégias envolvidas na leitura, as quais auxiliam o/a leitor/a na compreensão do seu próprio processo. Segundo o autor, “uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação” (GOODMAN, 1990, p.16). Assim, ele propõe as seguintes estratégias utilizadas pelos/as leitores/as: *seleção* (escolha dos índices mais relevantes do texto, para não sobrecarregar o aparato perceptivo); *predição* (capacidade de antecipar o texto e o seu significado, a partir do conhecimento disponível e da seleção de índices); *inferência* (complementação da informação disponível através da inferência de aspectos não explícitos ou que ainda se farão explícitos no texto); *confirmação* (estratégia que confirma ou nega as predições anteriores); *autocorreção* (reconsideração das informações obtidas e busca de outras, no caso da não confirmação das expectativas). É possível notar que essas estratégias aparecem no objetivo específico para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental: *ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação*. Contudo, a última estratégia proposta por Goodman – a *autocorreção* – não aparece citada em tal objetivo, nem mesmo a referência ao autor está expressa nos PCNs – Língua Portuguesa (1997b).

Uma outra observação sobre os PCNs de Língua Portuguesa, bem como sobre os documentos das demais áreas de conhecimento, é que estes são materiais marcados por uma forte estrutura didática para o próprio professor, recheados de exemplificações e esquemas gráficos de definições, como a indicação de gêneros discursivos previstos para cada ciclo, por exemplo, listagens estas que são incorporadas quase que na íntegra nos planos de estudos aqui analisados.

Dessa forma, a Escola 3 incorpora ao seu plano de estudos aquele objetivo específico que abrange as estratégias de leitura, apresentado nos PCNs – Língua Portuguesa (1997b), destacando também alguns gêneros textuais previstos para a série:

Objetivos Específicos	Conteúdo	1 ^{as} . 2 ^{as} . 3 ^{as} .4 ^{as} .	Observações
[...] Ler textos dos gêneros previstos, combinando estratégias cognitivas para a leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação.	[...] Tipos de leitura: interpretativa, informativa, crítica e para entretenimento.	[...] x x x x	[...] Gêneros previstos: Contos (de fada, de assombração); Mitos, fábulas e lendas populares; Poemas e canções; Quadrinhas, piadas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, provérbios;
Ler atribuindo significado ao texto a partir de seus conhecimentos, de seus objetivos e levando em consideração as características do mesmo e as possíveis intenções do autor. [...]	Leitura indissociada da construção do significado do que é lido (não considerada como decodificação de sons). [...]	x x x x [...]	Literatura infantil contemporânea; Histórias em quadrinhos; Instruções e relatos (receitas, bulas, manuais); Entrevistas, notícias e anúncios (jornal, revista, rádio e televisão); Seminários e palestras; Textos informativos/ enciclopédias; Verbetes de dicionário. [...]

(ESCOLA 3, 2004)

Ademais, o segundo objetivo destacado acima, bem como a caracterização do seu conteúdo, mostra as marcas dos estudos da psicolinguística, apontando para uma concepção de leitura que vai além do decifrado, enfatizando principalmente a busca do sentido do texto. Essa concepção vem ao encontro do que argumenta Goodman (1990, p.21) sobre a aquisição da leitura: “aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto”.

A Escola 5 também elenca os gêneros textuais selecionados para a aprendizagem, tanto nas classe de *Pré* como na *1ª Série*. É interessante notar que nesta última classe a quantidade de tipos de textos diminui:

PRÉ
 CONTEÚDOS
 [...]
 Tipos de textos:
 Poesia
 Música
 Trava língua
 Histórias infantis
 Lenda
 Receita
 Bula
 Propaganda
 Encartes
 Literatura infantil, poesias, dramatização, teatro.
 [...]

1ª SÉRIE
 CONTEÚDOS
 [...]
 Textos: fábula, receita, notícia, diálogo, bilhete, convites, cartazes.
 (ESCOLA 5, 2004)

A Escola 7 além de apontar os diferentes gêneros textuais escolhidos como conteúdo de 1ª a 4ª Série, atribuindo de certa forma uma categorização – *informativos, persuasivos, recreativos* – também menciona a possibilidade de hibridizar os mesmos:

- Leitura e compreensão de diferentes tipos de textos: textos informativos (carta, bilhete, anúncios, manual de instrução, bulas, dicionários, placas, curiosidades, textos científicos, rótulos); textos persuasivos (propaganda, panfletos); textos recreativos (literários: fábulas, contos, lendas, crônicas, histórias infantis; lúdicos: piadas, adivinhações, parlendas, histórias em quadrinhos, charges, músicas;
 [...]
 - Reprodução e/ou reescrita de um gênero de texto para outro (poesia p/ notícia, notícia p/ propaganda, etc.);
 [...]
- (ESCOLA 7, 2004)

Alguns autores do meio acadêmico já analisaram e discutiram os PCNs, tecendo algumas críticas em relação ao seu conteúdo e a sua proposta de busca de uma homogeneização curricular. Por exemplo, Silva (2001) discute as possíveis contribuições dos PCNs para a formação do/da professor/a alfabetizador/a. Desse modo, através de uma pesquisa realizada com professoras alfabetizadoras do Estado de São Paulo, ela destaca que os PCNs assumiram um papel importante na prática docente, sendo que lhe foi atribuído uma

função orientadora do trabalho pedagógico, que auxiliava a decidir sobre o que e como ensinar⁶⁹, o que muitas educadoras consideraram necessário e produtivo. Conforme já apontei no segundo capítulo desta dissertação, a própria legislação que dispõe sobre a implementação das Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e do ensino médio, para o Sistema Estadual de Ensino – Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul n° 323/99 – indica a consulta aos PCNs para a elaboração dos currículos escolares e, conseqüentemente, dos planos de estudos. A partir de tudo isso, percebo a busca pela prescrição tanto nesses documentos como nos próprios discursos que circulam entre as professoras pesquisadas, o que de certa forma é uma marca da Pedagogia moderna.

Uma das críticas desenvolvidas por Silva (2001) refere-se à linguagem utilizada nos PCNs para tratar das áreas de conhecimento, no caso, a Língua Portuguesa. A autora argumenta que o texto dos PCNs – Língua Portuguesa (1997b) tem como interlocutores os acadêmicos da área da linguagem, pois muitos conceitos específicos (como letramento, gêneros discursivos) são apresentados com uma certa superficialidade, ao mesmo tempo que fazem parte de discursos que circulam principalmente na academia, distanciando-se das práticas discursivas que envolvem as professoras de séries iniciais. Nesse sentido, para Silva (2001, p. 102), “sem a compreensão de conceitos como linguagem, língua, texto, discurso, gênero do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera ‘lista’ de itens que se deve trabalhar em sala”. Com relação aos estudos sobre letramento, a autora ainda pontua que

O conceito de *letramento*, fundamental para a compreensão da proposta que faz referência à responsabilidade da escola em garantir o acesso aos saberes lingüísticos, é usado pressupondo seu conhecimento pelo leitor. Há uma nota que traz uma definição; no entanto, para tomar conhecimento do conceito, o leitor deve interromper a leitura do corpo do texto, o que provoca um corte, uma interrupção no desenvolvimento do raciocínio que está sendo discutido. Para o leitor, essa interrupção pode funcionar como um obstáculo à compreensão. (SILVA, 2001, p.103)

Nessa sua crítica, é evidente a preocupação da autora com a compreensão do significado dos conceitos que são apresentados nos PCNs – Língua Portuguesa (1997b), pois, para ela, só assim poder-se-á concretizar o que está sendo proposto: a escola como lugar de acesso aos saberes lingüísticos. Ela demonstra o interesse, também, pela construção desses

⁶⁹ É o pensamento curricular de ordenação e seleção dos conhecimentos, que já se fazia presente em Comenius, na sua *Didática Magna*, que discuti no capítulo anterior.

conhecimentos por parte das professoras alfabetizadoras, enfatizando o caráter epistemológico de sua análise.

Com toda essa discussão, o que pretendo colocar em questão, aqui, é como esses discursos vão sendo incorporados pelas escolas em seus currículos, na medida em que os mesmos são divulgados, legitimados e assumidos por sujeitos que ocupam diferentes posições na relações de poder que são estabelecidas através dessas práticas. Costa (2002) comenta que as descrições e explicações, feitas pelos sujeitos sobre as coisas, funcionam como narrativas que produzem “realidades”. Assim, os PCNs – Língua Portuguesa (1997b), ao trazerem conceitos considerados como importantes, instituem um projeto de ensino que visa a formação de determinados sujeitos e de determinadas formas de se pensar a própria linguagem, ou seja, criam representações sobre essa área do conhecimento. Dessa forma, as próprias críticas feitas por Silva (2001) são narrativas feitas a partir de discursos que considera como verdades em um determinado momento: o que está sendo proposto para um novo ensino da língua materna. Com relação a esse fenômeno de significação, Hall (1997, p. 29) menciona que “o significado surge não das coisas em si – a “realidade” – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos”.

Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa, proposto nos PCNs, não pode ser visto como uma nova solução a que se chegou a partir de um jeito definitivo e, portanto, “mais adequado”, de ensinar a linguagem. Deve ser visto, então, como produto da cultura, como resultado dos efeitos que vêm sendo produzidos pelos estudos acadêmicos nessa área, bem como pelas práticas escolares que são instituídas por estes. Em suma, não se trata de “novas descobertas”, mas de “reinvenções”. Como salienta Hall (1997), a existência das práticas sociais está atrelada a condições discursivas ou culturais, ou seja, se localizam dentro do discurso.

Outro autor, Moreira (1996), também discute os PCNs a partir de uma teorização crítica, apontando questionamentos que buscam investigar o porquê de determinados aspectos levantados sobre esses documentos:

Deve tal iniciativa ser deixada a cargo de uma equipe selecionada pelas autoridades do MEC? Por que essa equipe foi composta basicamente por professores da Escola da Vila, situada em São Paulo, deixando-se de considerar os trabalhos e as experiências de outros excelentes professores de outros estados do país⁷⁰? Por que

⁷⁰ Moreira (1996) contextualiza a produção dos PCNs, informando que, em 1995, iniciou-se a sua elaboração através de uma equipe formada por professores/as de escolas, primordialmente aqueles/as ligados/as a citada Escola da Vila, de São Paulo. Em 1996, num segundo momento, essa primeira versão foi encaminhada, para ser

não se procurou garantir a participação de um número significativo de professores e professoras de diferentes sistemas escolares do país? Por que as instituições científicas e as universidades não foram chamadas a participar dos momentos iniciais do trabalho? Por que a experiência do GT de Currículo da ANPEd não foi aproveitada, dado que o Grupo vem há tanto tempo discutindo a questão? (MOREIRA, 1996, p.16)

Acredito que as críticas tecidas pelo autor buscam questionar algumas evidências de não participação, a ausência de algumas vozes nesse exercício de poder: quem, em que momento e lugar pode falar?

Aqui, vale ressaltar novamente que minha preocupação é delinear que discursos permeiam os PCNs (no caso, o de Língua Portuguesa), a fim de compreender os planos de estudos construídos pelas escolas da rede municipal de ensino de Canoas, já que tais Parâmetros serviram de referência para a elaboração desses planos. Contudo, considero pertinente trazer as críticas feitas por Silva (2001) e Moreira (1996), pois as mesmas, assim como outras discussões feitas por outros autores, também constituíram o que atualmente se pensa e se fala sobre currículo e os próprios PCNs.

4.3 CAMINHOS TRILHADOS: DOS DISCURSOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Estabelecendo uma ponte com o primeiro capítulo desta dissertação, contemplo, nesta seção final, a segunda questão de pesquisa por mim vislumbrada, referente aos discursos sobre a alfabetização, com o intuito de aprofundá-la e de visibilizar algumas regularidades entre os planos de estudos. Para rememorar-la, cito-a novamente:

- De que modo os discursos sobre alfabetização estão presentes nos planos de estudos das escolas municipais de Canoas?

Centralizo, então, minha análise na parte dos planos de estudos que se refere à área de Língua Portuguesa, na qual aparecem as questões ligadas à alfabetização.

examinada, a 400 professores/as das diferentes áreas do conhecimento e especialistas em educação, os/as quais emitiram pareceres. Nesse mesmo ano, promoveu-se discussões com professores/as de vários estados do país, a fim de se proporcionar a reformulação e a melhoria dos PCNs. O autor menciona ainda que a inspiração para a organização dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais foi a experiência espanhola, sendo que o consultor do trabalho, desenvolvido aqui no Brasil, foi o professor César Coll, da Universidade de Barcelona.

De modo geral, posso afirmar que os documentos analisados expressam discursos que circulam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e na própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Canoas, através de suas atividades de formação docente continuada, revelando a característica intertextual e interdiscursiva dos referidos planos. Assim, é necessário considerar que a produção de discursos está vinculada a outros discursos que já foram produzidos, de modo que a essa ligação entre o texto produzido (o plano de estudos) e os outros textos (PCNs, orientações da SMEC/Canoas) vem-se denominando intertextualidade. Nesse sentido, cabe destacar que considero os planos de estudos como textos culturais, na medida em que resultam de práticas sociais, “o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada” (COSTA, 2002, p. 138)⁷¹.

Com relação aos discursos que norteiam as proposições da SMEC/Canoas, para o ensino da língua materna, cabe salientar que aquelas se baseiam nas teorizações construtivistas e sócio-interacionistas da linguagem, bem como nos recentes estudos sobre letramento⁷². Por isso, julgo pertinente discutir, a seguir, essas teorizações.

Em meados dos anos 80 do século XX, os estudos sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (1985)⁷³, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, chegam ao Brasil provocando mudanças nas concepções sobre a alfabetização. Dessa forma, a perspectiva psicogenética da alfabetização, que buscou sua fundamentação na epistemologia genética do suíço Jean Piaget (1886-1980), procurou romper com os métodos de alfabetização, focalizando sua atenção no processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Essa perspectiva de compreensão da aquisição da língua escrita foi divulgada como construtivismo, denominação esta questionada por alguns autores, como Soares (2005). Nesse contexto discursivo, a criança passa a ser vista como “agente” ativo no seu processo de aquisição do conhecimento sobre a escrita, elaborando hipóteses sobre a mesma. Em sua obra, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29), fazem referência à teoria piagetiana, a fim de fundamentar o sujeito que estão narrando:

⁷¹ A autora aprofunda essa definição, argumentando que “nas análises culturais de inspiração pós-estruturalista, que dão grande importância à linguagem, a expressão textos culturais é utilizada para referir-se a uma variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos”(COSTA, 2002, p. 138).

⁷² Esses discursos circulavam, principalmente, através da Coordenação da área de Língua Portuguesa do Serviço de Estudo e Pesquisa do Ensino Fundamental da SMEC/Canoas, que realizava a formação continuada dos/das professores/as da rede. Tais discursos foram institucionalizados na Proposta Político-Pedagógica da SMEC, elaborada no segundo semestre de 2004, de cuja discussão participei como membro de sua comissão de planejamento.

⁷³ Data da primeira edição publicada no Brasil. Utilizarei a edição comemorativa dos 20 anos de publicação, que data de 1999.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Segundo as autoras, a teoria de Jean Piaget permite tratar a escrita como objeto de conhecimento, que é construído pelo sujeito no seu processo de aprendizagem, o qual não depende de métodos, mas da própria atividade. Assim, equívocos na aprendizagem são nomeados “erros construtivos”, sendo que as autoras fazem questão de salientar que “para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.33). Assim, outra condição de aprendizagem, inventada nesse discurso, é o “conflito cognitivo” que se refere a uma “perturbação” que provoca a mudança das estruturas internas do sujeito. No capítulo final de sua obra, Ferreiro e Teberosky (1999) apontam as três “precauções básicas”, que citaram no capítulo introdutório, como afirmações teóricas, após considerarem os resultados obtidos em seus estudos: não identificar leitura com decifrado; não identificar escrita com cópia de um modelo externo; não identificar progressos na lecto-escrita com avanços no decifrado e na exatidão da cópia gráfica. Em uma análise inspirada pelos Estudos Culturais, Dalla Zen e Trindade (2002, p. 128) argumentam que tais enunciados “posicionam, localizam, definem e, em alguns casos, regulam leitores e ouvintes”. Fazendo menção aos “tradicional” métodos de alfabetização, os quais são criticados por Ferreiro e Teberosky (1999), as autoras ainda complementam que “esses enunciados visibilizam de certo modo o deslocamento de um discurso – comportamentalista – para outro – cognitivista (ou ‘inatamente criativo’)” (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p. 128).

Podemos visibilizar essa perspectiva psicogenética da alfabetização no plano de estudos da Escola 2 que, ao descrever a metodologia utilizada na área de Língua Portuguesa na 1ª série, indica os *níveis de aprendizagem* inspirados⁷⁴ nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e ampliados por seus/suas seguidores/as⁷⁵: *pré-silábico 1, pré-silábico 2, intermediário 1, silábico, intermediário 2, silábico-alfabético, alfabético, intermediário 3, alfabético-*

⁷⁴ Digo “inspirados”, porque a nomenclatura dos níveis não é a mesma apresentada por Ferreiro e Teberosky (1999), a qual é a seguinte: nível 1, nível 2, nível 3, nível 4, nível 5.

⁷⁵ Essa classificação se aproxima da elaborada pelo GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Porto Alegre, porém esta informação não é citada no documento.

ortográfico, ortográfico. A questão da atividade e da elaboração de hipóteses pela própria criança também se mostra ao definir o trabalho com a escrita:

A escrita: é importante fazer com que a prática espontânea da linguagem oral trazida pela criança seja aproveitada no aprendizado da escrita. A produção da escrita deve ser sempre acompanhada de um trabalho de reflexão e de operação sobre a linguagem que propicie ao aluno a consciência dos processos envolvidos no ato de escrever. Uso da escrita de palavras de acordo com as próprias hipóteses a respeito da mesma (autoditado). (ESCOLA 2, 2004)

O discurso sócio-interacionista sobre a linguagem, que permeia também as discussões específicas sobre a alfabetização, busca sua fundamentação principalmente na teorização do russo Lev S. Vygotsky (1896-1934). Essa perspectiva enfatiza a importância do outro – a mediação por alguém ou pela palavra – na construção do conhecimento lingüístico pela criança, considerando o caráter sócio-histórico da linguagem e a natureza social da atividade mental. “Vygotsky procura identificar e analisar, no movimento das interações e ações conjuntas, o processo de internalização, isto é, a transformação de um processo de interpessoal num processo intrapessoal” (SMOLKA, 1993, p. 66). Nesse contexto discursivo, a escrita é um instrumental criado pelos homens que, através da sua utilização, modifica as estruturas psicossociais deles próprios. Em outras palavras, leitura, escrita e sujeitos se influenciam mutuamente. Próximo a esse contexto discursivo, a Escola 16 aponta o seguinte objetivo para a classe de *Alfabetização I*, com relação ao *conhecimento lingüístico*:

Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas. (ESCOLA 16, 2004)

E como conteúdo relativo à linguagem oral, a mesma escola aponta:

Interação através da linguagem (conversas informais, transmissão de avisos e recados, relatos de experiências, verbalização de idéias). (ESCOLA 16, 2004)

Os efeitos dos discursos cognitivistas e sócio-interacionistas na alfabetização mostraram-se efetivamente no tratamento didático da aprendizagem da leitura e da escrita. Ao traçar e discutir o estado da arte dos estudos sobre a alfabetização, Trindade (2004, p. 31) destaca que

Com a valorização de uma concepção psicolinguística (Ferreiro; Teberosky, 1985), discursiva (Smolka, 1988) e sociopsicolinguística (Braggio, 1992) da alfabetização, as cartilhas perderam por fim o “status” que possuíam na didática da alfabetização e que já vinha sendo posto em xeque por influência das pedagogias ativas e pelas interpretações sociolinguísticas.

Quanto aos estudos sobre letramento, Soares (2005; 1996) comenta que é em meados dos anos 80 do século XX que se dá a invenção desse termo no Brasil, que surgiu da necessidade de se considerar a competência e a habilidade nos usos sociais da leitura e da escrita, não se limitando apenas à aquisição do código escrito. E é nesse contexto que a autora diferencia letramento e alfabetização:

Nesse sentido, define-se *alfabetização* [...] como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]
Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos [...] (SOARES, 2003b, p. 91-92)

Dalla Zen e Trindade (2002) salientam que essas diferenciações e os deslocamentos nos discursos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita não implicam uma seqüência, ou seja, primeiro aprender a ler e a escrever e, depois, fazer uso dessas tecnologias. Para elas, “a própria manipulação de tais artefatos poderia, inclusive, favorecer a aquisição e o domínio dessas tecnologias” (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p. 128). Indo além da questão da aprendizagem da leitura e da escrita, ao discutirem sobre letramento, as mesmas autoras destacam o papel constitutivo do discurso social na construção desse conceito, dependendo do contexto histórico. Em outras palavras, numa perspectiva cultural de análise, é possível questionar, a respeito do letramento, “para que o mesmo serve em contextos e épocas diversas. Com isso, passaríamos a nos preocupar com o modo como discursos sobre os diversos tipos de letramento funcionam na sociedade” (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p. 128-129).

Com relação ao uso do termo letramento no discurso acadêmico, Soares (1996) comenta que, a partir da segunda metade da década de 1980, várias autoras brasileiras começam a incorporar essa palavra em seus escritos, como Mary Kato (1986)⁷⁶, Leda

⁷⁶ KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

Verdiani Tfouni (1988)⁷⁷ e Ângela Kleiman (1995)⁷⁸, sendo que esta última organiza um conjunto de textos de diversas estudiosas sobre o tema. Trindade (2004, p. 32) observa que na década de 90 tais estudos sobre “literacy (alfabetização/alfabetismo⁷⁹/letramento)” ganham grandes proporções, sendo muito divulgados em congressos e também através de publicações. Esses estudos, segundo ela, “passam a discutir o que chamam os ‘mitos da alfabetização’, como o de esta ser alavanca para progresso e equidade social, dentro de uma concepção moderna” (TRINDADE, 2004, p. 32).

De acordo com Kleiman (1995), o uso desse conceito, no contexto acadêmico, partiu da necessidade de se diferenciar os estudos relativos à alfabetização daqueles sobre os impactos sociais da escrita.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). *As práticas específicas da escola [...] passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática*⁸⁰ – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Considerando o que está grifado na segunda frase da citação acima, podemos perceber nos planos de estudos de algumas escolas do município de Canoas a valorização da escola como principal “agência de letramento” (KLEIMAN, 1995). Assim, a Escola 3 coloca como objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa, de 1^a a 4^a série,

Proporcionar ao aluno o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, trabalhando com a linguagem de maneira inclusiva, priorizando que no ensino o uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, é encontrar o equilíbrio da aceitabilidade e da adequabilidade. (ESCOLA 3, 2004)

Nesse objetivo, a escola aparece como um espaço privilegiado onde o/a aluno/a vai “conhecer” e “utilizar” a linguagem, no qual terá *acesso aos saberes lingüísticos* que irão

⁷⁷ TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

⁷⁸ KLEIMAN, Ângela B.(org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

⁷⁹Trindade (2004) justifica a sua preferência pelo termo *alfabetismo* em lugar de letramento, pois aquele estabelece relações mais diretas com a própria alfabetização e o analfabetismo. Na sua obra, resultante da sua tese de doutorado, Trindade (2004, p. 32-33) aponta que “*literacy* será, então, traduzida como *alfabetismo* para referir as práticas sociais da leitura e da escrita quando do processo emergente de alfabetização”.

⁸⁰ Grifo meu.

proporcionar o *exercício da cidadania*. Esses saberes são considerados necessários, então, para tornar-se cidadão/ã, o que pressupõe, conforme os objetivos específicos da área, utilizar a linguagem para a expressão oral e escrita de suas idéias, enfatizando-se a produção, leitura e interpretação de textos orais e escritos. A Escola 1 também faz referência a esse discurso da cidadania no objetivo geral da Língua Portuguesa, na 1ª série:

Que o aluno seja capaz de ler, escrever, interpretar e expressar-se com clareza e objetividade de forma oral e escrita, formando-se um cidadão crítico e participativo (ESCOLA 1, 2004).

Se analisarmos esses objetivos a partir da perspectiva dos estudos psicolinguísticos que, desde as décadas de 60 e 70 do século passado, provocaram alterações nas formas de se compreender os processos de aquisição da língua oral na criança, veremos que Chomsky (1971) nos mostra que antes mesmo de ingressar na escola as crianças já possuem um largo conhecimento sobre a linguagem, o qual se centra inicialmente na língua oral. Privilegiando o componente sintático na análise da oralidade das crianças, Chomsky propõe a “gramática generativa” para dar destaque às regularizações feitas por elas durante a fala, o que nas perspectivas condutistas e associacionistas eram tidas como erros ou enganos. Assim, na perspectiva *chomskyana*, a criança é tratada como um sujeito ativo, que procura compreender a natureza da linguagem em que está inserida, buscando regularidades e formulando hipóteses. Para Chomsky (1971, p. 38), a questão básica no estudo sobre a linguagem seria “especificar os mecanismos que operam sobre os dados dos sentidos e produzem o conhecimento da linguagem, a competência linguística”. Esta se refere ao conhecimento da língua que todo locutor possui, “um sistema abstrato subjacente ao comportamento, sistema constituído de regras que interatuam para determinar a forma e o significado intrínseco de um número potencialmente infinito de sentenças” (CHOMSKY, 1971, p. 93). O autor introduziu também, nos estudos psicolinguísticos sobre a linguagem, a distinção entre *competência* e *desempenho* (*performance*), salientando as diferenças entre o saber do sujeito sobre um domínio particular e seu desempenho efetivo numa situação particular. Chomsky considera um progresso no campo da linguagem o estudo sobre seus mecanismos e princípios que tornaram possível visibilizar seu aspecto criador. Como ele mesmo destaca, “a língua é ‘reinventada’ cada vez que é aprendida e o problema empírico que a teoria do aprendizado tem de enfrentar é saber como pode ter lugar esta invenção da gramática” (CHOMSKY, 1971, p. 112).

Considerando os estudos sobre letramento, percebo que os objetivos gerais de Língua Portuguesa estão marcados pelo mito da escolarização como, também, pelos mitos da alfabetização e do letramento que, tomando como referência o que observa Kleiman (2001, p. 219), é “o discurso sobre o saber escolar, a educação e a superioridade desses saberes e, por extensão, a dos escolarizados [...]”. E ainda, de acordo com Soares (2003b, p. 89),

[...] considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento*.

Além dos mitos da escolarização, da alfabetização e do letramento, no objetivo geral de Língua Portuguesa da Escola 3, é possível perceber a presença do discurso relativo à inclusão. É preciso destacar aqui que a SMEC/Canoas possui a Assessoria de Políticas de Inclusão, que visa integrar os/as alunos/as com “necessidades especiais” às escolas regulares de ensino fundamental da rede. Nesse sentido, novamente se mostra a interdiscursividade que permeia os textos dos planos de estudos em análise.

Analisando os objetivos específicos e os conteúdos de Língua Portuguesa, observo que a Escola 3 pretende ir além da alfabetização, se considerarmos a diferenciação conceitual proposta por Soares (2003b). Assim, a escola enfatiza não somente a língua escrita, mas também a oralidade, levando em conta, de certa forma, não apenas a aquisição do código escrito – a alfabetização – mas seus usos e situações de produção – o letramento. Dentre esses objetivos, julgo pertinente destacar os seguintes:

- Expressar-se oralmente em diversas situações, de diversas formas, escutando e respeitando as variedades lingüísticas da palavra falada.
- Utilizar os diferentes tipos de linguagem para expressar suas idéias de forma oral e escrita.
- Produzir textos coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa. (ESCOLA 3, 2004)

Na segunda metade da década de 90, época que coincide com a publicação dos PCNs, Silveira (2001)⁸¹ nos alerta sobre a ausência da oralidade nos currículos escolares. Em outras palavras, a oralidade dos/as alunos/as não era tomada como um conhecimento escolarmente válido. A autora vale-se das contribuições de Jean-Claude Fourquin para argumentar sobre a

⁸¹ Este artigo foi publicado primeiramente em 1997, no *NH na Escola – Jornal NH*.

variedade de práticas sociais que poderiam fazer parte dos currículos, dentre as quais destaca as de comunicação e sociabilidade, que nos faz remeter imediatamente à questão da oralidade. De acordo com Klein (2004, p. 3), principalmente na década de 1990,

a oralidade emergiu, então, como um discurso que possibilitaria o exercício democrático em sala de aula. Aparecia, ainda, como modelo de uma prática inovadora nas escolas. Pretendia-se romper com a pedagogia tradicional que não permitia a fala do aluno em sala de aula. Por isso, este novo modelo pretendia devolver aos alunos a sua voz, pautando-se numa pedagogia considerada crítica.

Com relação ao último objetivo citado acima, é notável a marca dos PCNs – Língua Portuguesa no plano de estudos analisado, considerando-se a listagem de gêneros textuais⁸² indicada de 1^a a 4^a séries e o objetivo expresso sobre os mesmos:

Ler textos dos gêneros previstos, combinando estratégias cognitivas para a leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação. (ESCOLA 3, 2004)

Os *gêneros discursivos adequados* para cada série ou ciclo são apontados pelos PCNs – Língua Portuguesa (1997b). De acordo com esse referencial curricular, “os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos” (BRASIL, 1997b, p.26). Em nota de rodapé, na mesma página, comenta-se que o conceito de gênero utilizado foi inspirado em autores como Bakhtin, Bronckart e Schneuwly⁸³.

Mais adiante, os PCNs – Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b, p. 30) expressam o papel da escola com relação aos gêneros discursivos/textuais: “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”.

Assim, com a circulação dos discursos sobre letramento, no final do século XX, que vêm redirecionando os olhares sobre a alfabetização, é colocado um novo desafio para a escola: não importa apenas saber ler e escrever, mas principalmente saber fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita. Não é suficiente que o/a aluno/a seja alfabetizado na escola; esta deve dar continuidade ao seu processo de letramento, visando torná-lo/la um

⁸² Por exemplo, cartas, bilhetes, cartões, convites, diários, folhetos, postais, cartazes, listas etc.

⁸³ Retomo aqui uma das críticas apontadas por Silva (2001), quando a autora comenta que os PCNs – Língua Portuguesa citam autores e conceitos como se fossem “velhos conhecidos” dos/das professores/as.

sujeito letrado, ou seja, que domina os usos sociais da leitura, da escrita e, também, da oralidade, geralmente negada nos currículos ditos tradicionais. Inicia-se, então, um processo de escolarização dos gêneros textuais: “é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 5). Koch (2002, p. 56) comenta também sobre essa particularidade da escola, argumentando que “nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”. A autora, com base nos estudos de Schneuwly e Dolz (1999), salienta ainda que a inclusão de gêneros textuais no currículo escolar é uma “decisão didática” (p.58). Essa observação me faz reiterar o aspecto seletivo do currículo, conforme Popkewitz (1994).

Dessa forma, no plano de estudos da Escola 3, os objetivos específicos, relativos aos gêneros textuais, apontam como metas de aprendizagem a escrita de *textos diversificados* com a evidência de *situações comunicativas* distintas, a identificação do gênero e do seu *suporte* adequado para dar conta da *intenção comunicativa*.

A ênfase na aprendizagem dos diferentes gêneros – pelo menos os previstos – apresentada nos objetivos específicos do citado plano de estudos, também se mostra nos PCNs – Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b, p. 68):

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

Retomando o que Costa (2002) nos aponta, aquele/a que narra, no caso os documentos aqui analisados, conduz o jogo da representação, constituindo identidades sociais (tanto a de escritor/a competente, como a de incompetente) ao ditar comportamentos, formas, regras selecionadas nas relações de poder. Valendo-me das palavras de Hall (1997, p. 26), “isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas”. Nessa direção, especificamente em relação à leitura, à escrita e à oralidade, Dalla Zen e Trindade (2002, p. 125) exemplificam que

[...] quando dizemos que o aluno escreve e lê textos, o fazemos a partir de discursos que privilegiam representações diferenciadas entre si do que é ler e escrever e que

podem ser conhecidas como de caráter lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico, etc. Ou seja, pensamos sobre a aquisição da linguagem e seus usos através de vários sistemas representacionais e reconhecemos alguns desses sistemas como “verdadeiros” ou “mais verdadeiros” em determinadas épocas e contextos culturais. Assim, as representações de leitura, escrita e oralidade são construídas a partir de determinadas práticas culturais e estruturas sociais e de acordo com as demandas/necessidades da escola, etc.

Considerando os estudos realizados por Street (2003), pergunto-me se aquela seleção de gêneros discursivos/textuais e sua devida aprendizagem não acaba por padronizar o que o autor denomina “literacy”, ou seja, as práticas de letramento. De acordo com ele, a padronização de “literacies”, através da escolarização, acaba por marginalizar outras que se evidenciam nas diferentes comunidades, mas são consideradas inferiores se não corresponderem à “literacy escolarizada”. Esse mecanismo de padronização deve-se, segundo o autor, à “pedagogização da literacy” (STREET, 1995).

Desse modo, a Escola 3, no seu plano de estudos, ao eleger gêneros discursivos/textuais como *contos (de fada, de assombração), mitos, fábulas, poemas, histórias em quadrinhos, entrevistas, anúncios, verbetes de dicionário* entre outros para a aprendizagem, pode acabar excluindo outras práticas sociais de leitura e escrita que estão inseridas no cotidiano da sua comunidade. Por exemplo, a leitura da Bíblia dos familiares para as crianças ou das crianças para os familiares, prática essa comum em comunidades religiosas, como a da Escola 3.

Nessa perspectiva, as práticas escolares passam a ser apenas uma das práticas sociais de leitura e escrita, embora seja uma das mais legitimadas em nossa sociedade, determinando um modo de utilizar os conhecimentos sobre a escrita e descartando outros (KLEIMAN, 1995).

Agora, centralizando a análise na primeira série, fica evidenciada uma relação interdiscursiva entre alfabetização e letramento. Como comentei anteriormente, Soares (2003a) aborda alfabetização e letramento como conceitos distintos, porém argumenta que a escola deve ir além da alfabetização, considerando assim esses dois processos, apesar de diferentes, indissociáveis e interdependentes. Dessa forma, a alfabetização não é condição prévia para o letramento, pois muitas crianças e adultos, nessa perspectiva, já são “de certa forma” letradas, passaram por práticas de letramento, revelando certas experiências de leitura e escrita antes mesmo de ingressarem na escola.

Assim, ao dar destaque, nos planos de estudos, também para a oralidade, considerando seus *usos e formas* em diferentes situações, algumas escolas municipais de Canoas procuram valorizar também as práticas de letramento que dominam boa parte das vivências extra-

escolares das crianças e que prevaleceram como o seu maior contato com a língua antes do ingresso na primeira série. Terzi (1995) comenta que o uso do conhecimento que as crianças apresentam sobre a língua oral pode ser utilizado como suporte para que elas compreendam melhor o funcionamento da escrita. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a competência lingüística oral da criança muito influi na aprendizagem da leitura e da escrita, pois esta última seria uma maneira particular de transcrever a linguagem. Tais interpretações me levariam a concordar com Klein (2004), uma vez que, no campo pedagógico, os discursos sobre a oralidade discutem principalmente sobre sua utilização e relevância na aquisição da língua escrita e na produção de textos.

Cabe destacar também que, quando as escolas ressaltam os usos e formas da língua oral, demonstram aqui novamente os efeitos dos PCNs - Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b, p.31-32):

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas.

Nesse contexto discursivo, a Escola 3 cita, como primeiro objetivo específico: *Expressar-se oralmente em diversas situações, de diversas formas, escutando e respeitando as variedades lingüísticas da palavra falada*. A partir de uma análise pós-crítica da linguagem, em relação às condições de produção de discursos orais e escritos, Dalla Zen e Trindade (2002, p.129) argumentam que

Não falamos sempre da mesma forma, não escrevemos adotando sempre o mesmo estilo. As condições de produção do discurso – o contexto de uso da linguagem, o lugar do qual falamos, o interlocutor – interferem na seleção do conteúdo (o que dizer) e das estratégias do dizer (como dizer).

As autoras citadas acima também destacam que essa flexibilidade – linguagem formal e informal – também vale para a escrita, dependendo das condições de sua produção. Assim, elas exemplificam que a escrita de um bilhete para alguém íntimo, assim como um telefonema, não exigem um maior planejamento.

A Escola 10 também procura incorporar esse discurso a favor da oralidade, incluindo-a nos conteúdos da classe de pré-alfabetização:

- Uso da linguagem oral para comunicar-se e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os contextos de que participa.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal.
- Conhecimento e reprodução de histórias conhecidas, descrição de personagens.
- Ouvir leituras de diferentes tipos de textos. (ESCOLA 10, 2004)

Considerando as proposições curriculares em âmbito nacional, os PCNs – Língua Portuguesa (1997b), ao incorporarem as contribuições dos estudos sobre a valorização da competência lingüística da criança, abrem caminho para a inserção da oralidade nos currículos brasileiros, legitimando-a, então, como um saber escolar. Esse movimento de valorização da oralidade vem deslocando o olhar pedagógico sobre a alfabetização, que estritamente centrava-se na língua escrita. Klein (2004) lembra que foi com o advento da escrita e sua popularização que ocorreu o desprestígio da cultura oral, deixando esta de ser considerada como saber válido. É interessante destacar o que Silveira (2001, p. 118) expõe a esse respeito:

Embora em nossas vidas os eventos de oralidade sejam muitíssimo mais freqüentes do que os de leitura e escrita, a língua escrita é mais privilegiada, mais digna de “fé”, tem o status de dado legítimo de tal forma que ela vem a representar – em termos de modalidade lingüística – aquilo que deve ser trabalho da escola. Complementar a essa idéia vem a imagem de que – afinal – todos nós falamos e a escola não precisa se preocupar com isso...

De certa forma, os conteúdos descritos anteriormente, referentes à classe de *Pré-alfabetização* da Escola 10, poderiam colaborar para a aprendizagem daquilo que Silveira (2001) denominou de “oralidade cuidada” ou “oralidade formal”. Para a autora, esta se refere àquele domínio da linguagem oral necessário quando expomos uma idéia a um grupo, numa situação mais formal. Assim, “um planejamento maior, uma monitoração mais atenta da forma (das palavras), além do conteúdo, uma sensibilidade ao ‘auditório’ (grupo de pessoas que se quer informar/persuadir) seriam alguns dos traços dessa ‘oralidade formal’” (SILVEIRA, 2001, p. 120).

As escolas da rede municipal de ensino de Canoas apresentam, em seus planos de estudos, diferentes formas de transformar a oralidade dos/as alunos/as em um saber escolarizado. Geralmente, esta prática está atrelada ao trabalho pedagógico de temas, assuntos considerados relevantes pela escola, como as datas comemorativas, por exemplo. A Escola 4 propõe essa articulação, na classe de *Alfabetização 1*:

OBJETIVOS	CONTEÚDOS/PROGRAMAS
Levar o aluno a perceber as diferentes formas de comemorarmos a Páscoa, valorizar a importância da mãe em nossas vidas; [...]	Rodinha com conversas sobre o significado da Páscoa, relatos sobre as experiências de cada um, reconhecendo o seu nome, o da mãe no alfabeto; [...]

(ESCOLA 4, 2004)

Nesse mesmo plano, a prática da oralidade também aparece atrelada à discussão dos Temas Transversais:

<p>METODOLOGIA: Organizar com os alunos um passeio ao Jardim Botânico, procurando, através do mesmo, despertar nos mesmos interesses em cuidar e preservar o meio ambiente (observação e relatos orais e através de desenhos);[...] (ESCOLA 4, 2004)</p>

No excerto acima, pode-se perceber que a oralidade é tratada também como um meio para aferir aprendizagens – através dos relatos orais sobre o passeio. Dessa forma, a oralidade é entendida, no plano analisado, não apenas como conteúdo ou conhecimento, mas também como recurso metodológico. Essa idéia também está presente no plano da Escola 2:

<p>Responder oralmente perguntas sobre o texto em relação à seqüência lógica dos fatos, ao fato principal, às personagens, às conclusões. (ESCOLA 2, 2004)</p>
--

No caso acima, pode-se dizer que se propõe a realização de um exercício escolar comumente escrito através da fala, ou seja, entende-se a oralidade como um outro meio de se verificar a compreensão de textos. De acordo com Klein (2004), a prática da oralidade como recurso pedagógico tem um caráter histórico, não é recente, e remonta à Antigüidade. Nesse sentido, Barbosa (1994, p. 97) comenta que

na Antigüidade, o conhecimento era transmitido basicamente através do oral – embora na Grécia e em Roma, por exemplo, boa parte da população dominasse as técnicas da leitura. A ênfase no oral, na Antigüidade, é revelada pelo espetacular desenvolvimento da arte oratória e pela importância do ensino através do diálogo entre mestre e aprendiz.

O diálogo como ferramenta pedagógica emerge em meio a um movimento de democratização, o qual no campo educacional foi sustentado principalmente pelas teorizações

críticas, que localizavam na escola a possibilidade de transformação social através da participação e da conscientização dos/as alunos/as. Esses discursos se mostram presentes em muitos dos planos analisados, dentre os quais cito três exemplos:

Exercitar senso de cooperação, diálogo, respeito mútuo, assumindo uma atitude de respeito ao que o outro fala e esperando sua vez de falar. (ESCOLA 7, 2004)

Participar de diferentes situações de comunicação oral, ouvindo outras opiniões. (ESCOLA 10, 2004)

Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática de jogos e dos esportes, buscando encaminhar os conflitos de forma não violenta, pelo diálogo. (ESCOLA 9, 2004)

Há escolas que apresentam objetivos que causam um certo estranhamento, se considerarmos que a criança, ao ingressar na escola, já é competente lingüisticamente através da sua prática oral, ou seja, usa a língua para se comunicar, trocar idéias, brincar, nomear pessoas e objetos. É o caso da Escola 5, por exemplo, que no *Pré* descreve como objetivos específicos: *estimular a comunicação oral; nomear colegas e professoras; expressar-se oralmente com clareza*. A perspectiva de aproximação entre língua oral e língua escrita, sendo esta última considerada como algo mais complexo, está entre as competências apontadas pela Escola 6: *passar, gradativamente, do discurso oral para o escrito*.

Há ainda escolas que incluem a oralidade nos critérios de avaliação das classes de alfabetização, evidenciando uma certa coerência entre estes e os objetivos e conteúdos apresentados, como é o caso das que são citadas a seguir:

A avaliação do desempenho do aluno no desenvolvimento da expressão oral e escrita se dá de forma contínua e sistemática, individual e coletiva, [...]

Os critérios estabelecidos para cada série são os seguintes:

1ª SÉRIE

Ler e produzir textos tendo domínio do alfabeto e expressando sua opinião pessoal tanto na escrita como oralmente. (ESCOLA 7, 2004)

O processo de avaliação na primeira série firma-se nos avanços alcançados pelo educando durante todo o processo de aprendizagem. É realizado através de observações diárias, trabalho coletivo e individual, expressão oral e escrita e interpretação de palavras e frases. (ESCOLA 23, 2004)

1ª Série

PRÉ-REQUISITOS:

Ler e escrever de modo alfabético pequenos textos.

Compreender pequenos textos de forma oral e escrita.

Produzir pequenos textos de forma oral e escrita. (ESCOLA 18, 2004)

Outras escolas não fazem referência à oralidade na apresentação da sua avaliação, privilegiando a leitura e a escrita como critérios para o/a aluno/a avançar para a série seguinte, legitimando, assim, a escrita como aspecto relevante (ou mais importante) para a aprendizagem nas classes de alfabetização:

O aluno progredirá de série quando estiver lendo e escrevendo alfabeticamente, produzindo suas próprias histórias, a partir de suas vivências, utilizando todos os tipos de letras (cursiva e script). (ESCOLA 26, 2004)

Ao final da 1ª série, o aluno deverá ter desenvolvido as seguintes habilidades:
Ler e compreender pequenas frases e textos;
Escrita alfabética;
Noção da adição e da subtração. (ESCOLA 24, 2004)

É importante lembrar que o item avaliação não é considerado obrigatório na elaboração dos planos de estudos, mas algumas escolas abrangem esse aspecto. Nesse sentido, os planos de estudos funcionam não somente como um registro da organização curricular da escola, mas também como uma forma de controle sobre os conhecimentos que valem ser “ensinados”.

Quanto aos discursos sobre a alfabetização especificamente, pôde-se perceber, em se tratando do seu sentido estrito, ou seja, a aquisição do código escrito, que prevalece a perspectiva do processo de construção da escrita pela criança, principalmente no que diz respeito à forma como os conhecimentos foram selecionados, a sua verificação na aprendizagem (avaliação) e às metodologias indicadas, perspectiva essa aliada aos estudos sócio-interacionistas.

Dessa forma, no plano de estudos da Escola 3, com relação aos discursos sobre a alfabetização, na parte que refere-se à *análise e reflexão sobre a língua*, aparecem aspectos ligados ao processo de como se aprende, ou seja, influenciados pela psicogênese da língua escrita e pelo sócio-interacionismo, como trabalhar com todas as unidades lingüísticas (texto, frase, palavra, letra...) ao mesmo tempo e incentivar a leitura que vá além da decodificação de sons, ou seja, a leitura como busca de significado(s). A Escola 20 também incorpora essas duas perspectivas, que se valem também das contribuições dos estudos da psico e da sociolingüística, como se pode observar, a seguir, no quadro de *conteúdos e habilidades de 1ª série*:

ESCRITA	Compreender a escrita como um processo de comunicação. Escrever com compreensão sílabas, palavras, frases e pequenos textos. Perceber as diferenças entre a fala e a escrita. [...]
LEITURA	Ler e compreender em diversos materiais escritos, sílabas, palavras, frases e pequenos textos. [...]

(ESCOLA 20, 2004)

Ao apresentar os conteúdos da *Etapa 1 de Alfabetização*, a Escola 30 incorpora as contribuições da psicogênese da língua escrita, categorizando tais conhecimentos como referentes à área cognitiva:

[...]

- Contato com material escrito que tenha significado para a criança, favorecendo a sua percepção em relação ao código escrito;
- Apresentação do alfabeto;
- Reconhecer seu nome entre outros;
- Diferenciar letras e números;
- Identificar a letra inicial do seu nome;
- Saber escrever seu nome.

(ESCOLA 30, 2004)

Em relação ao primeiro item citado acima, Ferreiro (1985), ao discutir sobre a polêmica da idade ótima para a alfabetização, a qual permeava (e ainda permeia)⁸⁴ as discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita antes da primeira série, aponta para a necessidade de se proporcionar às crianças, não importando a idade ou série, um ambiente alfabetizador, que lhes ofereça a oportunidade de construir o sentido social da escrita. Nessa perspectiva discursiva, ao apontar alguns caminhos para o trabalho com crianças que não convivem com adultos alfabetizados, Ferreiro (1985, p. 100) já indicava que se deveria

⁸⁴ Atualmente, as discussões sobre o momento escolar em que deve acontecer a alfabetização estão sendo retomadas e provocadas pela inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, o qual passa a ser organizado em nove anos, a partir de 2006 (Leis 11.114/05 e 11.274/06). As redes de ensino têm um prazo de cinco anos para fazer essa adaptação. A rede municipal de ensino de Canoas já aderiu a essa proposta, sendo que 37 das 42 escolas já matricularam crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos. A primeira série continuou existindo, em 2006, atendendo as crianças de sete anos que ingressaram neste ano no ensino fundamental, sendo posterior àquele 1º ano. A partir de 2007, começará a reorganização gradativa dos currículos na rede municipal de ensino de Canoas, sendo que a 1ª série passará a ser o 2º ano do ensino fundamental de 9 anos.

permitir às crianças, que não cresceram em um meio urbano com múltiplos exemplos de escrita ao seu redor, experimentar livremente com essas marcas gráficas, num ambiente rico em escritas diversas. Permitir a todos compreenderem que a escrita não serve apenas “para passar de ano”. Devolver a todos a possibilidade de escrever sem estarem necessariamente copiando um modelo.

Essa idéia de que a criança, interagindo com diferentes materiais escritos, vai construindo seu conhecimento sobre a linguagem escrita, desde sua função social até a aquisição do código alfabético, sustenta-se através dos discursos que percebem essa criança como um sujeito ativo, capaz de alcançar a autonomia nas suas ações e um pensamento crítico, caso tenha sido respeitado o seu processo de desenvolvimento. Essa perspectiva situa-se no âmbito discursivo das pedagogias centradas na criança, as quais emergiram a partir das condições históricas provocadas pela escolarização de massa, que ocorreu na Europa na segunda metade do século XIX. Essa nova população escolar leva à criação de estratégias governamentais de contenção e controle, para as quais a psicologização da pedagogia assume uma relevante contribuição, naturalizando o desenvolvimento da criança e propondo, assim, uma educação libertadora, que levasse o indivíduo a assumir uma postura dócil e civilizada. Dessa forma, nesse contexto discursivo, “a pedagogia torna-se a observação e o registro do desenvolvimento naturalizado; o conhecimento, naturalizado como estrutura ou processo, deixa de ser uma categoria social para tornar-se uma produção individual e uma competência” (WALKERDINE, 1984, p. 185).

O excerto destacado anteriormente, retirado do plano de estudos da Escola 30, aponta ainda para outros aspectos privilegiados pelas abordagens cognitivistas da aquisição da escrita, especialmente em relação aos estudos apresentados por Ferreiro e Teberosky na *Psicogênese da língua escrita* (1999). Nesta obra, as autoras dedicam um capítulo⁸⁵ para a discussão da diferenciação entre letras e números (e também sinais de pontuação) a partir da concepção das crianças, apresentando uma evolução por níveis desse processo de diferenciação, que vai desde a falta de consistência para reconhecer e nomear letras e números até a total distinção e reconhecimento dos números e letras (seus nomes e respectivos fonemas). Assim, a Escola 30 aponta também como relevante a apresentação do alfabeto e a diferenciação entre letras e números.

Outro aspecto interessante do excerto destacado, que se aproxima dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), é a relevância dada ao próprio nome no trabalho pedagógico da alfabetização. De acordo com as autoras, “o nome próprio como modelo de escrita, como a

⁸⁵ Capítulo 2 – Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 221). Assim, está muito presente, nos planos analisados, o próprio nome como foco tanto nos objetivos como nos conteúdos das classes de alfabetização, principalmente no início do ano letivo. Parece-me que foi incorporada a idéia de que o próprio nome, assim como o alfabeto, seria o ponto de partida no planejamento das práticas de alfabetização. Os excertos apresentados abaixo, retirados dos planos de estudos de algumas escolas, se referem ao primeiro trimestre do ano letivo:

Reconhecer o alfabeto, através de jogos com letras, exploração de materiais escritos e do próprio nome, a fim de construir seu universo de experiências e conhecimentos para dominar e compreender o processo da leitura e da escrita. (ESCOLA 29, 2004)

Reconhecimento e escrita do seu nome, dos colegas e de algumas palavras contextualizadas. (ESCOLA 21, 2004)

Escrever seu próprio nome.

Reconhecer seu nome por escrito.

Reconhecer a letra inicial do seu nome.

Agrupar o nome dos colegas através da letra inicial. (ESCOLA 10, 2004)

Kato e Moreira (1998, p. 27), ao traçar algumas trajetórias dos estudos psicolinguísticos na alfabetização, comentam que “Teberosky propõe o nome próprio como ponto de partida para a iniciação da leitura”. Mesmo sem fazer menção a um método específico (pelo contrário, coloca-o em questionamento, considerando o seu sentido tradicional), os estudos construtivistas sobre a alfabetização, representados principalmente por Ferreiro e Teberosky (1999), acabaram gerando formas de ordenar os conhecimentos e planejar a organização didática do processo de aquisição da leitura e da escrita. Silva (1993, p.4), em sua crítica ao construtivismo, argumenta que este “fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico”. E, ainda, Pinheiro (2005, p. 82) observa que o construtivismo “é um discurso legitimado e valorizado, que carrega em si a direção a ser percorrida (através das pesquisas de Ferreiro e Teberosky ou da didática Geompiana), o como fazer”.

Soares (2003a) coloca em pauta a discussão sobre a busca de um método na alfabetização, apresentando diferentes posições sobre essa questão, as quais se referem à própria trajetória histórica dos estudos produzidos naquela área. Dessa forma, ela explica que

uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los. Nessa segunda perspectiva, o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode mesmo ser prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem da criança. (SOARES, 2003a, p. 89)

Para a autora, a resposta à pergunta “alfabetização: em busca de um método?” deveria ser positiva, na medida em que a existência da escola se pauta na organização dos conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos, o que faz através da seleção e distribuição dos conteúdos, do controle da apropriação dos mesmos e do enquadramento do tempo. A tarefa mais importante, segundo ela, seria conciliar a perspectiva do processo de quem aprende com uma possibilidade metodológica, para que não se caia no espontaneísmo, gerado por uma compreensão ingênua da própria perspectiva psicogenética. Soares justifica sua resposta da seguinte forma:

Ora, método, na área do ensino, é um conceito genérico sob o qual podem ser abrigadas tantas alternativas quanto quadros conceituais existirem ou vierem a existir. Particularmente no campo do ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita), um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, lingüístico, pedagógico), da definição, enfim, de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, 2003a, p. 93)

Morais (2006) também argumenta sobre a urgência de se debater sobre metodologias (no sentido mais amplo do termo, e não na perspectiva de métodos de alfabetização) para se efetivar o ensino da leitura e da escrita, analisando-se conjunturas e contextos específicos, como a questão da formação continuada dos/as professores/as e a ampliação do ensino fundamental para nove anos (Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06).

Posicionamentos extremistas, segundo esses/as autores/as, não iriam além da “curvatura da vara”, do salto “do oito para oitenta”. Dessa maneira, Moraes (2006) alerta que os opositores aos “tradicionais” métodos de alfabetização, que se intitulam construtivistas, colaborariam, nesse sentido, para a incompreensão das questões tocantes ao “como alfabetizar

com eficácia”. Isso ocorreria porque sua postura geralmente nega contribuições de outros estudos, como os relativos à notação alfabética da linguagem. Morais ressalta que:

a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita nossas pesquisas na área se diversificaram: a um progressivo “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino, correspondeu um crescente interesse por investigar processos de aprendizagem, interações na sala de aula de alfabetização e outros temas correlatos. (MORAIS, 2006, p. 2)

Para Soares (2005), os estudos construtivistas na área da alfabetização, representados pela psicogênese da língua escrita, de certa forma provocaram a própria desinvenção da alfabetização, na medida em que priorizaram a faceta psicológica desta, obscurecendo-se, então, a faceta lingüística (fonética e fonológica). A autora argumenta que se foi apagando uma das especificidades da alfabetização, caracterizada pelas relações entre os sistemas fonológico e gráfico. Soares (2005, p. 13) sugere então uma reinvenção da alfabetização, que

numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, *perigosa* – se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas – e *necessária*⁸⁶ – se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

Morais (2006) aponta que as propostas didáticas brasileiras de alfabetização conjugam os efeitos do construtivismo, através da psicogênese da língua escrita, com contribuições dos estudos sobre consciência fonológica e evidências do campo do letramento. Este predomina no movimento discursivo que amplia o ensino fundamental e inclui as crianças de seis anos de idade no primeiro ano das séries iniciais. Ademais, a pouca participação em eventos e práticas de letramento das crianças de classes mais populares é colocada como justificativa da antecipação da idade cronológica para o ingresso no ensino fundamental.

Em relação a toda essa discussão (re)instaurada sobre os estudos na área da alfabetização, é preciso levar em conta o que nos expõe Veiga-Neto (1994, p. 2): “[...] temos que considerar não só que as mudanças educacionais não podem ser reduzidas a mudanças de métodos de ensino, como, ainda, que as mudanças sociais não são função estrita das mudanças educacionais”.

⁸⁶ Grifos da autora.

Mesmo contrapondo-se a uma hierarquia de habilidades, proposta tanto pelo método sintético⁸⁷ como pelo método analítico⁸⁸ de alfabetização, os estudos construtivistas sobre a aquisição da leitura e da escrita engendraram formas também peculiares de organização didática dos conhecimentos, como, por exemplo, o próprio nome como ponto de partida do trabalho pedagógico, conforme foi comentado anteriormente. Isso ocorre porque os currículos, mesmo aqueles que se intitulam emancipatórios, são um espaço de controle e subjetivação orientada, que visam determinadas formas de ser e agir (COSTA, 2001).

Nesse sentido, os objetivos específicos da primeira série, apresentados no plano de estudos da Escola 23, evidenciam tanto o que é esperado dos/as alunos/as como aquilo que é atribuído às professoras no seu trabalho de alfabetização. Assim, no mesmo texto, aparecem objetivos sobre a aprendizagem dos/as alunos/as e sobre a postura didática da alfabetizadora:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Produzir textos usando a linguagem oral e escrita, familiarizando-se com a escrita alfabética.
- Manifestar através da linguagem escrita e oral semelhanças e diferenças em desenhos e palavras.
- Motivar a leitura através de contos, dramatização e materiais acessíveis expostos em sala de aula.
- Expressar a sua opinião através da leitura de textos impressos e produzi-los coletivamente, individual ou em pequenos grupos.
- Propiciar a escrita aos alunos mesmo que não o façam convencionalmente, intervindo junto a este para a construção da escrita convencional.
- Refletir sobre a escrita alfabética em todos os níveis da psicogênese e desafiando esta escrita de forma que se torne alfabética. (ESCOLA 23, 2004)

Os objetivos citados expressam a relevância atribuída pela escola à perspectiva do processo de quem aprende, incorporando os discursos forjados pela *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO;TEBEROSKY, 1999). Marzola (1995) comenta que os discursos

⁸⁷ O método sintético considera a escrita um objeto de conhecimento externo ao sujeito. Nesse método, se procede do “simples para o complexo”: primeiro se aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, as frases até chegar ao texto (BARBOSA, 1994). Uma das principais críticas a esse método é a de que o mesmo estaria centrado numa lógica adulta e não na compreensão da criança.

⁸⁸ De acordo com Barbosa (1994), Decroly, na década de 1930, elabora as bases do método ideovisual ou global, o qual enfatiza principalmente o sentido do texto lido, focalizando muito mais a compreensão da leitura do que a decodificação. A escrita passa a ser um ato de comunicação. Parte-se do todo (palavra, frase ou texto) para as partes (letra, sílaba ou fonema). A abordagem analítica abrange três tipos de métodos: palavração, sentencição e conto.

construtivistas, ao descreverem como o/as alunos/as aprendem, acabam sugerindo formas de organizar a prática alfabetizadora. Para a autora,

não há dúvida de que esta possibilidade de operacionalização pedagógica dos princípios do construtivismo – aliás, uma teoria de reconhecido prestígio científico – foi um dos motivos, talvez o mais decisivo, para o predomínio do construtivismo pedagógico no meio educacional brasileiro, no final dos anos 80. (MARZOLA, 1995, p. 26)

Com a naturalização do desenvolvimento psicológico da criança, foi possível delinear as fases de uma progressão pedagógica, no caso os níveis psicogenéticos da escrita, procurando-se romper, então, com uma prática moldada a partir do conteúdo escolar. “Tudo se passa, portanto, como se a construção do conhecimento pela evolução progressiva das estruturas da inteligência fosse natural” (MARZOLA, 1995, p. 53). A crítica da autora, sustentada pela perspectiva pós-estruturalista, se pauta em relação a essa universalização da construção dos conhecimentos, cujo processo se coloca como independente das condições sociais e históricas. Em relação à adesão dos/as professores/as a essa perspectiva discursiva, Coll (apud MARZOLA, 1995, p. 54) comenta que

aquele “marco conceitual básico”, atribuído à psicologia genética de Piaget, vem ao encontro do que geralmente “os profissionais da Educação, em especial os professores e os responsáveis pela política educacional esperam encontrar na Psicologia: um marco de referência global que os oriente e os guie em sua atividade”.

A Escola 2, por exemplo, descreve os níveis de aquisição da escrita em seu plano de estudos, o qual é um documento orientador para a elaboração do plano de trabalho das professoras:

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM:

1. Pré-silábico 1: Usa desenhos e garatujas para escrever.
2. Pré-silábico 2: Pode usar letras, números ou sinais gráficos quaisquer para escrever.
3. Intermediário 1: Sabe que deve usar letras para escrever palavras, mas não sabe quais.
4. Silábico: Usa um sinal gráfico para cada sílaba da palavra; pode usar letras com valor sonoro ou não, vogais ou consoantes.
5. Intermediário 2: Começa a usar letras com valor sonoro para cada sílaba.
6. Silábico-alfabético: Pode escrever como fala ou usar uma letra para cada som da palavra.
7. Alfabético: Escreve como fala e ouve.
8. Intermediário 3: Começa a se dar conta das diferenças ortográficas para cada palavra.
9. Alfabético-ortográfico: Começa a se preocupar em escrever corretamente. Pergunta com que letra deve escrever.
10. Ortográfico: Procura usar a grafia correta das palavras. (ESCOLA 2, 2004)

Não me deterei em avaliar se a categorização acima está descrita corretamente ou não. Considero interessante destacar a trama interdiscursiva que se apresenta em tal descrição dos níveis de aquisição da escrita, já que é possível perceber a evolução psicogenética exposta por Ferreiro e Teberosky (1999) e as interpretações e/ou ampliações propostas pelo GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Porto Alegre⁸⁹. Dessa forma, além da presença dos cinco níveis instituídos por Ferreiro e Teberosky (1985), podemos visibilizar os intermediários e, também, o alfabético-ortográfico e o ortográfico, os quais foram legitimados pelo GEEMPA. Os níveis intermediários já constam na obra *Didática da Alfabetização* (GROSSI, 1990), composta por três volumes: v. 1 *Didática do Nível Pré-silábico*; v. 2 *Didática do Nível Silábico*; v. 3 *Didática do Nível Alfabético*. Conforme Pinheiro (2005, p. 72), a proposta didática do GEEMPA

incorpora o nível intermediário 1, entre o pré-silábico 1 e o pré-silábico 2. Também acrescenta o intermediário 2 entre o pré-silábico 2 e o silábico, inclui um intermediário 3 entre os níveis silábico e silábico-alfabético acrescentando, ainda, um nível intermediário 4 e um nível ortográfico após o nível alfabético.

Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam cinco níveis do processo de aquisição da escrita, assim caracterizados: *nível 1* – escrita como reprodução de traços típicos da mesma, sendo que a intenção subjetiva do escritor prevalece sobre o resultado objetivo da escrita, impedindo a transmissão de informações; *nível 2* – surge a necessidade de diferenças objetivas na escrita, sendo a quantidade e a variedade de grafismos os dois critérios básicos para que algo possa ser lido; *nível 3* – surgimento da hipótese silábica, marcada pela tentativa de atribuir valor sonoro a cada uma das letras que formam uma escrita; *nível 4* – necessidade de uma análise além da sílaba, pelo conflito entre a hipótese silábica e o critério de quantidade mínima de grafismos e, também, pela comparação entre as formas gráficas apresentadas pelo meio e a leitura das mesmas na hipótese silábica; *nível 5* – cada um dos grafismos corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, sendo possível também a análise sonora dos fonemas para a escrita das palavras, constituindo então a escrita alfabética, ponto final desse processo, segundo as autoras.

Marzola (1995) salienta que o respeito à psicogênese implica o reconhecimento da atividade singular do sujeito que aprende, sendo atribuída ao mesmo a iniciativa de “resolver

⁸⁹ Na década de 1990, a SMEC/Canoas promoveu um trabalho de formação continuada para as professoras da Educação de Jovens e Adultos em parceria com o GEEMPA. Também na mesma época, a SMEC/Canoas financiava cursos, em diferentes áreas, para as professoras participarem na própria sede do GEEMPA. Na década de 1980, o GEEMPA desenvolveu pesquisa, na área da alfabetização, com crianças da Vila Cerne e Santo Operário, ambas localizadas em Canoas.

o problema”. Em relação a essa perspectiva libertadora do construtivismo, a autora ainda argumenta que

o seu requisito básico de “respeito à psicogênese” de cada aluno(a), implica, de fato, na observância da seqüência normalizada do desenvolvimento psicológico do indivíduo. De modo que o(a) professor(a) facilitador(a), na verdade, encobre o(a) psicopedagogo(a) que controla e monitoriza o processo de aprendizagem. Também encobre a “feliz sala de aula”, livre de coerções, dividida em pequenos grupos, onde as relações “democratizadoras” ficam circunscritas à aprendizagem.

A Escola 2, na caracterização da avaliação da aprendizagem da língua materna na primeira série, apresenta a incorporação desses discursos veiculados pelo construtivismo, posicionando tanto as professoras como os/as alunos/as, narrando o que cabe a cada um deles, sua organização em sala de aula, bem como as estratégias pedagógicas para ensinar/aprender e verificar o conhecimento “construído”:

AValiação:

Deve ser contínua e diagnóstica para que o professor possa avaliar o andamento do processo, avaliar o desenvolvimento do aluno (não esquecendo as diferenças individuais), corrigir pequenos desvios (se necessário), auto-avaliar-se. É importante saber acolher e incentivar as iniciativas e a criatividade, estimulando e valorizando toda contribuição nova de um aluno (ou de um grupo), que favoreça o aprendizado dos demais. Quando a criança atinge a hipótese alfabética (o segmento fônico representado pelas letras e o fonema) acontece a alfabetização com sucesso.

Esta avaliação cognitiva deve ocorrer regularmente (muitas vezes) durante o ano letivo, para detectar o avanço do aluno no nível da psicogênese em que se encontra.

O acompanhamento é dado a partir da aplicação da prova das 4 palavras e uma frase (elaborada pelo professor de 1ª série).[...]

Cada aluno tem uma forma própria de aprender, que deve ser observada, conhecida e respeitada pelo professor de modo qualitativo e não quantitativo, pois o critério do certo e errado será relevante quando houver o domínio do conhecimento.

O registro da avaliação será através de Parecer Descritivo, levando em conta os Níveis Psicogenéticos da Aprendizagem [...] (ESCOLA 2, 2004)

No excerto acima é possível entrever aspectos caros ao projeto de sujeito que o construtivismo inventou: a valorização do processo individual de aprendizagem bem como as possibilidades de crescimento cognitivo no grupo, a busca da autonomia de cada aluno/a (no caso acima expressa por meio da auto-avaliação), o incentivo à iniciativa e à criatividade, legitimando a maximização das potencialidades singulares de cada um/uma.

O final do século XIX marca o início de um período em que a psicologização da pedagogia instituiu uma ordem “natural” para a evolução infantil, sendo considerada a melhor base para a estruturação da instrução escolar. Popkewitz (1994, p. 193) destaca que “com a

introdução da Psicologia na escolarização de massas adveio uma reestruturação da forma como os indivíduos deviam ser vistos, definidos e avaliados”. Em relação a este último aspecto, ou seja, a avaliação, Pinheiro (2005, p. 49-50), ao investigar os discursos que permeiam essa prática em uma escola da rede municipal de ensino de Canoas, aponta que tanto as legislações quanto a bibliografia utilizada “atribuem, de forma diferenciada, valorização à observação e aos registros, produzindo, assim, a prática avaliativa dos Pareceres Descritivos”. A partir da análise dos planos de estudos, podemos dizer que, quando estes abordam o item opcional *avaliação*, é o parecer descritivo que é colocado como melhor forma de expressar qualitativamente o processo de desenvolvimento dos/as alunos/as.

Para finalizar as análises deste capítulo, no qual propus explicitar a heterogeneidade de discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa e a alfabetização, retomarei o quadro 4 já apresentado no segundo capítulo desta dissertação, referente a objetivos específicos apontados pela Escola 10, para salientar a recorrência do caráter interdiscursivo dos planos de estudos e, também, olhar com certo estranhamento para alguns conhecimentos incluídos nesses currículos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
I°	- Estabelecer diálogo com a profª e colegas.
T	- Ouvir histórias atentamente.
R	- Contar fatos do seu dia-dia.
I	- Escrever seu próprio nome.
M	- Reconhecer seu nome por escrito.
E	- Reconhecer a letra inicial do seu nome.
S	- Agrupar o nome dos colegas através da letra inicial.
T	- Ordenar histórias em seqüência.
R	- Identificar palavras com a mesma inicial.
E	- Conhecer o alfabeto.
2°	- Construir oralmente história partindo de gravuras em seqüência.
T	- Contar histórias conhecidas.
R	- Descrever personagens oralmente.
I	- Manusear tipos diferentes de material escrito.
M	- Ler material escrito mesmo que de forma não convencional.
E	- Comunicar-se com os colegas usando a linguagem oral.
S	- Reproduzir oralmente histórias, músicas e poemas.
T	- Manusear alfabetos com tamanhos e matérias diferentes.
R	- Identificar a escrita do nome dos colegas.
E	- Reconhecer por escrito o nome dos objetos que compõem a sala de aula.
3°	- Criar histórias oralmente.
T	- Produzir textos coletivos e individuais.
R	- Reconhecer o alfabeto.
I	- Identificar a escrita de palavras do seu cotidiano.
M	- Escrever o alfabeto.
E	- Escrever a letra inicial de objetos do seu cotidiano.
S	- Montar jogos com história em seqüência.
T	- Ter acesso a material escrito variado.
R	- Ler rótulos.
E	- Manusear jogos ortográficos.

Quadro 4 – Objetivos específicos da Classe de Pré-alfabetização – Escola 10

Como já havia comentado no segundo capítulo, podemos visualizar nesse quadro uma certa gradação sob vários aspectos, a partir de uma lógica do que é considerado simples para o mais complexo, do ponto de vista das alfabetizadoras. Dessa forma, é possível perceber, por exemplo, tanto o alfabeto como o nome próprio como ponto de partida do trabalho pedagógico, conhecimentos estes que predominam, no quadro acima, principalmente no primeiro trimestre. Observa-se, então, marcas dos estudos relativos à *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO;TEBEROSKY, 1999), que embora não tenha proposto uma hierarquização didática, acabou gerando também formas de ordenar os conhecimentos, segundo as interpretações de outros/a pesquisadores/as e das próprias alfabetizadoras. Isso ocorre principalmente porque não há como fugir do caráter ordenador do currículo (VEIGA-

NETO, 1996a; 1997; 2002), o qual seleciona e categoriza os conhecimentos (POPKEWITZ, 1994).

Assim sendo, no primeiro trimestre, as palavras as quais se escreve e lê (ou melhor, reconhece) são os nomes dos/as alunos/as, como se pode observar nestes dois objetivos: *escrever seu próprio nome; reconhecer seu nome por escrito*. Além disso, dá-se um destaque especial à letra inicial do nome, o que também está atrelado ao próprio conhecimento do alfabeto. Em relação a este último conteúdo, é curioso que no primeiro trimestre o objetivo é *conhecer o alfabeto* e, no terceiro, é *reconhecê-lo*, atribuindo a este último uma maior complexidade que ao primeiro, como se ambas ações não pudessem ser feitas ao mesmo tempo. Além disso, no primeiro trimestre, se o enfoque no próprio nome e em outras palavras centrava-se principalmente na letra inicial, no segundo e terceiro trimestres a ênfase predominante está em toda a palavra: *identificar a escrita do nome dos colegas; reconhecer por escrito o nome dos objetos que compõem a sala de aula; identificar a escrita de palavras do seu cotidiano*. No terceiro trimestre, quando se menciona sobre a letra inicial, já não basta mais reconhecer ou identificar, mas é necessário também escrever. O mesmo ocorre em relação ao alfabeto: *escrever o alfabeto; escrever a letra inicial de objetos do seu cotidiano*. Nesse caso, a escrita seria uma ação mais complexa.

O trabalho com todo o alfabeto ao mesmo tempo, durante o ano letivo, e não com cada letra sendo apresentada separadamente, nos mostra os efeitos dos estudos psicolinguísticos e construtivistas da alfabetização, sendo que Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que o conhecimento das letras, bem como sua distinção dos números e dos sinais de pontuação, fazem parte do conjunto de conhecimentos socialmente transmitidos e altamente convencionais, que, portanto, precisam de condições específicas para serem aprendidos, com objetos e informantes à disposição.

Assim, a Escola 10 também aponta como objetivo específico *manusear alfabetos com tamanhos e matérias diferentes*. É importante observar que essa relevância dada à manipulação de objetos, ao uso de material concreto, lembra os discursos que circularam principalmente a partir da Escola Nova⁹⁰, num contexto em que a Psicologia da Forma ou Gestalt marcou contundentemente as mudanças na forma de se conceber a própria escola, que passa a ser vista, então, não mais como auditório, mas como laboratório: o aprender fazendo (XAVIER, 2000). Nesse sentido, *manusear jogos ortográficos* também é um dos objetivos citados que remetem a essa perspectiva. Reiterando o que comenta Trindade (2004), os

⁹⁰ É característica dessa perspectiva de escola o desenvolvimento da autonomia, da individualidade, da atividade, da intuição e da globalização.

discursos produzidos por esse movimento renovador ou escolanovista tiveram sua hegemonia no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, propondo uma nova concepção de currículo, de métodos de ensino, de organização escolar e, principalmente, de infância.

É interessante que se fala em identificação e reconhecimento de nomes e de outras palavras, mas não em leitura. Esta aparece em relação aos diferentes materiais escritos, como os rótulos, por exemplo. De certa forma, a própria leitura de rótulos seria um ato de reconhecimento, se considerarmos que as crianças ou os adultos não-alfabetizados, quando lêem esses materiais, estão lendo a imagem associada à palavra que compõe o rótulo, e não a palavra estritamente na sua notação alfabética⁹¹. Assim, não percebo coerência entre o uso ora de um verbo ora de outro – reconhecer e ler.

Penso que essa questão da leitura de palavras supostamente conhecidas pelas crianças, como as de rótulos de produtos, nos remete à abordagem analítica da alfabetização. Barbosa (1994) comenta que estudiosos como Block, em 1880, já havia proposto o uso de palavras conhecidas pelas crianças como ponto de partida para o ensino da leitura. Mesmo que Ferreiro e Teberosky (1999) tenham afirmado teoricamente que “ler não é decifrar”, antes disso a abordagem analítica da alfabetização, representada principalmente por Decroly com seu *método ideovisual*, já havia deslocado a idéia de leitura como decodificação da escrita para a busca do sentido do texto (BARBOSA, 1994). Dessa forma, a oralização da leitura perde importância para o seu significado.

Em meio a tantas tramas interdiscursivas que podemos ler num único quadro de objetivos específicos, como os apresentados pela Escola 10, é possível vislumbrar também a presença dos discursos sobre letramento em alguns desses objetivos: *manusear tipos diferentes de material escrito; ler material escrito mesmo que de forma não convencional; ter acesso a material escrito variado*. Tais objetivos contemplam, de certa forma, o que comenta Soares a respeito da inserção das crianças em um ambiente letrado:

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, esta criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**⁹², já é, de certa forma, **letrada**. (SOARES, 1996, p. 89)

⁹¹ Incorporo a expressão *notação alfabética* dos estudos produzidos por Morais (2005), que entende a escrita como um sistema simbólico com propriedades próprias e não como um código.

⁹² Grifos em negrito da autora.

Quanto à leitura de histórias para as crianças, como a própria autora destaca na citação acima, a Escola 10 atribui também certa relevância a essa prática e ao gênero textual em questão, como podemos observar nos seguintes objetivos: *ouvir histórias atentamente; ordenar histórias em seqüência; construir oralmente história partindo de gravuras em seqüência; contar histórias conhecidas; criar histórias oralmente; montar jogos com história em seqüência.*

Kato e Moreira (1998) apontam que estudos psicolinguísticos sobre a leitura de histórias para crianças, desenvolvidos na década de 1970, apresentaram resultados positivos de tal prática em relação ao desenvolvimento do vocabulário, à motivação para a leitura e ao sucesso da aprendizagem desta. Destaco a seguir uma das conclusões desses estudos, apontada pelas autoras, que remete aos discursos presentes nos objetivos específicos da Escola 10:

A leitura de livros ainda não convencional realizada por crianças pequenas surge a partir de leituras interativas e provoca avanço no desenvolvimento da leitura e escrita. Crianças expostas à leitura repetida dos mesmos livros, “lendo” esses livros espontaneamente apresentam uma evolução no conhecimento das características da linguagem escrita. (KATO; MOREIRA, 1998, p. 38)

Trindade (2005) discute a pedagogização dos livros de histórias da literatura infanto-juvenil e de outros gêneros e suportes textuais como uma forma de produção da própria escolarização da alfabetização e da infância. Segundo a autora, “encartilhamos” diferentes portadores de texto, como os livros de histórias, cartas, receitas, jornais, anúncios, para tornar as crianças cada vez mais letradas. A autora argumenta que o movimento discursivo sobre o letramento, que emerge a partir de 1990, veio apontar para a necessidade de olhar para além do processo de quem aprende a leitura e a escrita, pois

não bastava mais que as crianças interagissem com todo o alfabeto de uma só vez, produzissem e lessem textos “do seu jeito”. Elas passaram de sujeitos que aprendiam, na exploração dos objetos de leitura e escrita, com menor ou maior intervenção de professores(as) e colegas, a sujeitos menos ou mais letrados, pelo conhecimento que possuíam de diversos portadores de textos quanto aos seus atributos, estrutura, conteúdo e funções, antes de ter iniciado a alfabetização escolar [...] (TRINDADE, 2005, p. 126)

Outra marca dos estudos sobre letramento, no plano de estudos da Escola 10, refere-se ao destaque à oralidade. Todavia os objetivos apontados, que envolvem a questão oral, parecem pedagogizar práticas das quais as crianças já participam antes mesmo de entrar na escola, como a conversa com amigos e adultos: *estabelecer diálogo com a professora e*

colegas; contar fatos do seu dia-a-dia; descrever personagens oralmente; comunicar-se com os colegas usando a linguagem oral; reproduzir oralmente histórias, músicas e poemas. Silveira (2001) comenta que as aulas são acontecimentos marcados pela fala, porém, especialmente, pela fala do/a professor/a, que organiza quem pode falar, sobre o quê e quando falar. Dessa forma, no caso dos planos de estudos, vemos algo tão comum como o diálogo entre colegas tornar-se um objetivo escolar e a própria fala sendo enquadrada dentro de determinadas possibilidades: descrição de personagens, reprodução de histórias e outros gêneros textuais. A narrativa de fatos cotidianos, algo comum para muitas crianças no ambiente familiar, é transformada também em conteúdo escolar. Dessa maneira, acredito que se pode dizer que os discursos que permeiam as práticas de alfabetização orientam não somente formas de ser leitor e escritor, mas também de ser falante de sua própria língua.

As escolas da rede municipal de ensino de Canoas, quando registram as suas propostas através da escrita dos planos de estudos, incorporam os diferentes discursos produzidos historicamente na área da linguagem e da alfabetização, estabelecendo formas e princípios para ensinar as especificidades da língua materna. Em relação a essa multiplicidade de discursos, que atribui aos planos de estudos investigados um caráter heterogêneo, considero pertinente trazer o que comenta Trindade, justamente para salientar a impossibilidade de um olhar homogêneo sobre tais documentos:

Conhecer o alfabeto, diferenciar tipos de letras, ler, oralizar e produzir textos pode ser interpretado de formas diversas, quando nos referimos aos métodos de alfabetização, ao processo de aquisição da leitura e da escrita ou ao processo e domínio da leitura e da escrita de forma mais alfabetizada e letrada ou menos alfabetizada e letrada. Nuanças nessas interpretações não nos permitem categorizar tais práticas como próprias de um único discurso. (TRINDADE, 2005, p. 129)

Enfim, os discursos sobre a alfabetização, presentes nos planos de estudos analisados, são produções culturais, marcadas pela interdiscursividade que constitui todo o seu processo de elaboração, sendo resultado do encontro de múltiplas vozes, a fim de definir e legitimar a prática do ensino da leitura, da escrita e da oralidade.

A IMPOSSIBILIDADE DE UM FIM: O REINÍCIO DA CONVERSA

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. [...] A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à idéia de “leveza”. (BAUMAN, 2001, p. 8)

A condição pós-moderna de vida, que nos absorve na contemporaneidade, faz com que as verdades sejam percebidas não mais como blocos sólidos, imutáveis, mas como verdadeiros caleidoscópios mutantes, líquidos que penetram e se interpenetram, provocando fissuras em fronteiras antes consideradas intransponíveis. Assim podemos encarar o mundo atual, uma Modernidade pós ou liquidamente leve, como nos demonstra Bauman (2001).

A velocidade de como os líquidos se movem nos remete às constantes e velozes mudanças que estão nos interpelando cotidianamente. Não há como prever o tempo de duração e a extensão de certas verdades, formas de pensamento que se tornam legitimadas nas relações sociais. Isso ocorre porque tais relações, mobilizadas pelo poder, também se transformam cotidianamente. E, de repente, o que era importante e caro há pouco, pode tornar-se subitamente desprezível e negativo, seja em função de alguma grande novidade seja em decorrência de um saudosismo instantâneo, do tipo “antes era melhor”.

O campo da educação escolarizada não está livre dessa situação, como procurei discutir e problematizar nesta dissertação. Do mesmo modo, os discursos sobre a alfabetização foram constituindo-se num interessante e produtivo movimento de contraposição e incorporação de verdades.

No segundo capítulo desta dissertação, procurei colocar em suspeita as atuais verdades que estão sendo disseminadas sobre o currículo, enfatizando que as velozes mudanças da contemporaneidade vêm produzindo rupturas nesse campo. Dessa forma, pensei a questão da flexibilidade atrelada a discursos como o da globalização e da democratização crescente em outras esferas sociais, sendo que tal flexibilização, conforme as legislações educacionais analisadas, refere-se à descentralização das decisões e, por conseguinte, a uma maior “autonomia” da comunidade escolar. Muitas das escolas, cujos planos foram examinados, incorporaram esses discursos aos seus planejamentos, realizando pesquisas junto à comunidade, elaborando projetos e buscando temas geradores. Em virtude desse contexto discursivo, busquei olhar criticamente o movimento pedagógico pela interdisciplinaridade, questionando-o como uma solução para a patologia do saber fragmentado, mas ressaltando a

produtividade de uma tensão entre as disciplinas (VEIGA-NETO, 1994; 2005). Por outro lado, inicialmente salientei uma certa continuidade do pensamento curricular de Comenius nos planos investigados, destacando que a ordem ainda se mostra produtiva ao enquadrar, definir e delimitar conhecimentos e tempos escolares, tornando-se então necessária para a efetivação do projeto da sociedade moderna.

No terceiro capítulo, ao analisar os sentidos que a escola, o currículo e alfabetização ganham nas práticas culturais geradas pela Modernidade, foi possível visibilizar a mudança educacional como mecanismo criado para a efetivação do progresso social, tão sonhado nesse período histórico. A escola, o currículo e a alfabetização escolar são invenções da Modernidade, forjadas para tornar a humanidade mais civilizada, racional e objetiva. A escolarização visou disciplinar as aprendizagens e os usos da alfabetização, que ocorriam de formas múltiplas, antes mesmo da invenção da escola moderna. A escola, então, é produto das mudanças geradas tanto pela Modernidade como, agora, pela Pós-modernidade, o que se mostra no currículo, principalmente, através da incorporação dos discursos de flexibilidade e transversalidade. Tais mudanças fazem-se presentes nos planos de estudos analisados, os quais enfatizam nos currículos escolares a questão da coletividade, da cidadania, do desenvolvimento de habilidades e competências, da participação, do pensamento crítico. Assim, efeitos poderosos são atribuídos à escola e à própria alfabetização, os quais acabaram criando o chamado mito do alfabetismo, o qual atrelava a aquisição da leitura e da escrita e suas práticas sociais ao crescimento social e à evolução cultural. Além disso, para a efetivação de tais efeitos, o método emerge em Comenius, nos princípios da Modernidade, como possibilidade segura para garantir as aprendizagens. Em sentido semelhante, as metodologias são descritas nos planos de estudos como indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem, legitimando a necessidade do planejamento escolar. Na perspectiva de análise empreendida nesta dissertação de mestrado, pode-se considerar que mudanças metodológicas não implicam em mudanças educacionais e estas, por sua vez, não garantem transformações na sociedade.

Em relação aos discursos sobre a alfabetização, os quais foram analisados no capítulo quarto desta dissertação, foi possível visibilizar marcas dos estudos da área da língua materna nos planos de estudos analisados. Desse modo, uma abordagem mais ampla e profunda dos discursos sobre linguagem e alfabetização, circulantes nos PCNs – Língua Portuguesa (1997b) e nos planos de estudos, possibilitou-me observar o caráter interdiscursivo de tais documentos. Dessa forma, continuidades do “movimento renovador” na área da linguagem em nosso país, gerado na década de 1980, mostram-se presentes nos documentos citados

acima, tais como: concepção de língua como forma de interação; ruptura com o caráter fechado do trabalho didático com a língua; valorização da produção de textos; importância dada às atividades significativas e contextualizadas; escola como espaço de expansão do uso da linguagem. Ademais, a Língua Portuguesa é caracterizada, por algumas escolas, como ferramenta para a aquisição de outros conhecimentos. A leitura e a produção de textos variados, bem como a ênfase nos diferentes usos e formas da língua, enfatizam a incorporação dos discursos circulantes nos PCNs – Língua Portuguesa (1997b). Numa análise específica em relação à primeira série, percebi relações interdiscursivas entre alfabetização e letramento, sendo que, em relação à aquisição do código escrito, notei a predominância da perspectiva construtivista aliada aos estudos sócio-interacionistas da linguagem, bem como a presença das abordagens cognitivistas da leitura e das teorizações variacionistas, principalmente em relação à oralidade.

No decorrer das análises, foi possível e necessário considerar as marcas de múltiplos discursos nos planos de estudos, o que os caracteriza como interdiscursivos, pois são várias as vozes (das legislações, dos PCNs, da SMEC, das equipes diretivas, dos/das professores/as e dos/das alunos/as e seus responsáveis) que atravessam o seu planejamento. Os estudos sobre a alfabetização também são marcados pela interdiscursividade, pois emergiram numa cadeia de produção cultural engendrada pelos discursos da Modernidade.

Passados oito anos da institucionalização das últimas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental (Parecer CNE nº 4/98; Resolução CNE nº 2/98), neste ano, em virtude da criação de mais um ano nas séries iniciais, o Ministério da Educação vem promovendo debates e produzindo materiais sobre uma “nova” organização dos currículos. Como esta transformação atinge principalmente o início da escolarização, com a inclusão das crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, debates inflamados acerca da alfabetização estão se desencadeando.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas (SMEC) implantou, em 37 das 42 escolas da sua rede, o primeiro ano do ensino fundamental, o qual antecede a primeira série que, pelo menos em 2006, continuou existindo. Esta permaneceu atendendo as crianças de sete anos. Em virtude disso, o Departamento de Ensino Fundamental da SMEC/Canoas instituiu o *Projeto de Assessoria Pedagógica na Alfabetização: (re)significando práticas, construindo caminhos...*, elaborado e coordenado por mim, desde abril deste ano. Uma das ações desse projeto é a promoção da formação continuada das professoras alfabetizadoras da

rede. Dessa forma, nos encontros mensais de cada *alfagrupo*⁹³, são colocados em debate os estudos produzidos historicamente na área da alfabetização, bem como os discursos que estão sendo veiculados sobre os mesmos e as orientações para a “nova” organização do ensino fundamental.

De acordo com o que foi informado pela *Folha Online* (11 fev., 2006), em virtude das alterações no ensino fundamental, o Ministério da Educação está propondo uma revisão do processo de alfabetização, o que, de certa forma, estaria sendo encarado de forma polêmica por especialistas e professores/as. Assim, a reportagem menciona que “o ponto mais discutido desse debate divide educadores da linha construtivista, predominante na maioria das escolas públicas e privadas do país, e defensores do método fônico, priorizado hoje em vários países desenvolvidos” (*Folha Online*, 11 fev., 2006, p. 1).

Assim, nesse embate de discursos para a produção de uma “novamente nova” proposta curricular para o ensino fundamental, verdades estão sendo gestadas e incorporadas aos planos de estudos de uma “nova” série ou ano, a fim de reestruturar a própria escolarização e a alfabetização.

No decorrer desta investigação, deparei-me com um movimento intenso de busca por mudanças no campo da educação, o qual vem sendo provocado pela Modernidade e, mais recentemente, por uma condição pós-moderna de vida. Dessa forma, os discursos sobre o currículo, que circulam nas legislações educacionais brasileiras e se mostram nos planos analisados, incorporaram esse mito da mudança, assumindo o próprio caráter instável da contemporaneidade. A partir dos seus planos de estudos, pude observar que as escolas em foco esboçam tentativas de um ensino globalizado, interdisciplinar, flexível, mantendo ao mesmo tempo a ordem como princípio, a fim de permitir que os/as alunos/as estabeleçam relações por si mesmos/as entre os conhecimentos e tornem-se cidadãos/ãs, o que não é pretensão apenas do mundo escolarizado, mas também de outras esferas do social.

Em relação aos discursos sobre a alfabetização, gostaria de enfatizar mais uma vez que os planos de estudos das escolas municipais de Canoas constituem-se num espaço de interdiscursividade, que procura dar significado e produz sentidos sobre o que deve ser ensinado e aprendido com relação à leitura, à escrita e à oralidade. A aquisição desses conhecimentos mostra-se bastante atrelada a uma “melhor” condição de vida, uma condição indispensável para fazer parte da sociedade que, segundo a escola e outras esferas do social,

⁹³ Nomenclatura atribuída para os grupos de formação das alfabetizadoras. O projeto conta com dez *alfagrupos*, quatro de primeiro ano (que atende crianças de seis anos) e seis de primeira série (crianças a partir de sete anos).

nomeia-se “cidadania”⁹⁴. Essas expectativas em relação à escola e à própria alfabetização engendram a busca incessante por “novas” e “melhores” formas de organizar o currículo e pedagogizar as alfabetizações e os alfabetismos, como podemos visibilizar neste momento atual de discussão do ensino fundamental de nove anos.

É sob essa enxurrada de novas possibilidades que tento⁹⁵ encerrar aquilo que não tem (e nunca terá!) fim: a discussão sobre os discursos que tratam do currículo e da alfabetização em nosso país.

⁹⁴ A grande quantidade de vezes que aparece as palavras *cidadão* (no masculino mesmo) e *cidadania*, nos planos de estudos analisados, instiga a incursão em uma nova e produtiva investigação.

⁹⁵ Nota da professora-alfabetizadora: analisar planos com os quais trabalhei, enquanto professora, e trabalho como formadora docente, colocar em suspenso verdades caras para quem exerce o lugar de ensinar a leitura e a escrita, posição a qual já ocupei, foram ações que colocaram-me em constante tensão. Olhar com estranhamento para verdades que sustentaram minha própria prática, enquanto alfabetizadora, consideravelmente fissurou-me, desestabilizou-me. Fico à vontade para dizer que me sinto, agora, uma pesquisadora de vertente pós-estruturalista.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002. p. 117-126.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

COMENIUS, Jan Amos. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização...* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 37-68.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições do Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.133-149.

_____; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23. mai-jun/ago, 2003. p.36-61.

DALLA ZEN, Maria Isabel. *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____; TRINDADE, Iole. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa Merino (org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 123-133.

_____. “Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”: práticas culturais em narrativas escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 92f. Projeto de Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1993.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985. p. 96-103.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOLHAONLINE. MEC discute a volta do “vovô viu a uva”. São Paulo. 11 de fevereiro de 2006. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18359.shtml>.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244-270.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 11-22..

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990. p.30-64.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KATO, Mary A.; MOREIRA, Nadja Ribeiro. Alfabetização: estudos psicolinguísticos. In: KATO, Mary A.; MOREIRA, Nadja Ribeiro ; TARALLO, Fernando (orgs.). *Estudos em alfabetização: retrospectivas na áreas do psico e da sociolinguística*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 9-100.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIN, Rejane. A oralidade: um discurso subjetivador?. *1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação*. Canoas: ULBRA, 2004. CD-ROM.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo, 1982.

LEMOS, Cláudia. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, 1977.

_____. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Abralin*, boletim 3, set. 1982. p. 97-126.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LUKE, Allan. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, v. 21, 1996.

MACHADO, Irene A. Texto & gêneros: fronteiras. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins (orgs.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 1999. p. 41-62.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. (Tradução de Freda Indursky). São Paulo: Pontes, 1993.

_____. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MARZOLA, Norma Regina. *A “reinvenção da escola” segundo o construtivismo pedagógico*: para uma problematização da mudança educacional. Porto Alegre: UFRGS, 1995. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 239-266.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução – Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Discursos e identidades*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T (orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 29-45.

_____. Concepções metodológicas de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão dos velhos “métodos”? Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669Itemid=690>. Acesso em: 06 jun. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*. V. 21, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1996.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2001b.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7 –38.

PAGANO, Adriana Silvina. Gêneros híbridos. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.) *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. *Alunos/as que os pareceres descritivos nos contam*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 95f. Proposta de dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PINHO, Patrícia Moura. Alfabetização e ciências: o que é essa “mãe natureza”? In: DALLA ZEN, Maria Isabel (org.). *Projetos pedagógicos: cenas de salas de aula*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 7-34.

_____. Planejamento e sua organização em questão: o projeto “Os Marginalizados”. In: DOLL, Johannes; ROSA, Russel Teresinha Dutra da (orgs.). *Metodologia de ensino em foco: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas da linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 95-113.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, Vol. 8, nº 2, p. 3-10, jul/dez. 1993.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 10, n. 52, out./dez.. 1991.

_____. Oralidade: merece ser um saber escolar? In: SCHMIDT, Sarai (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.117-120.

_____. “Olha quem está falando agora!” – A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 61-83.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Dicionário crítico da educação: letramento/alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 10, p. 83-89, jul./ago. 1996.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan./ fev./ mar./ abr. 2005. p. 05-17.

SOMMER, Luís Henrique. Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileiras. *A página da educação*. Porto, ano XIII, n. 139, p. 29, nov. 2004.

_____. A ordem do discurso escolar. *28ª Reunião da ANPED*, Caxambu (MG), out. 2005.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development ethnography and education*. London: Longman, 1995.

_____. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice (Tradução de Ricardo Uebel). In: STREET, Brian. *Current Issues in Comparative Education*. New York: Teachers College/ Columbia University, v. 5, n. 2, may 12, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova*

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poços das Antas/RS. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.5, n. 9, p. 238, abr. 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Todos na escola: o discurso da modernidade. *Ciências & Letras*. Porto Alegre: FAPA, n. 23/24, p. 27-55, 1998.

_____. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Disciplinaridade X Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva*. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo, 1994. 8p. Texto digitado. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Goiânia, 05 a 09 jun. 1994.

_____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996a. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996 a.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b. p. 19-35.

_____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 59 – 102.

_____. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 93-104.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p.103 – 126.

_____. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003b.

_____. Currículo, cultura e sociedade. São Leopoldo: *Educação UNISINOS*, v. 8, n. 15, 2004. p. 157-171.

_____. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, Ilma P. A. & NAVES, Marisa Lomônaco (orgs.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 25-51.

WALKERDINE, Valerie. Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, J. et al. *Changing the subject*. Londres: Methuen, 1984. p. 153-202.

WINCHESTER, Ian. A descrição usual do alfabetismo e seus críticos. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990. p.136-157.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

XAVIER, Maria Luisa M. Planejamento do ensino na escolarização inicial: globalização, interdisciplinariedade e integração curricular. In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (orgs). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 5-29.

FONTES CONSULTADAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CXLII, nº 93, 17 mai. 2005. Seção I, ISSN 1677-7042.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 03 de abril 2006.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. 144p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BR). Parecer nº 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BR). Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). Resolução nº 239, de 15 de abril de 1998. Estabelece prazos para a adaptação dos Regimentos Escolares ao regime da Lei federal nº 9.394/96.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). Parecer nº 323, de 31 de março de 1999. Diretrizes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio para o sistema estadual de ensino.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). Resolução n° 243, de 7 de abril de 1999. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio no sistema estadual de ensino.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). Resolução n° 260, de 7 de novembro de 2000. Altera prazos fixados pela Resolução CEED n° 239, de 15 de abril de 1998, e pela Resolução CEED n° 244, de 07 de abril de 1999.

ESCOLA 1. Plano de Estudos, 2004, 73 f.

ESCOLA 2. Plano de Estudos, 2004, 157 f.

ESCOLA 3. Plano de Estudos, 2004, 37 f.

ESCOLA 4. Plano de Estudos, 2004, 63 f.

ESCOLA 5. Plano de Estudos, 2004, 68 f.

ESCOLA 6. Plano de Estudos, 2004, 117 f.

ESCOLA 7. Plano de Estudos, 2004, 62 f.

ESCOLA 8. Plano de Estudos, 2004, 70 f.

ESCOLA 9. Plano de Estudos, 2004, 76 f.

ESCOLA 10. Plano de Estudos, 2004, 62 f.

ESCOLA 11. Plano de Estudos, 2004, 96 f.

ESCOLA 12. Plano de Estudos, 2004, 80 f.

ESCOLA 13. Plano de Estudos, 2004, 106 f.

ESCOLA 14. Plano de Estudos, 2004, 62 f.

ESCOLA 15. Plano de Estudos, 2004, 148 f.

ESCOLA 16. Plano de Estudos, 2004, 82 f.

ESCOLA 17. Plano de Estudos, 2004, 58 f.

ESCOLA 18. Plano de Estudos, 2004, 23 f.

ESCOLA 19. Plano de Estudos, 2004, 270 f.

ESCOLA 20. Plano de Estudos, 2004, 118 f.

ESCOLA 21. Plano de Estudos, 2004, 254 f.

ESCOLA 22. Plano de Estudos, 2004, 46 f.

ESCOLA 23. Plano de Estudos, 2004, 53 f.

ESCOLA 24. Plano de Estudos, 2004, 63 f.

ESCOLA 25. Plano de Estudos, 2004, 68 f.

ESCOLA 26. Plano de Estudos, 2004, 95 f.

ESCOLA 27. Plano de Estudos, 2004, 76 f.

ESCOLA 28. Plano de Estudos, 2004, 75 f.

ESCOLA 29. Plano de Estudos, 2004, 34 f.

ESCOLA 30. Plano de Estudos, 2004, 67 f.

