

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARLENE MORENO DE CASTRO

**AS IMAGENS DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS
NA FORMAÇÃO DE LEITORES EM TEXTOS ACADÊMICOS**

**SÃO PAULO
2023**

ARLENE MORENO DE CASTRO

**AS IMAGENS DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS
NA FORMAÇÃO DE LEITORES EM TEXTOS ACADÊMICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, comorequisito parcial à obtenção do título de doutoraem educação.

Área de Concentração: Educação,
Linguageme Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pela Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB

dm

Castro, Arlene Moreno de

As imagens do professor dos anos iniciais do ensino fundamental na formação de leitores em textos acadêmicos / Arlene \moreno de Castro; orientador Valdir Heitor Barzotto. -São Paulo, 2023.

155 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. análise do discurso. 2. língua portuguesa. 3. currículo. 4. ensino. 5. São Paulo. I. Barzotto, Valdir Heitor, orient. II. Título.

Nome: CASTRO, Arlene Moreno

Título: As imagens do professor dos anos iniciais do ensino fundamental na formação de leitores em textos acadêmicos. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:
18/09/2023

Banca Examinadora
Titulares

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: _____

Prof. Dra. Adriana Santos Batista

Instituição: Universidade Federal da Bahia - UFB

Julgamento: _____

Prof. Dr. Fábio Barbosa de Lima

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. José Antonio Vieira

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão

Julgamento: _____

Prof. Dra. Valnecy Oliveira Corrêa Santos

Instituição: Universidade Federal do Maranhão

Julgamento: _____

Banca Examinadora

Suplentes

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. André Campos Mesquita

Instituição: Faculdade de Tecnologia de São Paulo

Julgamento: _____

Prof. Dra. Daniela Aparecida Eufrásio

Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Julgamento: _____

Prof. Dr. Marcio Augusto de Moraes

Instituição: Secretaria da Educação de Cotia-SME/Cotia

Julgamento: _____

Profa. Viviane Potenza Guimarães

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: _____

À minha família, em especial, ao Felipe, ao Pedro e ao André.

Amo vocês além de mim!

AGRADECIMENTOS

Acreditando que ninguém chega em nenhum lugar sozinho, que a partilha e o outro são sempre imprescindíveis, quero agradecer as pessoas que contribuíram para a concretização desse trabalho.

Com muito carinho agradeço:

A Débora Duarte dos Santos, Raíssa de Oliveira Chappaz e Valéria Aparecida de Souza Siqueira pela amizade.

Ao querido amigo Luis Freitas pelas valiosas discussões sobre educação, pela clareza e conhecimento que tem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, principalmente pela disposição e sabedoria em ensinar nas diversas e proveitosas conversas.

Aos colegas do Geppep, em especial a Natália Penitente, Sheila Perina, Thiago Mena, Eugénia Kosi e Márcio Moraes pelos ensinamentos e encorajamento.

Ao meu sobrinho querido, Rodrigo Moreno de Sousa pela colaboração no abstract.

À Profa. Dra. Adriana Santos Batista e à Profa. Dra. Valnecy Oliveira Corrêa Santos, por participarem da banca de qualificação.

Ao meu orientador, Prof. Dr Valdir Heitor Barzotto, pelo apoio, confiança e estímulo na construção deste trabalho, pelo cuidado na condução das orientações, pela compreensão, paciência e carinho nas adversidades, por ter sido sempre tranquilo e seguro, despertando-me serenidade e esperança para seguir em frente.

E, finalmente, agradeço ao Adalberto, meu marido, por todo amor, por me ouvir, me tranquilizar, me apoiar e entender minhas ausências, aos meus filhos Felipe, Pedro, André e minhas filhinhas Bruna, Keiko e Gabrielle, por serem assim do jeito que são tão imprescindíveis em minha vida! Eu amo vocês!

RESUMO

CASTRO, Arlene Moreno. **As imagens do professor dos anos iniciais do ensino fundamental na formação de leitores em textos acadêmicos**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta tese analisou trabalhos acadêmicos que dizem a respeito do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente o que os textos acadêmicos dizem sobre a imagem desse profissional na formação de leitores. Destaca-se a importância da leitura no que diz respeito às demais aprendizagens e à análise e representações que os leitores farão da sociedade, bem como suas decisões e práticas coletivas ou individuais. No que se refere à metodologia acessamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo – USP, utilizamos as palavras-chave: imagem, formação, professores, educação e leitura e encontramos 292 trabalhos. A partir da leitura dos resumos, estabelecemos como critérios para seleção do “*corpus*” o título do trabalho e sua adequação em relação à potencial contribuição para nossa investigação e a correspondência quanto à temática da nossa investigação. Separamos 13 trabalhos, sendo 8 dissertações e 5 teses. Após a leitura na íntegra desses trabalhos, escolhemos 6, sendo 4 dissertações e 2 teses. Denominamos D para dissertações e T para tese, iniciando as análises cronologicamente. O primeiro trabalho foi o D11, seguindo pelos trabalhos, D1, D10, T3, D8 e T4. Assim, o objetivo geral foi analisar como a imagem do professor formador de leitores está sendo construída nos textos acadêmicos. Por conseguinte, esta pesquisa tem a seguinte proposta geral: identificar em teses e dissertações o discurso apresentado sobre o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, avaliar em teses e dissertações qual discurso está sendo enunciado e verificar a identidade do professor que está sendo construída nos textos acadêmicos. Com isso, para analisar o discurso apresentado nesses trabalhos, apoiamos-nos na teoria de Pêcheux (1969, 1997, 2014), com a colaboração de outros teóricos como Althusser (1980) e Foucault (2008a, 2008b, 2009), além dos pesquisadores Freire (1989, 1993, 2001), Barzotto (2007, 2010, 2016), Grigoletto (2011), dentre outros. Nos textos analisados, inúmeras situações foram encontradas; desde plágio a diversas críticas ao trabalho docente. Verificou-se a construção de uma imagem específica do professor, que, na maioria das vezes, não é compatível com a realidade. Essas imagens contribuem para a exposição negativa, para a espetacularização e a mercantilização do trabalho docente. Os textos constroem um discurso no qual o professor é visto muitas vezes como incapaz, como alguém que não sabe e sem pre precisa aprender, um discurso que muitas vezes desvaloriza o ofício do professor, apresentando uma imagem e desfavorável de sua prática pedagógica e da profissão professor. Procuramos compreender como isso parece ocorrer, ao mesmo tempo, em que se considera a importância da leitura e de seu ensino bem como o motivo de se fazer afirmações negativas a respeito da formação dos professores e sua atuação em sala de aula. As análises indicam que os trabalhos reproduzem o que parte da sociedade presume acerca do professor da escola pública, ou seja, alicerçados em suposições, constrói-se a imagem de um professor que falha a todo momento: na formação inicial, na formação continuada e na sua prática docente.

Palavras-chave: Imagem do professor. Formação de leitores. Anos iniciais.

ABSTRACT

CASTRO, Arlene Moreno. The images of the teacher from the early years of elementary school in the formation of readers in academic texts. 2023. Thesis (Doctorate in Education) – Education College, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This thesis scrutinized academic works that discuss about teachers in the early years of Elementary School, more specifically what academic texts say about the image of this professional in the formation of readers. The importance of reading is highlighted with regard to other learning and the analysis and representations that readers will make of society, as well as their collective or individual decisions and practices. It does not refer to the methodology, we access the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Digital Library of Theses and Dissertations of the University of São Paulo – USP, we used the keywords: image, training, teachers, education and reading and found 292 works. From reading the abstracts, we established the title of the work and its suitability in relation to the potential contribution to our investigation and correspondence regarding the theme of our investigation as criteria for selecting the “corpus”. We separated 13 works, 8 of which were dissertations and 5 theses. After reading these works in full, we chose 6, 4 of which were dissertations and 2 theses. We call D for dissertations and T for thesis, starting the analyzes chronologically. The first work was D11, followed by works D1, D10, T3, D8 and T4. Thus, the general objective was to analyze how the image of the reader-training teacher is being constructed in academic texts. Therefore, this research has the following general proposal: to identify in theses and dissertations the discourse presented about the teacher in the initial years of Elementary School, evaluate in theses and dissertations which discourse is being enunciated and verify the identity of the teacher that is being constructed in academic texts. Therefore, to analyze the discourse presented in these works, we rely on Pêcheux's theory (1969, 1997, 2014), with the collaboration of other theorists such as Althusser (1980) and Foucault (2008a, 2008b, 2009), in addition to researchers Freire (1989, 1993, 2001), Barzotto (2007, 2010, 2016), Grigoletto (2011), among others. Several situations were found in the text analyzed; from plagiarism to various criticisms of teaching work. It was verified the construction of a specific image of the teacher, which, in most cases, is not compatible with reality. These images contribute to negative exposure, the spectacularization and commodification of teaching work. The texts build a discourse in which the teacher is often seen as incapable, as someone who does not know and always needs to learn, a discourse that often devalues the teacher's job, presenting an unfavorable image of his pedagogical practice and the teacher profession. We seek to understand how this seems to occur, at the same time, considering the importance of reading and its teaching as well as the reason for making negative statements regarding teacher training and their performance in the classroom. The analyzes indicate that the works reproduce what part of society assumes about public school teachers, that is, based on assumptions, the image of a teacher who fails at all times is constructed: in initial training, continuing training and teaching practice.

Keywords: Image of the teacher. Reader training. Early years.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dissertações para a composição do <i>corpus</i>	39
QUADRO 2 – Teses para a composição do <i>corpus</i>	41
QUADRO 3 – Dissertações que antecedem a pesquisa	45
QUADRO 4 – Teses que antecedem a pesquisa.....	45
QUADRO 5 – Excerto I –pesquisa D11.....	51
QUADRO 6 – Excerto II –pesquisa D11.....	53
QUADRO 7 – Excerto III –pesquisa D11.....	54
QUADRO 8 – Excerto IV –pesquisa D11.....	55
QUADRO 9 – Excerto V –pesquisa D11.....	55
QUADRO 10 – Excerto VI –pesquisa D11.....	58
QUADRO 11– Excerto VII –pesquisa D11.....	60
QUADRO 12 – Excerto VIII –pesquisa D11.....	62
QUADRO 13 – Excerto IX –pesquisa D11.....	64
QUADRO 14 – Excerto X –pesquisa D11.....	66
QUADRO 15 – Excerto XI –pesquisa D11.....	66
QUADRO 16 – Excerto XII –pesquisa D11.....	67
QUADRO 17 – Excerto XIII –pesquisa D11.....	69
QUADRO 18 – Excerto XIV –pesquisa D11.....	70
QUADRO 19 – Excerto XV –pesquisa D11.....	71
QUADRO 20 – Excerto I –pesquisa D1.....	73
QUADRO 21 – Excerto II –pesquisa D1.....	75
QUADRO 22 – Excerto III –pesquisa D1.....	76
QUADRO 23 – Excerto IV –pesquisa D1.....	78
QUADRO 24 – Excerto V –pesquisa D1.....	79

LISTA DE QUADROS

QUADRO 25 – Excerto VI – pesquisa D1.....	79
QUADRO 26 – Excerto VII – pesquisa D1.....	80
QUADRO 27 – Comparação 1º parágrafo x capítulo IV	82
QUADRO 28 – Comparação 2º parágrafo x capítulo IV	84
QUADRO 29 – Comparação 3º parágrafo x capítulo IV x coletânea de textos do MEC....	86
QUADRO 30 – Excerto VIII – pesquisa D1.....	87
QUADRO 31 – Comparação 4º e 5º parágrafos x capítulo IV	88
QUADRO 32 – Descrição de plágios.....	91
QUADRO 33 – Excerto I – pesquisa D10.....	93
QUADRO 34 – Excerto II – pesquisa D10.....	95
QUADRO 35 – Excerto III – pesquisa D10.....	97
QUADRO 36 – Excerto IV – pesquisa D10.....	98
QUADRO 37 – Excerto V – pesquisa D10.....	99
QUADRO 38 – Excerto VI – pesquisa D10.....	100
QUADRO 39 – Excerto I – pesquisa T3.....	103
QUADRO 40 – Excerto II – pesquisa T3.....	104
QUADRO 41 – Excerto III – pesquisa T3.....	105
QUADRO 42 – Excerto IV – pesquisa T3.....	106
QUADRO 43 – Excerto V – pesquisa T3.....	110
QUADRO 44 – Excerto VI – pesquisa T3.....	113
QUADRO 45 – Excerto I – pesquisa D8.....	115
QUADRO 46 – Excerto II – pesquisa D8.....	116
QUADRO 47 – Excerto III – pesquisa D8.....	117
QUADRO 48 – Excerto IV – pesquisa D8.....	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 49 – Excerto V – pesquisa D8.....	118
QUADRO 50 – Características dos parágrafos da pesquisa D8	119
QUADRO 51 – Tema abordado x Embasamento teórico.....	120
QUADRO 52 – Excerto VI – pesquisa D8.....	123
QUADRO 53 – Excerto I – pesquisa T4.....	125
QUADRO 54 – Excerto II – pesquisa T4.....	126
QUADRO 55 – Excerto III – pesquisa T4.....	127
QUADRO 56 – Excerto IV – pesquisa T4.....	128
QUADRO 57 – Excerto V – pesquisa T4.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEL	Academia Brasileira de Letras
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CACs	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CPG	Conselho de Pós-Graduação
CRECES	Conselho Regional de Conselho Escolar
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPAVE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOED	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
PISA	<i>The Programme for International Student Assessment</i>

PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
POSL	Professor Orientador de Sala de Leitura
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Prova São Paulo
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAI	Teste Adaptativo Informatizado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA	17
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1. PRÁTICAS DA LEITURA: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	24
1.1 O ensino da leitura e sua importância	25
CAPÍTULO 2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DISCURSOS E IMAGENS DO PROFESSOR.....	32
2.1 Fundamentos epistemológicos.....	32
2.2 Metodologia e levantamento do corpus.....	37
2.3 Levantamento do corpus.....	38
2.4 Seleção do corpus	41
CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS A RESPEITO DA FORMAÇÃO DISCURSIVA ACERCA DOS PROFESSORES	43
3.1 As influências na formação docente	45
3.2 O discurso negativo da imagem do professor	46
3.3 Polarização entre ensino público e privado	47
3.4 A mídia e os estudiosos da língua.....	48
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>: O DISCURSO E A IMAGEM DO PROFESSOR	50
4.1 Análise do texto I.....	50
4.2 Análise do texto II	72
4.2.1 <i>Outras descobertas na análise da pesquisa.....</i>	<i>81</i>
4.2.2 <i>Descrição dos trabalhos sobre escrita autoral, plágio e apropriação intelectual em textos acadêmicos.....</i>	<i>90</i>
4.3 Análise do texto III	93
4.4 Análise do texto IV	102
4.5 Análise do texto V	115
4.6 Análise do texto VI.....	124
CAPÍTULO 5. IMAGENS DO PROFESSOR NOS TEXTOS ACADÊMICOS: UMA VOZ DE AUTORIA?	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	154

Quero a utopia, quero tudo e mais

Quero a felicidade nos olhos de um pai

Quero a alegria muita gente feliz

Quero que a justiça reine em meu país

Quero a liberdade, quero o vinho e o pão

Quero ser amizade, quero amor, prazer

Quero nossa cidade sempre ensolarada

Os meninos e o povo no poder, eu quero ver

São José da Costa Rica, coração civil

Me inspire no meu sonho de amor Brasil

Se o poeta é o que sonha o que vai ser real

Vou sonhar coisas boas que o homem faz

E esperar pelos frutos no quintal

Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço pra ter poder?

Viva a preguiça, viva a malícia que só a gente é que sabe ter

Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida

Eu vou viver bem melhor

Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar

(Coração Civil – Milton Nascimento)

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Minha jornada de estudos começou em 1972, quando ingressei em uma escola pública municipal localizada na periferia da cidade de São Paulo, próxima a minha casa, aos 7 anos; o curioso é que já sabia, mesmo antes de estar na escola, que queria ser professora.

Lembro-me de uma fala da minha professora de então, Dona Marli, dizendo que nosso país era subdesenvolvido. Logo em seguida, ela nos informou que não podia dizer aquilo, que tinha que dizer que era um país em desenvolvimento, pois vivíamos em plena ditadura e os militares podiam “acabar com ela”. Gravei isso em minha memória.

Gostava da escola e de estudar e assim fui caminhando, participando de muitos eventos.

Em 1980, na 8ª série conheci o movimento estudantil, mas foi em 1981, já no ensino médio, que efetivamente fiz parte do movimento secundarista participando de congressos estudantis, passeatas, movimentos contra a carestia, de reuniões clandestinas de partido político, fazendo leituras e aprendendo sobre política. Conheci muitas pessoas, suas histórias e pude finalmente compreender de fato o que a professora Marli havia dito em sala de aula nos idos dos anos 70.

Em 1983, optei por fazer magistério, porém, o curso era de manhã e eu trabalhava dia todo. Transferi-me para uma escola privada a fim de cursar o magistério em horário noturno. Que decepção! O curso resumia-se a semanários coloridos e trabalhos impecáveis!

Não era isso que eu esperava. Terminei o ensino médio no curso normal e como quase todos os estudantes da periferia, não ingressei no ensino superior.

Trabalhei na área administrativa por muito tempo e com 41 anos voltei a estudar, cursando pedagogia.

Em 2007, no 2º ano da graduação, participei de um projeto, na universidade, como professora da EJA. Trabalhar com EJA, foi um grande aprendizado porque, além do conhecimento adquirido nas disciplinas cursadas, tínhamos formação semanal específica. Simultaneamente comecei a estagiar no Programa Ler e Escrever, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME-SP, auxiliando uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental.

No 3º ano da faculdade comecei a lecionar na Rede Estadual de Ensino, como professora substituta, acumulando a função de professora contratada do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Um mês após a minha formatura, assumi a direção de um colégio da rede particular de ensino no interior de São Paulo.

No Programa Ler e Escrever eu observava que as idas à biblioteca era algo de que os alunos gostavam muito. No entanto, a biblioteca era como um lugar sagrado e os livros,

intocáveis. Para os alunos, essas idas à biblioteca – que na PMSP é chamada de Sala de leitura – resumiam-se a eles se sentarem nas cadeiras (sem mexer em nada) para ouvirem uma história, apenas nos dias em que a turma tinha aula de leitura (projeto da SME disposto na Instrução Normativa SME nº 34 de 01 /11/2019).

Na Escola Estadual, a biblioteca era um depósito de livros empoeirados a que as crianças não tinham acesso. O contato físico com os suportes de leitura era realizado em sala de aula, pois a professora sempre tinha uma caixa com alguns exemplares de livros, revistas e gibis.

Em 2013, ingressei na PMSP, por meio de concurso público, como professora do Ensino Fundamental I. Na escola em que comecei a dar aulas, a sala de leitura era um lugar que não era para todos: quando a professora responsável saía, fechava a sala e levava a chave. Tudo proibido e intocável. Os alunos não podiam mexer em nada e a professora justificava as proibições dizendo que dava muito trabalho para organizar a biblioteca.

No ano seguinte, outra professora assumiu a sala de leitura e tudo mudou: o acesso era livre, inclusive com empréstimo de exemplares. Essa professora dizia que os livros eram da escola e os professores, assim como os alunos, tinham livre acesso às obras, só precisavam seguir algumas regras básicas para a utilização do espaço.

Essa concepção de escola para todos me chamou a atenção e a partir disso, eu realmente comecei a colocar em prática minhas concepções acerca de uma escola inclusiva, confrontando-o com o viés anteriormente estabelecido daquela unidade escolar que pressupõe inclusão como consequência de uma deficiência e não de uma necessidade.

Hoje, acredito que a decisão por pesquisar formação discursiva foi pautada no discurso da professora Marli, desde 1972 quando eu tinha apenas 7 anos, surgindo com meu ingresso na escola pública, despertando em mim inquietação e, de certa forma, a percepção de que questões políticas são questões relacionadas às pessoas, “às gentes”, como dizia Paulo Freire. Tal pensamento me guiou até aqui, encorajando-me a acreditar que com o conhecimento e o diálogo é possível transformar os espaços.

Retomando minha história, hoje afirmo que é possível conquistar o que fora estabelecido para outra classe social, com coragem para lutar, com esforço, persistência e insistência, porque o caminho que sonhamos trilhar, não é o caminho natural do nosso itinerário.

Finalizando, não aceitei passivamente o cenário de exclusão imposto pelo conflito social, relutei em transformá-lo e cá estou ocupando um lugar que gostariam que eu acreditasse que não fosse possível ocupar, porque consideram que não seja meu. Viva a luta de classes!

INTRODUÇÃO

Essa tese surge de uma preocupação com o que se diz a respeito do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, e que é apresentado nos textos acadêmicos. Mais especificamente, dedica-se a estudar a imagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto formadores de leitores, que pode ser apreendida a partir desses textos.

A inquietação para desenvolver esta pesquisa partiu de minha prática como professora, ao ouvir de outros docentes, em meio ao cotidiano escolar, que a leitura contribui substancialmente na formação e no desenvolvimento dos alunos. Contribui, inclusive, no que diz respeito à análise que estes farão da sociedade em que estão inseridos e às decisões que tomarão na sua prática cidadã – sejam elas coletivas ou individuais – uma vez que a leitura nos ajuda a entender a sociedade na qual estamos inseridos.

Intriga-nos, no entanto, que ao mesmo tempo em que se considera (e se alardeia) a importância da leitura, também se fazem na produção acadêmica afirmações a respeito do professor encarregado de ensinar a ler, construindo, assim, uma visão negativa desse educador.

Ao longo de nossa prática pedagógica, observamos as condições estruturais presentes nas escolas que contribuem para que o aluno realmente possa ter acesso à leitura: acesso aos livros, impressos ou virtuais, os exemplares de que a escola dispõe, a liberdade, as escolhas e o protagonismo do aluno, bem como as condições de trabalho do professor que desempenha a função de ensinar a ler.

As condições estruturais das escolas também são importantes para que o aluno tenha acesso à leitura; seja na forma tradicional, o papel, ou em meios virtuais. As condições e possibilidades dadas, tais como a biblioteca, o acervo de livros e a internet, são fatores decisivos para que se resguarde o direito à formação letrada. Essas condições nos fizeram pensar a respeito do modo pelo qual as pesquisas acadêmicas contribuem (ou não) para resguardar esse direito. Pensamos também a respeito do lugar em que o professor se insere nesse contexto.

Para isso, procuramos na legislação e encontramos na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que a escola deve proporcionar ao educando uma formação integral de acordo com suas potencialidades, visando à sua autorrealização e à sua preparação, com o objetivo de dar seguimento aos estudos e à formação básica do cidadão, cujo exercício efetivo está associado à perspectiva de aprender a aprender sempre.

A referida lei, em seu Artigo 32, anuncia que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

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

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Nota-se que a Lei destaca como condição para a formação básica do cidadão - já no ensino fundamental - o pleno domínio da leitura, bem como o ensino da escrita e do cálculo. A leitura, no caso, surge à frente, estabelecendo sua importância para as demais compreensões firmadas, e antecedendo, inclusive, o fortalecimento do vínculo familiar e a tolerância que fundamenta a vida social.

Para a concretização do que a LDB determina para a formação do cidadão no ensino fundamental, em seu artigo 67 se estabelece que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

§ - VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1986).

Sabemos que a formação do professor é fator preponderante para definir sua atuação em sala de aula. No entanto, uma formação de qualidade não garante o sucesso das aprendizagens dos alunos. Há elementos importantes que devem ser considerados, como por exemplo, a valorização do professor e as condições adequadas de trabalho, como garante a lei anteriormente mencionada.

Os problemas do cotidiano escolar recaem, principalmente, sobre o professor, que comumente é considerado como um dos responsáveis por eles, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino. Qualidade essa muitas vezes definida por intermédio de resultados das avaliações externas, que divulgam resultados alarmistas sobre o rendimento dos alunos e trazem consequências para a constituição de uma imagem do que seja o professor (BARZOTTO, 2010) sem que se considerem as condições de sua formação e todas as correlações que estão constituídas nesse processo.

Barzotto (2016, p. 36) reconhece que a crítica ao trabalho do professor é vastamente

aceita e permite que muitos construam sua carreira em torno dela. O autor admite que a crítica é necessária, mas alerta que, muitas vezes, o objetivo dessa crítica parece ser mais o de contribuir para a mercadorização¹ de perspectivas de trabalho do que de investimento na melhoria do ensino.

Há de se cuidar desse discurso sobre a mercantilização, pois ele contribui para desconstruir a boa imagem do professor da escola pública e colabora para construir a imagem do professor da rede privada. Também solidifica a ideia de que há uma competição no trabalho docente nessas duas esferas educacionais, atribuindo aos professores das redes particulares boas práticas docentes, conforme Batista (2016) evidenciou em sua pesquisa.

Pretendemos analisar o que trabalhos acadêmicos dizem a respeito do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente o que os textos acadêmicos dizem sobre as imagens desse profissional na formação de leitores, com o objetivo de responder nosso questionamento. Nosso objetivo geral é:

1. Analisar como as imagens do professor formador de leitores está sendo construída nos textos acadêmicos.

Complementarmente, nossos objetivos específicos da pesquisa são:

1. Identificar em teses e dissertações o discurso apresentado sobre o professor dos anos iniciais do ensino fundamental.
2. Avaliar em teses e dissertações se um discurso negativo está sendo enunciado.
3. Verificar qual a identidade do professor que está sendo construída nos textos acadêmicos.

A partir desses objetivos, selecionamos como base teórica para nossa pesquisa a perspectiva teórica da Análise do Discurso francesa, cuja proposta se inscreve no materialismo histórico e tem sua origem nos anos de 1960 com Michel Pechêux, sustentado por sua formação filosófica, com a irrupção de um objetivo sócio-histórico e político a partir de Althusser – fazendo uma releitura de Marx, de Lacan – relativamente às noções de ideologia e sujeito, este, dividido entre consciente e inconsciente, mas estruturado a partir da linguagem, do simbólico e do estruturalismo calcado na Linguística, que oferece os meios para abordar esse objetivo, para o qual o discurso não é um amontoado de palavras em um texto, e sim uma

¹ Sobre mercadorização na educação, indicamos o artigo Empresariamento da Educação de Novo Tipo: Mercantilização, Mercadorização e Subsunção da Educação ao Empresariado. file:///C:/Users/Particular/Downloads/54751-187773-1-SM%20(1).pdf

construção a partir da realidade da sociedade e é ela, a própria sociedade, a formadora da base textual desse discurso.

Na análise do *corpus* desta pesquisa, observamos a configuração negativa construída sobre a imagem do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Procuramos compreender de que forma ao mesmo tempo em que se considera a importância da leitura e de seu ensino, também se fazem afirmações negativas a respeito da formação dos professores e sua atuação em sala de aula.

Com isso, para analisar o discurso apresentado nesses trabalhos, nos apoiamos na teoria de Pêcheux (1969, 1997, 2014), com a colaboração de Althusser (1980) e Foucault (2008a, 2008b, 2009), já mencionado, além dos pesquisadores Freire (1989, 1993, 2001), Barzotto (2007, 2010), Grigoletto (2011), dentre outros.

A perspectiva sobre a imagem, que perpassa toda a pesquisa, está além da língua, algo que por vezes não conseguimos expressar integralmente com a escrita, pois se refere a um conjunto de aspectos que são apresentados pelos sujeitos, como por exemplo: o modo de andar, de vestir, de falar, de olhar, de carregar seus pertences, o transporte de que se utiliza, o local e a casa onde se mora, suas opiniões e seus comportamentos. Esse conjunto de aspectos formam a conduta e os valores desses sujeitos.

A imagem não é definida, pois depende do lugar de quem faz a análise e também do que se mostra, ou seja, depende dos lugares determinados na estrutura de uma formação social (Pêcheux 1969, p. 82). Nesse discurso sobre a imagem, portanto, estão imbuídos a formação, as experiências, o posicionamento político e social a respeito do que se está discursando. Essa construção depende da formação e das experiências que cada um tem e quer demonstrar, porque está calcada, sobretudo no discurso, associada ao contexto social em que o sujeito se encontra.

Sobre esse pano de fundo, propusemo-nos a investigar a partir de posições teóricas que orientam esta pesquisa como a materialidade linguística configura os fundamentos sobre quais os processos discursivos podem ser analisados, uma vez que em sua base estão as condições sócio-históricas de produção, isto é, a ideologia dominante, e desses processos emergem significações.

Pêcheux e Althusser são dois importantes teóricos que forneceram os pressupostos teóricos para a análise de dados do discurso, possibilitando a compreensão acerca do que apreendemos das teses e dissertações a respeito da imagem do professor. Assim, Pêcheux afirma que o que dissemos não é apenas informações entre o falante e seu receptor, o

discurso vai além disso e possui “um efeito de sentidos” entre eles (PÊCHEUX, 2014).

Assim como Michel Foucault (2008a), cuja abordagem da análise do discurso refere-se a uma prática de investigação que se concentra nas relações entre linguagem, poder e conhecimento. Foucault desenvolveu essa abordagem ao longo de seus estudos sobre a história das ideias, as instituições sociais e as práticas discursivas. A análise do discurso foucaultiano está profundamente enraizada em uma perspectiva histórica e crítica, e sugere que a investigação deve se concentrar não apenas nos conteúdos explícitos do discurso, mas também nas condições de possibilidade para a produção desses discursos em um determinado contexto histórico.

Desse modo, depois de termos explicitado nossos objetivos e a base teórica que fundamenta esta tese, podemos então passar para a ordenação e explicação sintética dos capítulos. Esta tese organiza-se da seguinte maneira:

Capítulo 1 – Práticas da Leitura: um pouco de História. Neste capítulo, faremos uma breve apresentação acerca da história da leitura; Capítulo 2 – Aspectos teóricos e metodológicos: imagens do professor, capítulo em que procedemos a uma reflexão e percurso teórico sobre qual embasamos a presente pesquisa, apresentação da metodologia adotada, além do levantamento e seleção do *corpus* em análise; O Capítulo 3 – Apresentação de trabalhos acadêmicos a respeito da formação discursiva acerca dos professores, apresenta também duas dissertações e duas teses que analisaram o discurso acadêmico relacionado à imagem docente; Capítulo 4 – Análise do *corpus*: o discurso e a imagem do professor, no qual apresentamos a construção que se faz sobre a imagem do professor dos anos iniciais do ensino fundamental; Capítulo 5 – Imagens do professor nos textos acadêmicos: uma voz de autoria?; seguido das Considerações finais; Referências consultadas e utilizadas nesta tese; e, por fim, os Anexos.

CAPÍTULO 1. PRÁTICAS DA LEITURA: UM POUCO DE HISTÓRIA

Como nossa pesquisa circunda o contexto da leitura e da formação de professores, no presente capítulo discorreremos brevemente sobre a história da leitura e também sobre a formação de professores.

Após cuidadosas análises de diários autobiográficos ingleses do século XVII, Roger Chartier diz:

[...] a aquisição do domínio da leitura era feita antes dos sete anos, geralmente fora da escola, graças aos cuidados da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo[...] (CHARTIER, 1996, p. 80).

Para a sociedade inglesa daquela época, a importância de saber ler antecedia à importância de saber escrever. Ainda que a Inglaterra vivesse o auge das reformas educacionais, o acesso à escola não era para todos, portanto, a sociedade não era oficialmente escolarizada; no entanto, como se entendia que ler era importante para a aprendizagem e formação do indivíduo, o ensino da leitura era de responsabilidade da família.

Chartier (1986) evidencia as diferenças sobre as taxas de alfabetização em algumas regiões da Europa, as quais, entre os séculos XVI e XVIII, foram se modificando. Recorrendo aos dados fornecidos pelas assinaturas em documentos, o pesquisador observou os índices de alfabetização das regiões e constatou uma diferença significativa entre a leitura e a escrita. Esta, que para a época era um conhecimento privilegiado, foi sendo conquistada mais lentamente que a leitura, sendo acessível, inclusive, às mulheres.

Vejam os:

Na Europa, as porcentagens de assinaturas mostram uma série de diferenças. A primeira entre homens e mulheres. Por toda parte, os homens assinam mais que as mulheres e muitas vezes com uma vantagem que pode chegar a 25% ou 30% [...]. De fato, nas sociedades antigas a educação das meninas inclui a aprendizagem da leitura, mas não a da escrita, inútil e perigosa para o sexo feminino. (CHARTIER, 1986, p. 118).

Essa distinção revela que a leitura foi permitida, nesse período, sob a influência das religiões. Com relação à escrita, dentro de uma sociedade tradicional como à época, era “pernicioso” que as mulheres tivessem acesso a ela.

Embora tenha ocorrido um notável aumento da alfabetização nesse período, o autor afirma que poucos sabiam assinar o nome. E reitera:

Se a conjuntura cultural da Provença é bem marcada, como aliás em toda parte, por um crescimento das taxas de alfabetização (entre o final do

século XVII e o começo do XIX, numa amostra de vinte comunidades, treze dobram a porcentagem dos que sabem assinar o nome), esse crescimento não exclui as estagnações e os retrocessos entre épocas de conquista, que são o período 1650-80 e os cinquenta ou sessenta anos posteriores a 1740. Evidentemente, os motivos das recessões variam de um lugar a outro, devendo-se à deterioração da rede escolar, ao afluxo de imigrantes menos alfabetizados ou ainda à mediocridade da conjuntura econômica global. Contudo, demonstram que o acesso das sociedades ocidentais à escrita entre os séculos XVI e XVII não foi um progresso linear e contínuo. (CHARTIER, 1986, p. 117).

As diferenças e conflitos, após a Revolução Francesa, para o desenvolvimento de uma escolarização generalizada dos cristãos importaram, pois, a igreja católica deu “às escolas paroquiais e às instituições escolares, fundadas pelas novas congregações docentes, um impulso tal que é impossível reconstruir uma história da cultura escrita sem encarar as modalidades de sua escolarização” (HÉBRARD, 1999, p. 37).

Assim, a história da leitura está associada ao “poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder” (BOURDIEU, 1989, p.15), esta (a leitura) era controlada pela igreja católica, detentora do poder político, e a propagação desse conhecimento ameaçava seu poder.

1.1 O ensino da leitura e sua importância

A leitura contribui substancialmente na formação e no desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que, a partir de seu aspecto interpretativo, favorece o olhar crítico sobre si mesmos e sobre o seu entorno, alicerçando o entendimento e a compreensão do mundo, embora não sem dificuldades, sobre as quais Bresson diz que:

o problema da correspondência entre escrita e sentido é mais complexo ainda. Nosso conhecimento inicial de nossa língua materna é oral. Nosso saber apoia-se, portanto, sobre unidades combinacionais que são ao mesmo tempo som e sentido. Falar ou compreender é atualizar o conhecimento das palavras, ao mesmo tempo som e sentido; em certos casos, apenas som, quando não sabemos "o que isso quer dizer (BRESSION, In. Chartier, 1996, p. 32).

A complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita é evidenciada. No entanto, ler se torna mais difícil porque, além da decodificação dos signos, é necessário entendê-los em suas diferentes possibilidades contextuais.

No Brasil, no período colonial, o acesso à escrita e à leitura não foi linear. Os propósitos eram diferenciados a partir da separação que a educação jesuítica promovia. Aranha afirma:

Vimos que as primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que ocorreu a partir de 1573 (ARANHA,2006, p. 231).

No início da escolarização no Brasil, o ensino estava voltado apenas para atender aos interesses políticos da coroa. Os filhos da elite colonial eram enviados para estudar na Universidade de Coimbra, Portugal.

A leitura acontecia no ambiente familiar, evidentemente nas famílias da elite, sendo o hábito, parte da manutenção da afirmação da superioridade social. Mesmo no ambiente escolar, local de alfabetizar as crianças, e portanto, um lugar que apresentava um itinerário de leituras e de livros, tal itinerário era determinado pelo governo à serviço de seus interesses.

A respeito da circulação de livros, com o objetivo de moralizar e estabelecer uma ética disciplinadora, Caldin (2002) salienta que:

O modelo burguês de ensino propicia à criança o contato com a literatura infantil recheada de ensinamentos, de normas e de moralismo. Entretanto, a visão de mundo do adulto é passada à criança com alguma condescendência: a inserção de animais e fadas na narrativa ficcional, que servem como disfarçado autoritarismo e valores adultos. Dessa forma, camuflada e temperada com seres que interessam à criança e aguçam sua imaginação, a literatura infantil se constitui como um suporte pedagógico institucionalizado (CALDIN, 2002,p. 6).

A literatura infantil tem, desta forma, uma função utilitária nas práticas didáticas em sala de aula, nas quais o importante é ensinar às crianças conceitos conservadores de modo lúdico, porém reforçando a disciplina com vistas à obediência e à manutenção de uma determinada ideologia e ordem social:

O modelo narrativo para crianças, então, reveste-se de uma pedagogia do terror, em que o único sentimento forte é o medo do castigo. Por esse motivo, as personagens “más” são punidas severamente. Observa-se que o maniqueísmo está sempre presente como ensinamento moral e a ordem/desordem permeiam toda a narrativa. A ordem se

configura como o belo e o bem e a desordem, como feio e o mal. Às personagens-tipo que incorporam o mal, restam dois caminhos: ou se arrependem e se regeneram, ou são castigadas com a tortura ou a morte. Esse clima de terror é passado tranquilamente nos textos infantis, em nome da moral e da educação. Legitima-se como o poder do adulto na punição de comportamentos indesejáveis e que devem ser extirpados a todo custo. Nem sempre danosa, a culpa muitas vezes é apenas a curiosidade ou a desobediência à autoridade dos mais velhos, que deve ser acatada sem questionamentos. (CALDIN, 2002).

A utilidade pedagógica da literatura infantil, além de tentar impor um modelo de sociedade, preencheu uma função assemelhada à do livro didático: apresentava tarefas com perguntas e respostas a serem dadas pelo estudante, com o objetivo de tornar o ato de ler um mero cumprimento da tarefa de responder as questões após a leitura.

Essa obrigatoriedade pode dificultar o caminho a ser trilhado para que o conhecimento seja conquistado. Na atualidade, a incumbência de ensinar uma criança a ler é uma das principais tarefas da escola; portanto ao professor-alfabetizador é dada esta responsabilidade, sendo que ele deve organizar procedimentos que favoreçam a aprendizagem do aluno. Assim, caberá ao professor adquirir, e mobilizar, conhecimentos teóricos e práticos para que seus alunos aprendam a ler.

Na aprendizagem, a literatura infantil é um recurso por meio do qual a criança desenvolve a imaginação e fantasias inatas que podem despertar suas emoções, bem como resultar em novas aprendizagens, potencializando a leitura. De acordo com o Relatório de Resultados do Saeb 2019², os alunos, ao final do Ensino Fundamental I, apresentam baixa proficiência em leitura, sendo este um dos maiores, senão o maior desafio da educação básica.

Entre 14 e 25 de novembro de 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, realizou a 3ª edição da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA³. Foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes; os resultados em leitura revelam:

² Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_vol_ume_2.pdf

³ “A ANA, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Em 2019, a ANA foi integrada ao Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e passou a ser aplicada aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de forma amostral. Disponível em: <https://ajuda.focoescola.com.br/hc/pt-br/articles/360036554474>.

Os resultados da ANA revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8.

De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. O desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período. Os resultados revelam ainda que parte considerável dos estudantes, mesmo havendo passado por três anos de escolarização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade. (MEC, 2016, informação on-line)⁴.

As edições dessa avaliação nos permitiram perceber que há estagnação na alfabetização, sendo alto o número de alunos que apresentam insuficiência em suas aprendizagens. Esse é um dado importante para pensarmos em formular políticas públicas a fim de alcançarmos níveis de aprendizagem suficientes para a idade escolar em que os alunos se encontram. Desse modo, a importância dessa avaliação é o diagnóstico possibilitando ações com vistas ao aprendizado dos alunos, porque “o direito à educação não é o direito de se matricular na escola, mas o direito de aprender na escola” (GADOTTI, 2010).

Essa referência que Gadotti faz sobre o direito de acesso à escola, mas sobretudo sobre o direito às aprendizagens, corresponde ao direito à cidadania. Esse pensamento está associado ao que Paulo Freire (1921-1997) desde sempre defendeu:

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenar e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania (FREIRE, p. 7, 1997).

Nesse contexto, a escola assume como função principal a formação do sujeito para o exercício da cidadania. Por cidadania entendemos o direito de todos os indivíduos usufruírem dos direitos políticos, civis e sociais, elementos básicos para se estabelecer a igualdade.

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>.

Determinados conhecimentos permitem a participação de todo e qualquer indivíduo na sociedade. Esses conhecimentos, no contexto de uma sociedade letrada, perpassam pelo domínio da leitura e da escrita que é aprendido no contexto escolar ao final da educação básica. Espera-se, portanto, que os estudantes se constituam enquanto leitores e produtores de textos competentes nos diferentes gêneros e suportes em que a comunicação se apresenta, bem como em diversos contextos da sociedade em que se inserem.

De acordo com Soares (2016), a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na referência frequente, até os anos 1980, a “métodos de leitura” e a “livros de leitura”, que independentemente do pressuposto pedagógico adotado privilegiam a leitura, limitando a escrita à cópia ou ao ditado. A produção de textos era considerada como posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse domínio.

Em meados dos anos de 1980, diversas pesquisas a respeito da expansão dos limites do ensino da leitura e da escrita revelaram que – em decorrência do desenvolvimento social, econômico, cultural e político de nosso país – ampliaram-se as demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais. Isso provocou a necessidade de se desenvolverem habilidades de leitura e escrita cada vez mais complexas e variadas. Surgiu então o termo *letramento* que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita, entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita, mas também, de forma abrangente, como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016).

Recentemente, com os avanços dos estudos sobre alfabetização e letramento, a leitura passou a ser vista como um ato de se colocar em relação um discurso com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles, ou seja, da esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Ainda, segundo Carvalho (2006), nessa linha teórica as habilidades de leitura estão fundamentalmente envolvidas no entendimento de quais seriam as finalidades da leitura e da produção do texto, uma vez que as práticas de leitura e escrita devem permitir ao estudante o conhecimento dos atos de comunicação em seus diferentes propósitos: ler por prazer, se divertir, buscar alguma informação geral ou específica, compartilhar emoções com outros leitores, sugerir ou indicar, provocar reflexões, entre tantos outros.

Para a efetivação desses objetivos, faz-se necessário o desenvolvimento de um

conjunto de habilidades de leitura de modo que o aluno compreenda o texto como unidade de significação que pressupõe um contexto e uma ação comunicativa, bem como a linguagem utilizada com seus interlocutores.

Diante disso, vale ressaltar – que nos últimos anos, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e todos os seus recursos, a demanda pela leitura e também pelo domínio da linguagem escrita na sociedade é cada vez maior, considerando-se a multiplicidade de culturas envolvidas nessas linguagens. O ensino da leitura considera situações e práticas vivenciadas em circunstâncias reais de uso, para que o estudante possa desenvolver habilidades que mobilizem estratégias e procedimentos distintos para a construção de sentidos em textos inseridos em diferentes práticas sociais.

Conforme a apresentação da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que fizemos anteriormente, os resultados obtidos por meio desta avaliação, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, têm apresentado índices insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade globalizada, altamente letrada, como a atual. Podemos ainda salientar que, a partir dos resultados das avaliações externas temos um diagnóstico limitado acerca do que está sendo coletado, porque a ANA não capta todos os procedimentos que acontecem na escola, muito menos em sala de aula. Tampouco consegue diagnosticar todas as áreas do conhecimento porque existe uma série de imperfeições nos instrumentos e conseqüentemente no que eles coletam. Essa é uma ponderação importante que precisa ser colocada. No entanto negar a importância das avaliações externas é não reconhecer anos de pesquisa. Precisamos é observar a forma como são utilizados esses dados.

Se o diagnóstico for, por exemplo, o de que há estagnação na alfabetização, podemos culpar o professor por isso, declarando que ele é o responsável ou, ainda, anunciar que nenhuma política realizada pelos governos é efetiva para solucionar o problema. O uso pedagógico dos resultados das avaliações externas é fundamental para o avanço das aprendizagens.

Barzotto (2016) apresenta uma perspectiva diferente frente à questão da leitura, com a qual dialogamos. Para o autor, é fundamental que o ensino da leitura e da escrita seja garantido como um direito por quem vai ensinar. Semelhantemente, Barzotto (2016) aponta uma crítica às perspectivas de leitura que colocam o leitor apenas como um agente passivo, pois este é um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

O processo de leitura pode ser entendido como a capacidade de, ao enfrentar um problema com o texto, ativar e utilizar o repertório cultural e linguístico para significar e

interpretar com eficiência o texto lido. Compreendemos que essa mobilização de conhecimento operado e aplicado à situação de leitura pode ser chamada de proficiência leitora.

É importante discriminar, na proposta curricular da unidade escolar, o processo do ensino de leitura quanto à organização das atividades que serão desenvolvidas junto aos alunos, evidenciando os conteúdos do ensino de acordo com seus conhecimentos prévios e de suas realidades.

Compreendemos que a leitura é uma competência essencial para todo estudante; requer a combinação de alguns mecanismos para que se consiga obter uma leitura ativa, aquela em que se entende o que se lê, em que se consegue realizar um questionamento, tornando a leitura uma ferramenta para a criticidade, dentre outras possibilidades.

Assim sendo, entendemos que a leitura tem proporções que ultrapassam a responsabilidade única do professor alfabetizador (pedagogo) ou do professor de língua portuguesa. Conferir a eles a responsabilidade exclusiva desse aprendizado é desconsiderar que o ato de ler é importante para todas as áreas do conhecimento. Ela deveria, portanto, ser objeto de estudo de todos os professores da educação básica (Professor de Artes, Prof. de Educação Física, Prof. de Informática, Prof. de Inglês e Prof. de Sala de Leitura), não apenas dos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental ou dos professores de língua portuguesa, atuantes nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Independente da etapa escolar e da disciplina em que atuam, a leitura não pode ser responsabilidade dos professores especialistas dedicados a uma área específica do conhecimento.

CAPÍTULO 2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DISCURSOS E IMAGENS DO PROFESSOR

2.1 Fundamentos epistemológicos

Neste capítulo, para que seja possível a investigação analítica da ideologia dos textos que fazem parte do *corpus* utilizado na pesquisa, apresentamos a análise do discurso na perspectiva pecheutiana combinada à análise da ideologia dominante nos discursos a partir dos conceitos de Louis Althusser. Para Althusser (1980), a escola é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que serve como reprodutora da ideologia das classes dominantes.

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1980, p.22).

Para o autor, a ideologia é central na manutenção do capitalismo; esta tese sobre a reprodução que Althusser defende é correta do ponto de vista marxista, mas não pode ser absoluta, uma vez que, se a ideologia como prática da classe trabalhadora reproduz as relações sociais da sociedade, pode-se compreender que as contradições do próprio capitalismo se reproduzem no espaço escolar de forma que a contraideologia pode se apresentar também no espaço de resistência de classe, refletindo as relações da própria sociedade.

Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos” mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o “manejo” da “prática” desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra “penetrados” desta ideologia, para desempenharem “conscienciosamente” a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus “funcionários”), etc. (ALTHUSSER, 1980, p.23).

Desse modo, esse debate está inserido na questão do papel dos professores e dos estudantes advindos da classe trabalhadora que ocupam o espaço escolar; se forem passivos, aceitarão o papel da escola como reprodutora das ideologias dominantes. Se

forem atuantes e críticos contra o sistema, acabam relativizando o conceito do autor. A experiência escolar, como Aparelho Ideológico de Estado dominante, é condicionante para a reflexão crítica e a percepção de mundo, uma vez que “colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante [a Igreja], é o aparelho ideológico escolar” (ALTHUSSER, 1980, p. 60.)

São as práticas e discursos circulantes que estruturam e por meio das quais esses aparelhos ideológicos agem; contudo, ainda que as ideologias em funcionamento dos AIE sejam contraditórias e sutis, sua totalidade é sempre inscrita em uma ideologia dominante, sendo possível de ser analisada devido à sua relação intrínseca com a reprodução das relações de classe e das estruturas sociais existentes e, na escola, isso se dá pelo fato do próprio currículo escolar enfatizar conhecimentos que sustentam a visão de mundo da classe dominante, por meio do cerceamento da liberdade, imposição disciplinar e utilitarismo próprios do capitalismo, excluindo perspectivas outras e marginalizando alternativas críticas em seu cotidiano.

O pensamento crítico torna-se fundamental para que os professores não caiam na dinâmica naturalizada simbolicamente que, de forma paradoxal, engessam a própria prática docente já tão precarizada em seu objetivo de questionamento das organizações institucionais como um todo, emancipando os alunos durante o seu processo formativo, provocando-os a tornarem-se sujeitos atuantes capazes de desalienar-se, inclusive, da ideologia a que a própria escola está subordinada.

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar-se contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não tem sequer um vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e com toda a consciência à realização desse trabalho [...] contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão ‘natural’, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos. (ALTHUSSER, 1980, p. 67-68).

Se, portanto, para Althusser, as ideologias têm uma existência material, necessitando serem analisadas não como ideias, mas como materialidades que colocam em prática e em discursos as condições de produção – o materialismo histórico –, colocando a ideologia, portanto, como parte da superestrutura que é sustentada pela base econômica, a

infra-estrutura, sendo, portanto, passível de ser concebida por meio da sua reprodução nos modos de produção; movimento que se torna circular uma vez que há concomitantemente o retorno do funcionamento da ideologia sobre as instâncias institucionais, como a escola.

É sob esse horizonte marxista que Michel Pêcheux, aluno de Althusser e precursor da Análise do Discurso (AD) desenvolvida na França entre os anos de 1960 e 1970, tornou possível o estudo dos discursos, a partir do atravessamento do projeto althusseriano – que tornou a linguagem o lugar material para a apreensão do funcionamento da ideologia, concebendo os sentidos não de forma particular, mas histórico-sociais-ideológicos – e do estruturalismo linguístico postulado por Ferdinand de Saussure (1857-1913), no qual as regularidades da língua é o que estabelece as relações de significação/valor. Porém, para Pêcheux, não é possível apreender sistematicamente a totalidade dos sentidos apenas a partir de um sistema fechado em si – a língua –, mas sim por meio do que enunciam os sujeitos de acordo com as posições socio-históricas de produção, constitutivas das significações de um discurso.

Pêcheux incorpora princípios do materialismo histórico à análise linguística, buscando entender como as relações de produção e as estruturas sociais são refletidas e reproduzidas no discurso. Em sua abordagem teórico-metodológica, Pêcheux formula uma teoria semântica não contemplada pelo estruturalismo, interpelando os indivíduos enquanto sujeitos, uma vez que “só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos” (PECHÊUX, 1997, p. 149), e tomando a língua em sua autonomia relativa cujos sentidos, que não são óbvios, acontecem em relação com as práticas sociais, isto é, a ideologia.

Para compreender a imagem do professor evidenciada no texto acadêmico seria, portanto,

[...] impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 79).

O discurso está entrelaçado nas questões sociais nas quais ele se apresenta ou, das quais ele se origina e em que se organiza. A própria etimologia da palavra “discurso” assevera o movimento, o verbo; dessa forma, analisar o discurso em um determinado texto vai além das palavras, visto que os sentidos, as relações de força, as relações de poder e dominação presentes no texto, evidentes ou velados, consistem nas formações imaginárias.

Além disso, com base nessas concepções, compreendemos que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas calcadas no processo sócio-histórico

em que as palavras são produzidas, sendo que esses sentidos perpassam as posições do sujeito frente às formações ideológicas nas quais essas posições são pronunciadas.

Considerando a concepção do pesquisador francês sobre as condições de produção, o que chamamos de relações de sentido, podemos dizer que não há discurso que não se relacione com outros discursos. Os sentidos resultam de um discurso para outros que sustentam dizeres futuros. O discurso produzido faz parte de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Assim também se constrói a forma como a análise dos dados da pesquisa se constrói, como também se constrói uma narrativa acerca da leitura e do professor.

Para compreender o conceito das formações imaginárias propostas por Pêcheux (1997) é necessário considerar a hipótese de que o estado das condições de produção corresponde a uma estrutura definida dos processos de produção do discurso, o que significa que o estado das condições é fixo e o conjunto dos discursos são suscetíveis de serem analisados nessas condições. O autor propõe um esquema formal que permite chegar a uma possível definição das condições de produção de um discurso. São elencados requisitos teóricos e metodológicos necessários à representação do processo de produção. Seus elementos são: um esquema “reacional” derivado das teorias psicológicas e um esquema “informacional”.

De maneira objetiva, o esquema reacional representa um comportamento verbal entre os interlocutores no processo discursivo, ou “[...] a aplicação do esquema S-O-R no comportamento verbal: discurso (1) ou estímulo não discursivo, sujeito e discurso (2) ou comportamento não discursivo” (p. 79). Portanto, o estímulo só é estímulo em referência à situação de “comunicação verbal”.

Já o esquema informacional apresenta, ao contrário, a vantagem de pôr em cena os protagonistas do discurso e o referente. Pêcheux menciona os fatores constitutivos do processo linguístico de Jakobson⁵, pontuando, diante dos processos discursivos, que neles não se trata apenas de transmitir a mensagem entre os interlocutores (A e B) conforme Pêcheux se refere ao termo discurso, mas que esses fatores implicam os “efeitos de sentido” entre os pontos A e B.

Posto isso, o autor reitera que esses elementos, A e B, designam determinados

⁵ Teoria da comunicação postulada por Jakobson (1963) que escreve: “[...] o destinador envia uma mensagem ao destinatário. Para ser operante, a mensagem requer antes um contexto ao qual ela remete, contexto apreensível pelo destinatário e que é verbal e suscetível de ser verbalizado; em seguida a mensagem requer um código, comum, ou ao menos em parte, ao destinador e ao destinatário. [...] A mensagem requer, enfim, um contato, um canal físico ou uma conexão psicológica entre o destinador e o destinatário, contato que permite estabelecer e manter a comunicação” (p. 213).

lugares na estrutura da formação social, ou como a sociologia descreve, “um feixe de traços objetivos característicos”. A hipótese elencada pelo autor é de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que eles são postos em jogo, em uma dada condição de produção. Em outra perspectiva, o que ocorre é uma série de formações imaginárias que designam o lugar de A e B. Para o pesquisador francês, nas formas de comunicação, sejam escritas ou faladas, há uma construção de imagens que os interlocutores fazem de si, do assunto tratado e do destinatário, dos sujeitos que exercem a comunicação⁶.

O conceito de formações imaginárias na perspectiva de Pêcheux nos possibilitou analisar os dados da pesquisa a partir do lugar do outro, buscando quem era o “sujeito falante” (*corpus*) não apenas pelo seu nome ou título do trabalho analisado. Tentamos compreender seu discurso conforme buscamos quem enunciava, discurso baseado na concepção ideológica que formou o estímulo discursivo, o sujeito discursivo e o comportamento discursivo, promovendo os “efeitos de sentido” entre os interlocutores.

Se a materialidade da ideologia é, portanto, o discurso, para Foucault (2008b), para que se possa analisar a materialidade discursiva, ou seja, aquilo que é passível de apreensão por meio da linguagem, é necessário, porém, ter em mente que “todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’ (p. 28). Os discursos manifestos, portanto, sobre os quais repousam ideologias dominantes prévias, não necessitam da localização de uma origem prévia para que haja a percepção de que se tratam de manifestações repressivas desses. Dessa forma, é possível apreender correlações entre enunciados, os ditos e os não ditos, e quais formas de enunciação estão incluídas ou excluídas.

Althusser afirma que a escola e outras instituições de Estado ensinam saberes práticos, mas em padrões que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta (ALTHUSSER, p. 22, 1980). Sendo assim, a escola é uma importante instituição que o Estado manipula para reproduzir os interesses da sociedade. E singularmente nos textos analisados, ainda que não em sua totalidade de forma clara, percebemos a reprodução de um discurso dominante a respeito da imagem do professor.

Althusser (1980) assevera que, para que a produção sobreviva, é necessário que ela

⁶ Pêcheux (1997) apresenta um quadro complexo do processo discursivo que supõe a existência das formações imaginárias, descritas nas páginas 82 e 83.

faça a reprodução dos meios de produção. Tais meios de produção são formados pelas forças produtivas e pelas relações de produção existentes. A reprodução da força de trabalho se dá fora da empresa, sendo que o meio material pelo qual ela se reproduz é o salário. Assim, o salário é indispensável para a reconstituição da força de trabalho do assalariado (para a obtenção de vestimentas, alimentação, etc.), e também é indispensável à educação das crianças.

Os conceitos do autor dizem respeito à separação entre o que ele chama de “aparelho de Estado” do “poder de Estado”. Nesse espaço ideológico, compreende-se que o objeto de disputa é o poder do Estado; já os aparelhos do Estado podem continuar, mesmo que os operários atinjam o poder. Quem detém o poder do Estado usa o aparelho do Estado em benefício de sua classe. Assim, para poder complementar a teoria marxista, devemos então ter em mente não apenas a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas também admitir a existência de uma realidade que não se confunde com o aparelho repressivo de Estado: são os Aparelhos Ideológicos de Estado. Para Althusser:

Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista. (ALTHUSSER, 1980, p.63).

Quando a escola é vista como um lugar neutro, desprovido de ideologia, podemos dizer que ela se torna um lugar complexo, podendo contribuir para a reprodução da ideologia vigente, inclusive influenciando o discurso dos próprios professores na difusão de uma imagem negativa de si mesmos.

2.2 Metodologia e levantamento do *corpus*

Como metodologia utilizada neste trabalho, realizamos uma pesquisa com abordagem discursiva em que procuramos depreender o discurso empregado sobre o professor em teses e dissertações. Para alcançarmos nosso objetivo as abordagens utilizadas foram a qualitativa e a quantitativa. No que se refere à primeira, realizamos um levantamento de dados e depois selecionamos os textos para análise. Esta abordagem procura abranger a forma de interpretação sobre um assunto, buscando compreender o comportamento humano. Segundo Chizzotti, a pesquisa qualitativa:

[...] objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e

estratégias de resolvê-los. (CHIZZOTTI, 2005, p. 104).

A pesquisa qualitativa não obedece a um padrão único de coleta de dados, há diversas possibilidades para análise. O mesmo autor pondera que:

O processo da pesquisa qualitativa não obedece a um padrão paradigmático. Há diferentes possibilidades de programar a execução da pesquisa. Vale muito o trabalho criativo do pesquisador e dos pesquisados. (IBIDEM, p. 105).

Utilizamos este procedimento para a análise de textos acadêmicos, especialmente dissertações e teses, porque consideramos que esse instrumento metodológico contribuirá para responder as perguntas referentes ao problema da nossa pesquisa.

Para construir o percurso analítico a respeito da formação discursiva sobre professores, buscamos trabalhos do *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - Geppep*. Por meio da leitura dos resumos de algumas teses e dissertações desenvolvidas por pesquisadores desse grupo de pesquisas, observamos que já existem muitos textos acadêmicos que versam sobre a imagem construída discursivamente acerca do professor. Esses textos importam para nossa pesquisa, para balizar o que já foi realizado, trazendo-nos direção para a execução do nosso trabalho.

2.3 Levantamento do *corpus*

Para selecionarmos o *corpus* desta pesquisa, acessamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo – USP. Sob o modo de busca avançada, procuramos pelas palavras-chave: imagem, formação, professores, educação e leitura. Encontramos um total de duzentos e noventa e dois trabalhos.

Na construção desse *corpus*, optamos por estabelecer alguns critérios para o recorte a ser feito a partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados: a) o título do trabalho e sua adequação em relação à potencial contribuição para nossa investigação; b) correspondência quanto à temática da nossa investigação; c) período a partir de 2007 até 2020, porque foi nesse período que os trabalhos encontrados estavam compreendidos.

Após o recorte estabelecido, separamos 13 trabalhos, sendo oito dissertações e cinco teses, conforme os quadros dispostos abaixo. No entanto, após a leitura na íntegra desses trabalhos, escolhemos seis deles por possuírem mais aproximação com nosso tema.

Apresentamos as onze dissertações no quadro a seguir, identificadas pelos códigos D1 a D11, explicitando, em seguida, o tema de cada uma.

QUADRO 1 – Dissertações para a composição do *corpus*.

CATEGORIA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Dissertação	D1
Dissertação	D2
Dissertação	D3
Dissertação	D4
Dissertação	D5
Dissertação	D6
Dissertação	D7
Dissertação	D8
Dissertação	D9
Dissertação	D10
Dissertação	D11

Fonte: autoria própria.

- D1 investiga as práticas em sala de aula referentes à leitura, visando ao desenvolvimento da competência leitora de seus alunos.
- D2 versa sobre os processos de capacitação docente, a remuneração insuficiente da sua força de trabalho e a limitação do curso de pedagogia no desenvolvimento profissional.
- D3 visa identificar as razões pelas quais os alunos não aprendem a ler e a escrever nas aulas de Língua Portuguesa, comprometendo sua formação em leitura e produção de textos.
- D4 versa sobre as práticas pedagógicas de leitura, apresentando as lacunas na formação docente.

- D5 analisa as práticas docentes a partir de análises dos livros didáticos.
- D6 analisa o trabalho de uma professora alfabetizadora no primeiro ano do ciclo inicial do Ensino Fundamental.
- D7 propõe analisar uma nova metodologia de leitura literária.
- D8 analisa como pedagogos formados em uma Universidade Federal trabalham o ensino de Ciências nas escolas da rede pública e particular de um município brasileiro.
- D9 analisa projetos de leitura , visando a melhoria dos índices de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros.
- D10 analisa a aplicação de uma metodologia em leituras a fim de o aluno desenvolva o hábito da leitura.
- D11 versa sobre as divisões entre ensino e aprendizagem e analisa o porquê alunos não aprenderam a ler, mesmo frequentando a escola.

Como no quadro anterior, apresentamos as cinco teses identificadas pelos códigos T1 aT5, divulgando, em seguida, o tema de cada uma.

QUADRO 2 – Teses para a composição do *corpus*.

CATEGORIA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Tese	T1
Tese	T2
Tese	T3
Tese	T4
Tese	T5

Fonte: autoria própria.

- T1 analisa a importância da formação docente e o reflexo dessa formação no ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

- T2 a pesquisa investiga o trabalho do professor universitário na formação de professores, analisando sua trajetória acadêmica.
- T3 discute o rendimento escolar, de uma localidade, apresentado nas avaliações externas.
- T4 discute o ensino de leitura em escolas do campo.
- T5 compara os gastos com o Ensino Básico e a ineficiência no sistema de ensino público Brasileiro.

2.4 Seleção do *corpus*

As pesquisas listadas no Quadro I – dissertações para composição do *corpus*, bem como no Quadro II – teses para composição do *corpus*, estão relacionadas a nosso trabalho. No entanto, pelo motivo citado anteriormente, para constituir nosso *corpus*, optamos por analisar, cronologicamente, os trabalhos que descrevemos a seguir, quais sejam, D11, D1, D10, T3, D8 e T4. Informamos que para preservar a identidade dos pesquisadores optamos por não divulgar o título das pesquisas, nem o ano de publicação ou defesa do trabalho. Portanto nossas referências às pesquisas selecionadas serão apresentadas apenas com os códigos D11, D1, D10, T3, D8 e T4.

O primeiro trabalho a ser analisado é o D11 cujo tema é o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. A justificativa para essa escolha se deu pela prática pedagógica estar evidenciada em toda a pesquisa.

A segunda escolha foi o trabalho D1. Inicialmente, o título desse trabalho foi o ponto central para nos dedicarmos à leitura da pesquisa porque entendemos que a leitura influencia no entendimento de todas as áreas do conhecimento. Outro ponto foi o objetivo da pesquisa que consiste em investigar os conceitos e conhecimentos que os professores de uma disciplina da área de exatas possuem referentes à leitura. Além disso, também foi importante o fato de trabalhar com práticas de leitura em suas aulas, visando ao desenvolvimento da competência leitora de seus alunos.

A terceira pesquisa escolhida foi a D10, devido à aproximação com nosso tema já em seu título. Porém, foi na leitura do resumo que decidimos analisá-la, uma vez que percebe-se aqui a figura de um locutor defende que a escola precisa ter condições de trabalhar a fruição, ou seja, a prática da leitura pelo prazer de ler. No entanto, defende que

a escola possui práticas descontextualizadas, sendo que a culpa em relação a essas práticas recai sobre o professor: : à medida que vamos lendo o texto observamos que em relação à escola se escreve que ela possui estrutura, bibliotecas e livros, mas nela não se trabalha a leitura, deixando subentendido que há falta de trabalho sobre a leitura e isso diz respeito à prática do professor. Notamos essa questão quando o autor diz: “*A escola, instituição privilegiada para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária, acaba por inviabilizar uma formação de leitura compatível para desenvolver satisfatoriamente o texto literário, por meio de práticas descontextualizadas, que não buscam fruição textual*” (D10).

A quarta escolha foi o trabalho T3. O ponto central que nos interessou também foi o título, que diz respeito ao direito à educação de qualidade. Essa pesquisa teve como objetivo responder perguntas sobre a parametrização progressiva do direito à educação, um dos objetivos listados na tese.

A quinta escolha foi o trabalho D8. O que nos chamou a atenção nesse texto foi a maneira pela qual o professor é culpabilizado – em alguns momentos - no que se refere à não aprendizagem dos alunos (ainda que no texto, haja uma defesa da possibilidade de o professor dos anos iniciais com formação em Pedagogia ensinar conteúdos referentes a diferentes áreas do conhecimento que não são contemplados em sua formação).

A sexta escolha foi o trabalho T4. Nesse texto, em seu título as palavras “prática” e “leitura”, a princípio, foram o que nos guiou à leitura. Em seguida, outro fator foi a maneira social e política com que o trabalho docente é apresentado, discutindo-se a importância de sua reaproximação com as escolas rurais multisseriadas, suas relações com professores e alunos e a percepção de suas angústias, medos e tensões, e justificando sua identificação com a luta por uma educação de qualidade para as escolas do campo, bem como o acesso ao saber científico das crianças camponesas e da comunidade, por meio de “*uma educação feita por aqueles que se identificam com o campo, conhecem-no e sabem a importância dos sujeitos que ali vivem*” (T4).

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS A RESPEITO DA FORMAÇÃO DISCURSIVA ACERCA DOS PROFESSORES

Com a finalidade de apresentar ao leitor ideias acerca da formação discursiva a respeito dos professores-alfabetizadores, este capítulo apresenta teses e dissertações que analisaram o discurso acadêmico relacionado à imagem docente. Identificar e compreender essa problematização traz reflexões a respeito dessa construção discursiva.

A palavra é uma forma de expressão, pois por meio dela também nos fazemos presentes e nos apropriamos do nosso lugar na sociedade. Desse modo, o ser humano é representado pela palavra, independente da forma com que ela é expressada. Assim, mesmo que a palavra seja simbólica, é através dela que se reconhece a loucura do louco (FOUCAULT, 1996, p. 11). Nesse contexto, através dela podemos reconhecer *a persona*, em outro termo, o locutor. Nesse jogo de palavras, é através do discurso, mesmo simbólico, que podemos identificar as formações de sentido presentes num discurso.

Para Pechêux (1997), a noção de formação discursiva está superposta à de formação ideológica, uma vez que a posição ideológica na qual o sujeito está inserido é determinante para a produção de sentidos. As formações ideológicas definidas pelo autor, portanto, são centrais para a teoria materialista do discurso em suas relações com os sujeitos falantes, definindo o conceito de formação discursiva como sendo:

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e dever ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam [...] as palavras “mudam de sentido” ao passar de uma formação discursiva a outra. (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

A partir dessa concepção da palavra para o discurso, ainda que a formação discursiva da qual ela provém seja diferente, porém dentro de um mesmo contexto e os enunciados estando dentro da mesma relação de poder, significa que o saber e o poder são possibilidades para essa formação discursiva, evidenciando que o sujeito histórico e o sujeito social são correspondentes nessa formação.

Sob a perspectiva da formação discursiva e tendo em vista que este trabalho de pesquisa tem como objeto o discurso, neste capítulo trataremos outros pesquisadores que se debruçaram sobre os estudos acerca do discurso acadêmico e suas relações com a escola.

No site da *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* da Universidade de São Paulo, realizamos uma busca por meio das palavras-chave: imagem, formação, professores, educação e leitura e encontramos trinta e um trabalhos. Após a leitura dos resumos, selecionamos um trabalho, SEABRA (2016), que dialoga com o que estamos pesquisando.

Continuando nossa busca, consultamos trabalhos realizados por pesquisadoras do Geppep dos quais selecionamos quatro textos, são eles: EUFRÁSIO (2007), BATISTA (2016) e CIPULLO (2018).

Para melhor compreensão da seleção dos trabalhos escolhidos para este capítulo, organizamos dois quadros, sendo o Quadro 3 de dissertações e o Quadro 4 de teses, ambos distribuídos em ordem cronológica.

QUADRO 3 – Dissertações que antecedem a pesquisa.

CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	INSTITUIÇÃO
Dissertação	Traços das Formações Discursivas do Dogma e da Investigação em Relatórios de Pesquisa e de Estágio: Reflexão Sobre o Papel da Pesquisa na Formação Docente	Daniela Aparecida Eufrásio	2007	USP
Dissertação	Discursos a Respeito da Criança e do Professor: Imagens e Consequências em Suas Formações	Tathiane Graziela Cipullo	2018	USP

Fonte: Autoria própria.

QUADRO 4 – Teses que antecedem a pesquisa.

CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA	INSTITUIÇÃO
Tese	Arranjos de Vozes em Textos Jornalísticos: Quem Discute Educação na Cobertura Sobre Avaliações Externas?	Adriana Santos Batista	2016	USP

Tese	Assassinos, preguiçosos, trogloditas - Imagens do professor de língua portuguesa na imprensa paulistana.	Adriana Seabra	2016	USP
------	--	----------------	------	-----

Fonte: autoria própria.

Com a finalidade de justificar a presença dos textos selecionados, descreveremos brevemente cada um deles em ordem cronológica.

3.1 As influências na formação docente

Conforme registramos no Quadro 3, “Dissertações que antecedem a pesquisa”, o primeiro texto é a dissertação de Eufrásio, no qual a pesquisadora analisou relatórios de pesquisa e de estágio elaborados por alunos graduandos em Letras. O objetivo de Eufrásio (2007) foi investigar como esses dois instrumentos (relatório de pesquisa e de estágio) poderiam influenciar na formação de um mesmo sujeito, discutindo o papel da pesquisa na graduação em Letras e sua contribuição para a formação do professor de língua portuguesa. Ela buscou responder à seguinte pergunta: qual o papel da pesquisa na formação do professor de língua portuguesa?

Para isso a pesquisadora analisou relatórios de estágio e de pesquisa cedidos pelos alunos que estavam cursando a disciplina de Metodologia do Ensino de Português, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Como seleção do material a ser analisado, procurou alunos que, além de estarem cursando a referida disciplina, estivessem participando ou já haviam participado de projeto de Iniciação Científica. Como aporte teórico para sua pesquisa, Eufrásio (2007) recorreu principalmente ao conceito de Formação Discursiva nas obras de Foucault (2004).

A pesquisadora concluiu que a aproximação do aluno de graduação em Letras na Formação Discursiva da investigação colabora para a sua formação docente desde que seja considerado o que foi aprendido e que se fique atento às novas situações cotidianas.

Desta maneira, compreendemos que essa percepção de aprendizado observada pela autora possa auxiliar, dentre outros aspectos, no desenvolvimento profissional dos graduandos. A autora conclui, defendendo também que a pesquisa é elemento formador capaz de propiciar ao aluno da graduação a possibilidade de colocar-se no lugar de quem também constrói o conhecimento.

Importa ressaltar que Eufrásio (2007) evidenciou que há críticas à escola e ao fazer

docente, apontando que não há novidades nos escritos acadêmicos a esse respeito, ou seja, as críticas existem, no entanto, a academia não apresenta alternativas, propostas ou encaminhamentos para possíveis redirecionamentos. Essa observação encontra-se igualmente na base do nosso trabalho, pois estamos estudando o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a formação docente e sua prática dos professores do ensino fundamental na área do ensino da leitura, caminho aproximado com de Eufrásio (2007) em suas análises dos relatórios acadêmicos. Nesse sentido, entendemos que corroboramos a sua pesquisa, porque a autora pesquisou sobre a influência da formação discursiva na formação docente, analisando textos acadêmicos. Assim, ela faz parte de nossa bibliografia.

3.2 O discurso negativo da imagem do professor

O segundo texto apresentado no Quadro 3: “Dissertações que antecedem a pesquisa” desta tese é a dissertação de Cipullo (2018). Nele, discute-se a formação dos professores ofertada pela universidade e a formação adquirida por meio da experiência do dia a dia em sala de aula.

Em sua pesquisa, Cipullo (2018) teve como objetivo entender quais são as imagens existentes tanto de infância/criança quanto dos professores nos documentos legais sobre o fazer docente e em textos acadêmicos sobre a formação de professores e os cuidados com crianças. Sua pesquisa circulou em torno da seguinte pergunta: existe relação entre a imagem que se tem da criança e sua formação, e a formação oferecida a seu futuro professor?

A autora analisou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, dez Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras e quatro textos acadêmicos que versam sobre formação de professores da Educação Infantil e o cuidado com a criança.

Para compor seu referencial teórico, Cipullo (2018) se embasou em Pêcheux (1997) e Foucault (1997). Em seus achados, a pesquisadora constatou que existe um discurso negativo referente à imagem do professor, em que se cria um arquétipo diferente do que existe realmente, proveniente de formações imaginárias e ideológicas de quem os produziu.

Destaca-se que, nesse trabalho, a autora analisou textos acadêmicos que estão articulados sobre a imagem do professor e sua formação, os quais julgamos dialogar com

nossa pesquisa. Ainda que os trabalhos referenciados não tenham pretendido analisar propriamente a imagem do professor, esse espelhamento de pesquisas nos provoca à reflexão sobre a representação docente ali demonstrada.

3.3 Polarização entre ensino público e privado

O terceiro texto escolhido encontra-se no Quadro 4: Teses que antecedem a pesquisa, é de autoria de Batista (2016). Nele, a pesquisadora analisou textos jornalísticos publicados pela Folha de São Paulo acerca de avaliações externas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tratando dos seguintes aspectos: a caracterização dos locutores presentes nos textos, tanto como autores, entrevistados ou fontes jornalísticas; a heterogeneidade enunciativa e as formas de inserção do discurso relatado; os modos por meio dos quais as diferentes vozes presentes nos textos são articuladas a fim de sustentar determinadas posições do jornal; e as relações interdiscursivas e dialógicas estabelecidas entre os textos e os elementos materializados no jornal.

Para a realização de sua pesquisa, Batista (2016) selecionou vinte e quatro textos sobre o Ideb de 2009 e dezessete sobre o Pisa, também de 2009. A fundamentação teórica de sua pesquisa foi embasada em Bakhtin (1997, 2010), Authier-Revuz (1990, 1999, 2004), Pêcheux (1993), Ducrot (1987), Melo (1985) e Lage (2008).

Dentre as constatações de Batista (2016), destacamos que:

- os textos sobre a educação brasileira foram construídos a partir de ideias fantasiosas através de depoimentos de pessoas que se consideram especialistas no assunto;
- a presença do professor surge apenas em enunciados que se referem às boas práticas dos docentes das redes particulares;
- o discurso de algumas instituições, que se julgam detentoras do conhecimento, concedem às escolas particulares lugar privilegiado.

Batista (2016) apontou a ocorrência de:

- valorização do ensino particular em detrimento do público,
- discurso da competitividade no ambiente escolar,
- avaliações como rankings,
- universalização das matrículas como fator determinante para a queda na

qualidade,

- individualização das iniciativas bem-sucedidas na educação pública.

A autora finaliza sua pesquisa considerando que é representativo o preterimento do saber acadêmico em comparação às *think tanks*⁷, dado que estas têm ocupado, discursivamente, o lugar de detentores do saber e dos meios para o desenvolvimento da educação no país.

Um dos achados importantes na pesquisa de Batista (2016) foi a análise que a autora fez do papel secundário em que o saber acadêmico foi colocado nos textos por ela pesquisados e a percepção da valorização das práticas de ensino do setor privado, facultando a essa dependência administrativa uma superiorização do ensino.

Dessa pesquisa, destacamos dois aspectos importantes: o primeiro refere-se à análise que a pesquisadora fez sobre as imagens formadas e propagadas por concursos públicos acerca do professor de língua portuguesa. O segundo tem relação com os discursos a respeito dos professores de língua portuguesa que acabam construindo uma imagem a respeito da educação de forma geral.

Independente de Batista (2016) ter analisado textos jornalísticos como *corpus* para sua tese, esses aspectos apresentados estão no contexto da nossa pesquisa, trazendo reflexão para a elaboração do nosso texto,

3.4 A mídia e os estudiosos da língua

O quarto texto escolhido encontra-se no Quadro 4: “Teses que antecedem a pesquisa”, é de autoria de Seabra (2016). Nele, a pesquisadora investigou as imagens do professor de língua portuguesa, analisando textos jornalísticos e textos publicados por professores na internet.

O objetivo da pesquisa foi verificar as imagens do professor de língua portuguesa na imprensa paulistana. Para isso a autora se apoiou em Maingueneau (2008b), Benveniste (2005), Greimas (1983), e Ducrot (1987).

Seabra (2016) concluiu que nos textos informativos circulam discursos ideológicos advindos de outros campos do conhecimento como: a biologia, o direito, a economia, a política, produzindo sentidos sobre a língua e o ensino de língua.

A pesquisadora diz que os textos informativos se apropriam diferencialmente desses discursos, atualizando e mantendo em circulação aqueles cuja concepção de língua

⁷ Segundo Paul Dickson (1972), *think tanks* podem ser chamados de fábricas de ideias.

e de ensino de língua convém à axiologia dos jornais, sustentada nos valores do autoritarismo.

Professores informados por concepções de linguagem não normativas, que defendem o ensino plural, são retratados como bárbaros, preguiçosos, assassinos da língua. Estes, ao adentrar o debate, têm de compor o *ethos* de modo a afastar esse imaginário disfórico produzido nos jornais e, com essa finalidade, procuram demonstrar seu saber sobre o objeto de ensino e seu compromisso político com a docência.

Partindo desses estudos, nossa proposta é analisar o que os trabalhos acadêmicos dizem respeito do professor dos anos iniciais como formador de leitores.

As teses e dissertações que antecedem esta pesquisa contribuem para a realização de nossa proposta uma vez que os quatro textos trazem elementos sobre o fazer docente, valorização docente, a formação ofertada nas universidades, bem como a formação adquirida em sala de aula. Esses trabalhos subsidiam os dados para que possamos responder a nosso problema de pesquisa que é apresentar como o discurso sobre os professores está sendo conduzido em pesquisas acadêmicas e o que esses trabalhos dizem sobre sua formação e sua prática.

No próximo capítulo vamos analisar seis textos acadêmicos selecionados como *corpus* deste trabalho, descritos no subcapítulo 2.4 do Capítulo 2, em aspectos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DO *CORPUS*: O DISCURSO E A IMAGEM DO PROFESSOR

No capítulo anterior, quando descrevemos o *corpus*, trouxemos elementos descritivos de cada trabalho para compreendermos que a constituição de uma imagem negativa do professor em discursos acadêmicos é recorrente. Essa recorrência tem como consequência a desvalorização do profissional, ainda que a referida imagem negativa ora seja velada, ora seja explícita.

Neste capítulo apresentaremos a construção que se faz sobre a imagem do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender o motivo pelo qual ao mesmo tempo em que se considera a importância da leitura e de seu ensino, também se façam afirmações negativas a respeito da formação dos professores e sua atuação na sala de aula. Para tanto, analisamos seis trabalhos acadêmicos.

Iniciamos as análises pelo trabalho D11, seguindo pelos trabalhos, D1, D10, T3, D8 e T4, assim apresentaremos as análises cronologicamente.

4.1 Análise do texto I

Pesquisa D11: Imagem de um professor tradicional e incompetente

Essa pesquisa é composta por 307 páginas e está dividida em seis capítulos. Analisa as razões pelas quais as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de escolarizadas, não alcançam o letramento, termo entendido como aquisição de competências e habilidades para o uso da linguagem escrita no entorno social.

No texto, há um locutor – que certamente sem se confundir com a figura do autor – defende a ideia de que a prática pedagógica do professor está calcada no ensino da gramática normativa porque os professores “*não sabem como romper com a prática tradicional*”.

O texto se inicia com a fábula “A águia e a galinha”, em que faz uma aproximação do conteúdo deste texto com o ensino nas escolas. Na fábula, uma águia é criada em um galinheiro, portanto ela se comporta como galinha, mesmo sendo águia. A comparação é feita quando o locutor enuncia que as crianças “*são mantidas cativas como galinhas e não lhes é permitido usar suas próprias asas*” para alcançar seus aprendizados, que estão presas conteúdos e programas sem sentido, sendo que só conseguirão aprender se alguém se interessar por elas e ajudá-las a *vivenciarem outras oportunidades*.

Percebe-se que parece haver, desde o início da pesquisa, o delineamento de uma imagem de um professor desinteressado, conteudista, preso a programas que não trazem

sentido às aprendizagens. Para a análise, de início, consideramos três excertos sequenciados logo a seguir. No primeiro excerto o locutor indica uma escola que reproduz as desigualdades que há na sociedade.

QUADRO 5 – excerto I - pesquisa D11

O texto, em questão, é o resultado de uma atividade de resumo sobre imigração. A classe teve contato com um texto escrito por um adulto usuáριο competente da linguagem escrita, cabendo a cada aluno, sintetizar essas idéias. O resultado é o que temos aí: uma escrita truncada não só pelo desrespeito às normas ortográficas, mas também pela precariedade na organização das idéias para produzir sentido. Seria essa a primeira vez que o aluno tinha oportunidade de registrar idéias? No entanto, a professora dessa pobre criança, sendo questionada por um especialista em problemas referentes à linguagem, respondeu: “Ele tem nota para passar.”

Em uma sociedade capitalista, tudo tem seu preço, seu valor. Por fazer partedessa mesma sociedade, a escola levou para suas salas de aula, a prática do “toma lá, dá cá”, que pode ser traduzido por: “toma o conteúdo, devolve-me a reprodução na prova, que eu te dou a nota que precisas”. Assim nossas crianças vão colhendo o prejuízo por uma tradição de ensino, perniciosamente, arraigada à escola brasileira, que sedimenta a divisão em classes, uma vez que acentua a distinção entre minoria e maioria, dando, a esta, o que convém àquela, de modo que os privilégios continuem sendo direito de poucos em detrimento de muitos.

Fonte: retirado do texto em análise

Nessa passagem, há uma referência a uma atividade realizada em sala de aula em que os alunos precisavam encontrar as ideias principais do texto e resumi-las. O resultado indicado é uma escrita truncada, sem respeito às normas ortográficas e em que há “*precariedade na organização das ideias para produzir sentido*”. Há também um questionamento sobre se essa é a primeira vez em que o aluno tem a oportunidade de registrar ideias, e uma provável suposição de espanto frente a essa possível anormalidade.

Quando, diante do insucesso da referida atividade se faz a pergunta: “*Seria essa a*

primeira vez que o aluno tinha oportunidade de registrar ideias?”, o locutor demonstra indignação, pelo fato de o professor não proporcionar ao aluno as aprendizagens necessárias para aquele momento. Isso se constata quando, em seguida, se lê que: “*No entanto, a professora dessa pobre criança, sendo questionada por um especialista em problemas referentes à linguagem, respondeu: ‘Ele tem nota para passar’.*” Primeiramente, há uma menção ao aluno como “*pobre criança*”. Podemos pensar no sentido do adjetivo “pobre”, de acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2020), como o de “*pessoa que tem carência do necessário à sobrevivência*” ou ainda como “*que é digna de lástima; que inspira compaixão*” (*ibidem*).

Nesse excerto a referência “pobre criança”, descrevendo os alunos, ou “é lamentável que a instituição escolar [...] [sirva apenas] como garantia de merenda e auxílios do governo” ou, ainda, questionando retoricamente por meio do emprego de uma pergunta na qual se diz o contrário daquilo que de fato está sendo constatado e para a qual já se era sabida a resposta: “seria essa a primeira vez que o aluno tinha a oportunidade de registrar ideias?”, atribui à tradição de ensino a perpetuação da divisão de classes, fazendo recair sobre a docência a responsabilidade sobre as desigualdades existentes e próprias da própria ideologia dominante presente no sistema capitalista, incorporando a dialética que o leva, de forma alienada e naturalizada das práticas repressoras, a reproduzir nas escolas a realidade opressora praticadas no âmbito social. Alienada e naturalizada pois, como diz Bordieu (1992), essa *inteligibilidade* ainda que se reconheça a escola como um dispositivo para a acentuação dos privilégios como “direito de poucos”, nos mostra que o acesso à herança cultural e melhor alimentação são fatores preponderantes no desenvolvimento intelectual e tido como “superior” no rendimento escolar.

Notadamente, no texto em análise, a referência à criança toma a acepção do segundo significado, porque esta está sendo auxiliada por uma professora que não se importa com a aprendizagem do seu aluno, importando-se somente com o conteúdo a ser contemplado. Continuando, relata-se que a professora foi questionada por um “*especialista em problemas referentes à linguagem*” e que respondeu que o aluno tem “*nota para passar*”. Há uma tendência no sentido de sinalizar que o professor está alicerçado nos mecanismos administrativos da escola e não nos procedimentos pedagógicos.

Outro trecho em que se toma essa perspectiva é quando se anuncia que “*nossas crianças vão colhendo o prejuízo por uma tradição de ensino, perniciosamente, arraigada à escola brasileira, que sedimenta a divisão em classes [...]*”. Quando marca “a escola”, tal recorte recai sobre o professor e, portanto, atribui prejuízos, ensino tradicional e a

consolidação da desigualdade social, lançando à docência a responsabilidade da reprodução das desigualdades que existem em uma sociedade capitalista.

Além disso, no excerto lemos que a escola não tem percepção de sua importância:

QUADRO 6 – excerto II - pesquisa D11

Se educação é um direito de todos, a educação com qualidade também precisa estar incluída nesse direito. E educação com qualidade inclui o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e produção textual, passaportes para a inclusão social de fato e de direito.

É lamentável que a instituição escolar, não se apercebendo de sua importância na formação dos brasileiros, funcione como uma obrigatoriedade, uma cláusula constitucional, uma garantia para que os alunos tenham merenda e os pais recebam auxílios vários dos governos.

Fonte: retirado do texto em análise

Neste excerto, o direito à educação de qualidade é questionado e se lamenta que “*a instituição escolar, não se apercebendo de sua importância na formação dos brasileiros[...]*” funciona apenas porque existe uma Lei que rege seu funcionamento. No entanto, para ele, a escola não proporciona a formação necessária. Novamente há uma modalização ao se referir ao professor e usa-se “a instituição escolar” para dizer que o trabalho pedagógico é inexistente e o que se garante na escola é merenda e auxílios do governo.

Assim, segue a pesquisa caracterizando o professor como um profissional tradicional que se apoia em conteúdos e em uma prática em desuso, longe das necessidades atuais.

QUADRO 07 - excerto III - pesquisa D11

No entanto, a repetição é embasada em argumentos bem escolhidos, como: “Esse é o conteúdo oficial, necessário para vencer na vida” / “A escola é a guardiã da língua, por isso, é importante treinar bem o aluno para que saia da escola sabendo a língua pela via da gramática (entenda-se ‘normativa’)” / “Modismos (todo e qualquer esforço no sentido de alterar o rumo do ensino-aprendizado da linguagem escrita) são perigosos. Entram e saem, porque não têm consistência” / “Reflexões sobre a língua são próprias para os meios acadêmicos. Na escola, o quemanda mesmo é a gramática (como ouvi, há poucos dias, de alguém formado na área de Letras e que detém posto de liderança em educação)” / “Aprendi assim e aqui estou como adulto” / “Sempre ensinei assim e é assim que vou continuar ensinando” / “Dentro de minha sala de aula, mando eu. Depois que eu fecho a porta da sala, ninguém pode interferir no que faço”. E assim por diante...

“Nhenhém” de diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais todos em defesa da gramática normativa como “pão nosso de cada dia”. Como resultado dessa “nutrição” escolar, temos o “nhenhém” estudantil memorizado para ganhar nota na prova. No entanto, para as necessidades quotidianas, nada, ou seja, raquitismo lingüístico.

Fonte: retirado do texto em análise.

Esse excerto representa, partindo de uma interpretação nossa, ainda que não elucidada objetivamente no texto em análise, um professor autoritário, resistente a mudanças no ensino, chamando-as de modismos sem consistência, que diz que aprendeu assim e vai continuar ensinando da mesma forma, porque dentro da sala de aula ele é o mandante e ninguém pode interferir, argumentos que o locutor afirma serem argumentos bem escolhidos.

Para finalizar, construiu-se um locutor que recorre a uma metáfora para afirmar que o ensino é para ganhar nota na prova, que não contempla as aprendizagens para as necessidades cotidianas e o que de fato há é “*nada, ou seja, raquitismo lingüístico*”.

QUADRO 08 - excerto IV - pesquisa D11

Recentemente, uma coordenadora pedagógica (daquelas que crêem que seu papel é preparar o palco para os professores brilharem), inconformada com a mesmice de sua unidade escolar, relatou-me que suas professoras de 1^a a 4^a não temem em declarar: “Já damos aulas há muitos anos (e isso quer dizer uma média de uma década e meia), e não precisamos de ninguém que nos venha dizer como é que se trabalha com Língua Portuguesa!”.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse trecho destacamos o uso do pronome possessivo “sua” (utilizado duas vezes, uma delas no plural) e do verbo “temer”. De início, lê-se que uma coordenadora pedagógica está “*inconformada com a mesmice de sua unidade escolar*”. Sabemos que o pronome em questão indica posse, mas no conjunto do parágrafo, notamos que o emprego do pronome guarda uma postura de autoridade, mesmo porque, em seguida ela refere-se às professoras como “suas” e diz que as mesmas “*não temem em declarar*” que não precisam de ninguém que as ensine a dar aulas. Do ponto de vista da coordenadora, a declaração das professoras do 1^o ao 4^o ano do ensino fundamental é absurda.

Nesse trabalho não há um capítulo ou indicativo da metodologia utilizada para a coleta de dados. Portanto, não podemos saber qual é a escola em que a pesquisa foi realizada, tampouco quem são os professores e a coordenadora citada no texto. Tal fato pode reverberar suposições amplas e sem contexto, e apenas reiterar todo o discurso que vem sendo consolidado sobre a escola e o professor.

No excerto, reforça-se a construção de uma imagem de um professor ultrapassado.

QUADRO 09 - excerto V - pesquisa D11

Por que é tão difícil desbancar o “nhenhém gramatical” dos currículos das séries iniciais? Em minha constante busca por razões, tenho colhido as seguintes declarações (argumentos garimpados nas discussões com professores de muitos estados do Brasil):

1. “A escola sempre ensinou assim.”
2. “Nós, professores, aprendemos desse modo.”
3. “Os livros didáticos apresentam a língua sob esse foco.”
Infelizmente, grande parte deles, apesar de se dizerem atualizados e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs daqui para a frente), continua a perpetuar a gramática normativa. Recentemente, folheando um desses, encontrei sob o título de “Análise lingüística” nada mais nada menos do que gramática normativa.
4. “Os pais querem esse tipo de ensino.” Muitos professores alegam: “Os pais querem ‘caderno cheio’ e com os conteúdos que ocuparam o tempo deles, quando nas séries em que os filhos se encontram.” ou “Os pais querem ajudar os filhos nas tarefas escolares e se a proposta for diferente, eles não entendem, não aceitam e reclamam.”
5. “Teoricamente, as universidades dizem que é preciso mudar, mas, na prática, trabalham a disciplina de Língua Portuguesa pelo modo criticado na teoria.”
6. “Os vestibulares e os concursos públicos ainda valorizam a gramática normativa.” Esse argumento já não é válido, embora muitos o continuem usando.
7. “Se não é para dar ‘gramática’, o que fazer nos momentos das aulas destinadas ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?” Esse é o questionamento de professores que entendem aula de português como momento para atividades cartoriais. Tenho ouvido professores dizerem: “Se não é para dar cópias, ditados, exercícios gramaticais, conceitos, caligrafia, o que é que vamos dar?” Note-se que “leitura” e “produção textual” não estão incluídos nas preocupações desses professores.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse excerto, existe uma lista de argumentos colhidos a partir de discussões com professores de todo Brasil, dando como exemplo o pensamento referente ao ensino da

gramática que aponta para um professor desatualizado, desinformado e alheio às verdadeiras necessidades acerca do aprendizado da leitura e da produção de textos. Porém, ele não apresenta a voz do professor e sua argumentação. Apenas há uma lista que culpabiliza o professor, sem mencionar se aquelas concepções são de um grupo de professores, ou então, se são concepções que o locutor a concebeu como reais. Enfim não há indícios de veracidade, mesmo porque não há dados que garantam isso.

Percebe-se que uma justificativa de narrativa em “*argumentos garimpados nas discussões com professores de muitos estados do Brasil*” ou “*tenho ouvido professores dizerem*”. Com frases frágeis é construído uma imagem negativa e generalista do professor, o que contribui para a manutenção de uma imagem homogênea e soberana da realidade do país.

Para Foucault (2008b), a disciplina, presente na escola até mesmo ao nome dado à “grade” das matérias escolares, é o modo por meio do qual as relações de poder se tornam mais evidentes a partir da relação entre oprimido e opressor, alguém que manda e alguém que é mandado, subordinado a seguir as regras, e, para estes casos, a escola torna-se um lugar privilegiado, uma vez que reproduz há séculos o mesmo autoritarismo para com os alunos, que devem estar no espaço escolar para apreender conteúdos, não restando possibilidade de movimentações mais criativas. Esse modelo é reproduzido em outros aparelhos repressores de Estado, tais como a Igreja, perante a qual a confissão torna-se o único caminho para a rendição em que “a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 2008b, p. 149).

QUADRO 10 – excerto VI - pesquisa D11

Não basta que a língua seja a identidade de um povo. Ela precisa estar entretecida na identidade de cada indivíduo que constitui esse povo. No entanto, a escolarização não contribui para a constituição dessa identidade lingüística.

Como se identificar com uma língua cujo trato escolar é *livresco, cartorial, informativo e reprodutivo*, num verdadeiro “faz de conta que sei para poder passar de ano”, como se o aluno dissesse ao professor: “Tu finges que ensinas e eu finjo que aprendo.” A prática escolar, na forma em que está organizada, não favorece a interlocução na sala de aula e não proporciona oportunidades para que haja equidade de papéis.

Pelo contrário, as instâncias de controle via fazer pedagógico, contribuem para o despojamento da identidade do aluno, uma vez que dele é esperado que (re)produza o discurso do professor, numa atitude passiva, como se fosse um aprendiz “tábula rasa”.

O professor, por sua vez, (re)produz o discurso de esferas sociais mais altas, num processo autoritário em que é visto como o único interlocutor do aluno, além de ser quem detém o saber e o poder.

Fonte: retirado do texto em análise.

Neste último trecho, utiliza-se o polo “escolarização” e “escolar” para modalizar que o professor reproduz, através de um ensino “*livresco, cartorial, informativo e reprodutivo*” um faz de conta pedagógico em que o importante é a nota, não proporcionando ao aluno oportunidade efetiva de aprendizado. O que se espera do aluno é que “[...] (re)produza o discurso do professor, numa atitude passiva [...]”, enquanto o professor reproduz o discurso da elite, “*num processo autoritário em que é visto como o único interlocutor do aluno, além de ser quem detém o saber e o poder.*”

Esse recorte nos informa que a reprodução das relações de modelos econômicos neoliberais seguem em marcha, uma vez que a escola como “um aparelho [AIE] que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo

ameaçado na sua existência pela luta de classes mundial” (ALTHUSSER, 1980, p. 68) quando, por meio da falta de interlocução e trocas entre os sujeitos, apenas informa, autoritariamente, o que deve ser reproduzido, e não questionado, pelo alunos.

Como complemento, trazemos outra parte do texto em que o locutor afirma que a sociedade busca “*uma referência (no professor, nos livros, em alguém tido como modelo, enfim) que lhe dê a segurança, quanto ao certo e ao errado*”. Tal fato pode ser real, mas se a representação do professor é construída de forma negativa, como é anunciado, a possibilidade de depreciação daquele profissional pode ser ainda mais fortalecida.

QUADRO 11 - excerto VII - pesquisa D11

Quando a escola impõe aos aprendizes a sua visão de mundo, mesmo que o objetivo seja o de libertá-los, está sendo autoritária, concorrendo para relegá-los a uma condição passiva e acomodada diante do conhecimento. A enunciação do professor, nesses casos, está circunscrita ao preestabelecido, isto é, a um discurso que enquadra, “enforma” (põe na forma) os estudantes, dificultando que a interlocução flua naturalmente.

Esse discurso, que não é seu, é assumido como tal, já que essa é a expectativa institucional e social. Como objeto do conhecimento, a língua tem uma relação estática com o estudante, como algo imutável que precisa ser assimilado. Para este, o papel, previamente estabelecido, é o de respondedor, numa audiência de mesmice, de obviedade, de irrelevância, cabendo-lhe um “discurso” monovocabular, já que reprodutivo e de respostas únicas, muitas vezes uma voz coletiva, por se fazer acompanhado coletivo da classe.

“Neste contexto é que se pode compreender o peso das concepções de linguagem nos encaminhamentos pedagógicos.”, diz Nelita Bortolotto, porque o professor passa aos estudantes a idéia de que são incapazes de pensar adequadamente, por isso incapazes de ação reflexiva e transformadora. Para Paulo Freire, “fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado.” É preciso que a escola trabalhe modo a situar os alunos como sujeitos do conhecimento, num constante desafio e curiosidade diante do que será conhecido. Isso evitará que eles estejam apenas representados, figurantes, virtuais. Se o que se espera deles é a repetição, não haverá oportunidade para a fala individual, o reconhecimento de ser alguém que pode opinar, que tem sua fala legitimada numa interferência ativa, dinâmica e transformadora. Trata-se de uma situação de subserviência em que a mobilidade interpessoal é restrita, não propiciando a autonomia.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse excerto o percebe-se a figura de um locutor que diz que o professor tem um discurso autoritário “*que enquadra, ‘enforma’ (põe na forma) os estudantes, dificultando*

que a interlocução flua naturalmente”, mesmo afirmando que esse discurso não é do professor, ele o assume como se fosse, porque esta é uma expectativa da escola e de uma parcela da sociedade.

Para o aluno está estabelecido o papel de *“respondedor, numa audiência de mesmice, de obviedade, de irrelevância, cabendo-lhe um ‘discurso’ monovocabular, já que reprodutivo e de respostas únicas, muitas vezes uma voz coletiva, por se fazer acompanhada do coletivo da classe”*. Esse é o ensino que o locutor afirma que a escola impõe aos aprendizes, argumentando que o professor assume um discurso que pode não ser dele, mas ao qual a escola e parte da sociedade o obrigam, pois essas instituições têm uma expectativa em relação a esse discurso.

Desse modo, é apresentado um professor que não é reflexivo, nem ativo em suas ações, ele é passivo porque uma parcela da sociedade e a instituição esperam isso dele. Como podemos ler: *“Esse discurso, que não é seu, é assumido como tal, já que essa é a expectativa institucional e social.”* O professor, então, assumiria um discurso que não é dele, parecendo não concordar com isso, porém é passivo *“já que essa é a expectativa institucional e social”*.

Seguidamente o texto se apoia em Nelita Bortoloto para dizer que o professor *“passa aos estudantes a ideia de que são incapazes de pensar adequadamente, por isso incapazes de ação reflexiva e transformadora”*, numa tentativa de justificar a imagem do professor desde o começo do excerto, ou seja, a de um professor não reflexivo. Finalizando, há uma referência a Paulo Freire para dizer que o professor precisa fazer com que o aluno se reconheça como partícipe do conhecimento, que não se sinta apenas figurante diante dele, pois o professor precisa despertar a curiosidade pelo conhecimento, apesar de que o que se *“se espera deles é a repetição[...]”*⁸.

Porém, não acreditamos que nem a escola, muito menos o professor espera do aluno repetições, sem oportunidade para questionamentos ou reconhecimento de seu lugar de fala. Ao contrário disso, acreditamos que tanto a escola quanto o professor dedicam-se para que o aluno seja reflexivo e autônomo.

Para finalizar, o locutor salienta que: *“Trata-se de uma situação de subserviência em que a mobilidade interpessoal é restrita, não propiciando a autonomia”*. Justifica essa conclusão no começo do parágrafo quando se lê que: *“Neste contexto é que se pode compreender o peso das concepções de linguagem nos encaminhamentos pedagógicos”*,

⁸ Segmentamos a frase propositalmente para fazer uma observação atenta sobre isso.

admitindo assim que as concepções que o professor reúne em sua prática estabelecem uma aprendizagem de dominação.

As palavras utilizadas, nesse excerto como: *impõe, passiva, preestabelecido, enforma, assumido, imutável, estabelecido, mesmice, irrelevância, reprodutivo, peso, incapazes, subserviência e restrita*, evocam o autoritarismo, o tradicionalismo, o conservadorismo e a desatualização, sugerindo uma imagem de um professor igualmente autoritário, tradicional, conservador e desatualizado.

Dando prosseguimento à análise dessa dissertação, observamos o excerto:

QUADRO 12 - excerto VIII - pesquisa D11

A Constituição garante que toda criança tem direito à educação. A propaganda política apregoa: “Escola para todos!” ou “Nenhuma criança sem escola!”. Lamentavelmente, quando a mídia televisiva noticia algo a esse respeito, o que se vê na imagem que acompanha a matéria? Crianças copiando “pacificamente” o que o professor registrou no quadro que, na maioria das vezes, se restringe aos tradicionais conteúdos há tanto ultrapassados: continhas, separação de sílabas, exercícios de passar para o plural, dar o diminutivo/aumentativo, etc. Algumas dessas reportagens revelam o heroísmo de algumas crianças por acordarem muito cedo, enfrentarem estradas e condução igualmente precárias (quando não fazem o percurso a pé) para poder frequentar a escola mais próxima. Porém, nada é dito em relação às oportunidades a que são expostas no sentido de elaborarem conhecimento. Continuam a participar de aulas cujo objetivo é o produto final: passar de ano, quando deveria ser o processo – análise e reflexão sobre a língua a partir de situações de uso, chegando, assim, a situações reais de uso em seu entorno social. O resultado desse tipo de escolarização resulta em notícias como a que segue:

No Brasil, 75% das pessoas na faixa etária dos 15 aos 64 anos não conseguem ler e escrever plenamente. O número inclui os analfabetos absolutos - sem qualquer habilidade de leitura e escrita - e os 68% considerados analfabetos funcionais. Estes identificam letras e palavras, mas não conseguem utilizá-las no cotidiano e têm dificuldades para compreender e interpretar textos. Apenas um em cada quatro brasileiros consegue ler, escrever e utilizar essas habilidades para continuar aprendendo.

Os números estão na quinta edição do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), pesquisa lançada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa no Dia Internacional da Alfabetização, 8 de setembro.

Lamentavelmente, a escola ignora o saber da criança, quanto à sua língua materna. O tratamento que dá a esta é mecânico, como uma língua divorciada do próprio funcionamento lingüístico, de tal forma que a criança passa a conviver com uma língua que lhe é estranha, já que corre na contramão da língua da qual faz uso em seu dia-a-dia, porque não concorre para a elaboração da linguagem.

Fonte: retirado do texto em análise

Assim, o parágrafo começa apresentando o direito constitucional à educação, informa que a mídia está atenta e sensibilizada em relação ao direito ao ingresso e permanência das crianças na escola, há concordância, porém não há discussão com o teor da reportagem. Há um evidente desacordo em relação às imagens que a televisão exibe, mas:

“o que se vê na imagem que acompanha a matéria? Crianças copiando ‘pacificamente’ o que o professor registrou no quadro que, na maioria das vezes, se restringe aos tradicionais conteúdos há tanto ultrapassados: continhas, separação de sílabas, exercícios de passar para o plural, dar o diminutivo/aumentativo, etc.” (D11).

Percebe-se que se foge do sentido da matéria para evidenciar que as crianças copiam da lousa o que o professor escreveu, normalmente cópias de conteúdos ultrapassados que só servem para passar de ano. Além disso, há uma menção ao heroísmo de muitas crianças por enfrentarem dificuldades para chegarem na escola, enfatizando que a matéria jornalística não ressalta a aula que é dada aos alunos, uma aula que não agrega conhecimento e em que as aprendizagens não acontecem. E escreve: *“Porém, nada é dito em relação às oportunidades a que são expostas no sentido de elaborarem conhecimento. Continuam a participar de aulas cujo objetivo é o produto final: passar de ano”*. Segundo o que se lê, a reportagem deveria dizer que a escola não expõe as crianças ao conhecimento e sim a um ensino mecânico para conseguirem nota e passar de ano.

Em seguida, são apresentados dados do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, o Inaf, sobre o alto índice de analfabetismo no Brasil e finaliza culpabilizando a “escola”. Assim sendo, novamente, em mais um excerto, estabelece-se uma imagem negativa do professor como um profissional que transmite um conteúdo somente para que

o aluno possa passar de ano. Avançando um pouco mais na leitura do texto, a toada é repetitiva em evidenciar uma escola obsoleta. Observamos:

QUADRO 13 - excerto IX - pesquisa D11

O momento atual exige “letramento”, isto é, condições linguísticas para fazer frente às necessidades sociais do cotidiano. Mas como esperar que nossos alunos saiam letrados de seus anos de escolarização, se a escola continua empobrecida, burocratizada e desmotivada? É urgente repensar o momento vivido entre o professor e os alunos nas salas de aula. Após pelo menos 25 anos de pesquisas sobre como melhorar a educação, e depois de quase 10 anos da publicação dos PCNs, no planejamento de muitos professores, o que ainda se vê são os questionários, como forma de avaliação das áreas de conhecimento em geral; as continhas como forma de avaliar em Matemática; e os exercícios sobre língua e a leitura decodificação como parâmetros avaliativos em Língua Portuguesa. Por isso, os alunos, ano após ano, vão “tirando nota” para passar, mas não amedham as habilidades básicas necessárias para viver como cidadãos. Perdemos-nos em teorias e teorias. Não sabemos lidar com a prática da sala de aula, sustentada pelas teorias com as quais “simpatizamos”. Já disse alguém que “por trás de toda prática, há uma teoria que a sustenta, consciente ou inconsciente”. No entanto, somos sensíveis a investir em “modismos educacionais”, mesmo sem termos uma teoria consistente que nos garanta trilhar novos caminhos didáticos.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse excerto, o locutor inicialmente expressa uma exigência urgente do momento atual, ou seja, o ensino necessita do letramento para “*fazer frente às necessidades sociais do cotidiano*”, expressando que o letramento é o conhecimento suficiente para que o aluno seja um ser autônomo capaz de se inserir na sociedade. No entanto, ele prenuncia o fracasso dos alunos porque a escola “*continua empobrecida, burocratizada e desmotivada*” e indubitavelmente aponta que o obstáculo é o professor e sua prática ao dizer que: “*é urgente repensar o momento vivido entre o professor e os alunos nas salas de aula*”.

O alvo, quando o assunto é insucesso escolar, é o professor. A discussão pode girar

em torno de qualquer tema relacionado à educação: estrutura física da unidade escolar, livro didático, reprovação, métodos, conteúdos, distorção idade-série, enfim, o que percebemos é que o professor sempre é envolto na condição de responsável pelas diversas dificuldades das aprendizagens, da escola ou do ensino.

Há ainda um questionamento acerca do fato de que mesmo com tantos anos de pesquisa em busca de melhoria da educação e da publicação dos PCNs, o que se faz na escola “*são os questionários, como forma de avaliação das áreas de conhecimento em geral; as continhas como forma de avaliar em Matemática; e os exercícios sobre língua e a leitura decodificação como parâmetros avaliativos em Língua Portuguesa*”. Também se menciona o fato de que os alunos tiram nota somente para passar de ano e não conseguem adquirir “*as habilidades básicas necessárias para viver como cidadãos.*”

Parece então que a modernidade e o progresso do ensino chegou com “*pelo menos 25 anos de pesquisas sobre como melhorar a educação, e depois de quase 10 anos da publicação dos PCNs*”, sendo que o professor continua alheio a essa modernidade. Para este, as pesquisas e a publicação dos parâmetros são suficientes para o letramento acontecer.

Para finalizar, lemos que “*perdemo-nos em teorias e teorias*”. Essa frase nos surpreendeu porque parecia que – antes – a ideia de pesquisa era importante e moderna, cooperando com o letramento, conforme se descreve no excerto. Contudo “*perdemo-nos em teorias e teorias*”, deixando claro que é o professor quem se perde ao “*investir em modismos educacionais*” sem ter “*uma teoria consistente que nos garanta trilhar novos caminhos didáticos*”.

Parece haver uma desarmonia, nesse caso. Primeiro, o locutor escreve que mesmo após 25 anos de pesquisas para melhorar a educação, o professor não atualiza sua prática. Em seguida, lemos que o professor se perde em teorias, supostamente indicando que muita pesquisa atrapalha a prática docente e finaliza dizendo que não há uma teoria consistente para que o professor possa mudar sua prática.

Em todo o excerto, observamos que parece haver uma dissimulação em relação à condição de professor, e também em relação à condição de quem realiza uma pesquisa. Percebe-se a figura de um locutor que se retira do cenário da docência e da pesquisa e investe no sentido de delinear uma imagem negativa dele mesmo e também do professor.

Quando a discussão da pesquisa está em torno da participação dos pais na escola, o podemos ler:

QUADRO 14 - excerto X - pesquisa D11

Em conversa com professores, a respeito desse assunto, muitos concluem que tantos querem dar sugestões sobre como o ensino deve ser processado, porque os próprios professores não têm autoridade para defender suas idéias. Autoridade essa desqualificada por falta de conhecimento consistente para manter um diálogo adequado com os pais [...]

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse enunciado, o locutor alerta a respeito das sugestões que os pais dos alunos querem fazer com relação ao ensino ofertado aos seus filhos e diz que “*os professores não têm autoridade para defender suas ideias*” porque sua autoridade está desqualificada “*por falta de conhecimento consistente para manter um diálogo adequado com os pais[...]*”. Apresenta um professor que não sabe conversar, porque não tem argumentação devido ao fato de não ter condições de defender o que pensa por não ter conhecimento para isso.

Prosseguindo-se a respeito do professor, há um redirecionamento das considerações para o perfil dos professores, em que se faz referência a um artigo de Cláudio de Moura e Castro.

QUADRO 15 - excerto XI - pesquisa D11

Em artigo sob o título “Educação baseada em evidência”, Cláudio de Moura e Castro faz uma análise dos resultados do SAEB, tendo como parâmetro as médias obtidas por alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, em relação ao perfil de seus professores, chegando à tabulação de dados como: “Os alunos de professores que cursaram o magistério ou pedagogia têm notas piores do que os de professores que possuem diploma superior em outra carreira”. Após apresentar essa análise, o autor formula uma reflexão: “Aprende mais quem aprende com quem não é professor?” E acrescenta: “Não sabemos ao certo. (...) O SAEB dá pistas. É preciso aprofundar a análise, com dados complementares.”

Fonte: retirado do texto em análise.

Alicerçado no discurso do outro, que utilizou os indicadores do SAEB e concluiu

que “*Os alunos de professores que cursaram o magistério ou pedagogia têm notas piores do que os de professores que possuem diploma superior em outra carreira*”, viabiliza-se um possível debate que já foi superado pela história da educação no Brasil: a de que não se precisa ser professor para ensinar. Na sequência, abre-se uma margem para a dúvida, onde se lê, com base na voz do outro, que “*é preciso aprofundar a análise, com dados complementares.*” Nota-se que a ideia é especular sobre a legitimidade da profissão de professor. Para tanto, cita o artigo em questão a respeito de cinco itens classificados pelo SAEB, com relação ao aumento do rendimento escolar. Vejamos:

QUADRO 16 - excerto XII - pesquisa D11

A seguir, o autor apresenta mais alguns dados apontados pelo SAEB, em relação aos fatores que mais aumentam o rendimento dos alunos. São eles:

- O maior diferencial de rendimento está ligado ao cumprimento do currículo previsto. Se o professor não ensina, o aluno não tem chance de aprender. Parece óbvio, mas o mau uso do tempo é endêmico.
- Um dos fatores mais correlacionados com bons resultados é o uso regular de livros e de outros recursos da biblioteca. Diante disso, causa espanto ver menos de 50% das escolas com bibliotecas.
- Aprendem mais os alunos de professores que consideram ótimo o livro didático adotado. Contudo, em apenas metade das classes, todos os estudantes possuem livros e só a metade dos mestres recebe do MEC o livro solicitado.
- Os professores contratados via CLT têm alunos com mais alto rendimento. São melhores mestres do que os estatutários e os contratados em regime precário? Por quê? É o regime ou têm alunos diferentes?
- Os alunos dos professores que fizeram cursos de capacitação abundantemente oferecidos pelo país afora, não têm notas melhores. Serão inúteis tais cursos?

Concluindo, o autor diz: “O SAEB não é diagnóstico preciso nem terapia, apenas um termômetro. Mostra a existência de um problema e dá pistas para sua identificação em estudos subsequentes, com ferramentas mais elaboradas”.

No primeiro item, o locutor, em concordância com o artigo de Cláudio de Moura e Castro, afirma-se que o aumento no rendimento dos alunos está ligado ao cumprimento do currículo, passando a ideia de que o professor não cumpre o currículo proposto e não ensina os alunos. Assim, portanto, eles não têm chance de aprender. Também se afirma que é natural os professores fazerem mau uso do tempo, quando se lê: “*Parece óbvio, mas o mau uso do tempo é endêmico.*”

No segundo item, o bom resultado é relacionado ao uso do livro e de recursos da biblioteca. Questiona-se o fato de que menos de 50% das escolas não possuem biblioteca. No terceiro item, lemos que “*aprendem mais os alunos de professores que consideram ótimo o livro didático adotado*”.

A discussão em torno do livro didático é extensa, porém, nosso ponto de vista é o de que o livro didático cerceia o trabalho erudito do professor, limitando suas possibilidades de realizar uma prática docente onde o aluno pensa, pesquisa, se instrui, tem compreensão do mundo e da sociedade em que está inserido.

O quarto item novamente coloca em risco a docência, tratando especificamente do professor que é servidor público quando afirma que “*os professores contratados via CLT têm alunos com mais alto rendimento*”. Além disso, dissimulando certa ironia, faz questionamentos relacionados aos regimes de contratação dos professores e indaga se é o regime de contratação ou os alunos que são diferentes.

No quinto item, lemos que “*os alunos dos professores que fizeram cursos de capacitação abundantemente oferecidos pelo país afora, não têm notas melhores*”, e se questiona a qualidade dos cursos para professores.

Desta forma, o que é preciso são estudos com “*ferramentas mais elaboradas*”, pois o SAEB é apenas um termômetro indicativo de um problema. No momento em que o locutor cita o autor por ele já referido, não há uma contraposição de suas ideias, apresentando seu ponto de vista, que configurar uma concordância.

Para finalizar, a imagem caracterizada por esse excerto é a de um professor, que enquanto locutor, esquece que também é professor e se utiliza da voz do outro para externar o que ele mesmo pensa sobre o professor. Porém, ele não se reconhece como tal, assumindo uma postura que prejudica o professor, estabelecendo uma imagem que desvalida a profissão professor.

No próximo excerto vamos encontrar algumas determinações acerca do professor com relação ao ensino da leitura.

QUADRO 17 - excerto XIII - pesquisa D11

Para que a leitura deixe de estar em crise, na escola, uma das urgências é a necessidade de que cada professor seja um bom leitor, alguém que demonstre aos alunos a paixão por ler, que seja visto lendo, que fale de suas alegrias oriundas de um bom livro ou que tenha a coragem de dizer que não gostou de determinada leitura e que, por isso, a interrompeu. Um professor que, ao falar do lido tenha brilho nos olhos, quando esse lido foi significativo para ele, ou que tenha o ar de indignação, quando o lido lhe causou frustração. Um professor que consiga contagiar seus alunos por ser um leitor apaixonado e não porque necessite cumprir um requisito da escola ou do programa pedagógico. Um professor que se interesse pelas leituras de seus alunos e que faça delas motivo de interações várias. Simó e Roca argumentam: “Um dos motores da transformação é a insatisfação. A partir dela começa um processo de orientação que gera reações em cadeia, processo que leva a novos conhecimentos e a novas dúvidas que o mantém vivo.”

Fonte: retirado do texto em análise.

É interessante a forma como o ensino da leitura na escola aparece nesse excerto. Nele, se afirma que a leitura está em crise na escola: “*Para que a leitura deixe de estar em crise, na escola*”, e imediatamente, vão sendo definidas orientações ao professor para que a crise seja resolvida, subscrevendo o que denominamos de “o professor que”: o locutor, conforme sublinhamos, determina o que o professor precisa fazer, enunciando: “*que cada professor seja um bom leitor*”, “*que demonstre aos alunos a paixão por ler*”, “*que seja visto lendo*”, “*que tenha a coragem de dizer que não gostou*”, “*que, por isso a interrompeu*”, “*um professor que, ao falar do lido tenha brilho nos olhos*”, “*que tenha o ar de indignação*”, “*Um professor que consiga contagiar seus alunos*”, “*Um professor que se interesse pelas leituras*” e “*que faça delas motivo de interações*”.

Dessa maneira, parece haver uma imposição de uma ordenação de um “que fazer” ao professor, como se este desconhecesse as atribuições necessárias ao ensino da leitura, indicando uma imagem de um professor que não sabe, sempre precisando de alguém que indique o que ele precisa fazer.

QUADRO 18 - excerto XIV - pesquisa D11

Infelizmente, poucos são os professores pesquisadores, isto é, aqueles que param para repensar suas práticas, tanto quando as mesmas dão certo, como quando não dão. Podemos certamente afirmar que os bons professores são também pesquisadores, ou seja, estão sempre atentos ao processo educativo e não somente ao produto.

Geralmente, os que se focam no produto, pedem “receitas milagrosas”, querem dicas, não gostam de “perder tempo” com teoria, querem atividades práticas. Para eles, o ativismo é o que conta e, normalmente, não conseguem perceber o que está por trás desse ativismo. Exemplo disso, foi o contato com uma professora de 1ª série, muito entusiasmada com um curso do qual participara. Nele, aprendera como é produzido o desenho animado, através de desenho em uma tira de cartolina, a qual era inserida num recorte que simulava uma TV. Mostrou orgulhosa o resultado que obtivera com a reprodução da atividade pelos alunos, mas quando inquirida sobre o objetivo por trás da atividade, não soube enunciar. Com esses comentários, não queremos denegrir a imagem dos professores, muito menos culpá-los pelo que a escola brasileira tem realizado.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse excerto, lemos que “*poucos são os professores pesquisadores*” e que professor(es) pesquisador(es) são aqueles “*que param para repensar suas práticas*”. Segundo o dicionário, pesquisador é aquele que faz pesquisas, mas no trecho a definição que temos é a daquele que pensa em suas práticas; as que dão certo e as que não dão, são aqueles que “*estão sempre atentos ao processo educativo e não somente ao produto*”.

O termo “processo educativo” nos é compreensível, todavia a palavra “produto”, não. A hipótese que temos é a de que se trate da aprovação do aluno no final do ano; e essa suposição se dá porque em seguida podemos ler: “*Geralmente, os que se focam no produto, pedem ‘receitas milagrosas’, querem dicas, não gostam de ‘perder tempo’ com teoria, querem atividades práticas*”.

Ao mesmo tempo em que, em excerto anterior, o locutor se refere à teoria como algo não exitoso, dizendo “*Perdemo-nos em teorias e teorias*”, nesse momento temos um locutor enaltecendo e mencionando uma professora que fez um curso, reproduziu o que aprendera com seus alunos, mas que, ao ser indagada sobre o objetivo daquilo, não soube

responder. O parágrafo termina com a ideia de que a pretensão não é a de difamar ou culpar o professor, declarando que *“não queremos denegrir a imagem dos professores, muito menos culpá-los pelo que a escola brasileira tem realizado”*.

O polo “escola” é utilizado talvez numa tentativa de dissimular o “culpado”, porque escola não é sujeito, mas professor é. Portanto quando se diz “a escola” não se está referindo a alguém, a uma pessoa. Assim, ao se dizer *“pelo que a escola brasileira tem realizado”*, podemos pensar que se está dizendo *“pelo que o professor brasileiro tem realizado”*, pois quem realiza o ensino na escola é o professor.

O último excerto que vamos analisar desse *corpus*, trata da imagem que se passa acerca da postura do professor em sala de aula.

QUADRO 19 - excerto XV - pesquisa D11

Para que a redação escolar ceda lugar à produção textual é necessário, pois, uma mudança considerável na qualidade das interações sociais vivenciadas na escola, porque a começar pela postura do professor, continuando no que se entende por conteúdo, e chegando à postura do aluno, sem esquecer da concepção de língua, tudo precisa ser revisto.

No que tange à postura do professor, esta precisa deixar de ser a de: censor, dominador, detentor do conhecimento e da experiência, aquele que ensina (mas que não necessariamente aprende com os alunos), aquele que detém o poder e a autoridade com autoritarismo.

Fonte: retirado do texto em análise.

Reunimos nesse excerto dois parágrafos, o primeiro é apenas para dar entendimento ao segundo. Vamos considerar o que se lê no segundo parágrafo: *“No que tange à postura do professor, esta precisa deixar de ser a de: censor, dominador, detentor do conhecimento e da experiência, aquele que ensina (mas que não necessariamente aprende com os alunos), aquele que detém o poder e a autoridade com autoritarismo.”* Ao se fazer menção à postura do professor, lemos que *“esta precisa deixar de ser”*. Quando dizemos que algo precisa deixar de ser, estamos dizendo que é, conseqüentemente está afirmado que o professor é censor, dominador, autoritário e detentor do conhecimento e do poder.

Assim sendo, a imagem do professor que se delineia nesse excerto é a de um

professor que faz uso de uma prática absolutista.

4.2 Análise do texto II

D1: descobertas da profissionalização docente

A pesquisa D1 é composta por 216 páginas, divididas em quatro capítulos; investiga as concepções, crenças e competências referentes à leitura, reveladas por professores(as) de uma disciplina da área de exatas, bem como o trabalho com práticas de leitura em suas aulas, visando ao desenvolvimento da competência leitora de seus alunos.

Ao realizarmos uma breve reflexão a respeito de alguns termos presentes no resumo da pesquisa, como por exemplo a palavra “*concepções*” e a expressão “*desenvolvimento de práticas de leitura em suas aulas*”, optamos pela leitura, em sua integridade, porque isso apontava uma possível contribuição para nossa argumentação, visto que percebemos a figura de um locutor que conduz sua pesquisa com enfoque nas concepções, crenças e práticas que surgem dos professores acerca do desenvolvimento da competência leitora dos seus alunos.

É importante ressaltar que nesse trabalho, é feita uma pesquisa de campo com professores de uma disciplina da área de exatas, sendo que todos os entrevistados concordam no sentido de que o desenvolvimento da competência leitora não é somente função do professor de Língua Portuguesa, mas sim um compromisso de todas as áreas. Para o locutor, “*faz-se necessário um esforço coletivo de incorporação e discussão das práticas de leitura, para que se ampliem as possibilidades dessas práticas nas aulas*” (D1).

No trabalho analisado, há uma menção ao Projeto Ler e Escrever e ao fato de que os resultados obtidos, por meio das diversas avaliações promovidas pela SME-SP, demonstraram que a alfabetização dos alunos era insatisfatória. Em conformidade com a Portaria SME nº 6.328/05 de 30/11/2005 que instituiu o Programa “Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal”, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, o projeto visa garantir aos alunos o direito de aprender a ler e escrever na escola, não apenas como condição indispensável para adquirir os conhecimentos de todas as áreas, mas também, e principalmente, para ter plena participação social.

A SME justifica a criação do Programa, mediante a Portaria nº 6.328/05 de

26/9/2005, com base nos seguintes motivos:

1. Alunos não dominam o sistema de escrita ao final do 1º ano do Ciclo I.
2. Alunos que permanecem sem o domínio do sistema de escrita ao longo dos 4 anos de escolaridade;
3. Dificuldade apresentada pelos alunos do Ciclo II com relação às competências de ler e escrever;
4. Dificuldades relatadas pelos professores em promover boas situações de aprendizagem para os seus alunos;
5. Necessidade de articulação dos gestores pedagógicos (supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos) na criação de condições institucionais favoráveis em direção a uma didática mais eficiente;
6. Necessidade da DOT/SME estabelecer diretrizes que orientem as U.Es no desenvolvimento de sua ação na busca da melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2005a).

Contudo, lemos que:

QUADRO 20 – excerto I - pesquisa D1

Na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), desde 2001, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) desenvolve a formação Ler e Escrever, tendo em vista a verificação de deficiência na alfabetização dos alunos, em diferentes avaliações da rede de ensino, em função da relevância das questões suscitadas a respeito da formação em leitura e escrita. Até 2004 as ações do projeto foram no sentido de sensibilização e formação inicial dos técnicos educacionais das Coordenadorias de Educação.

Fonte: retirado do texto em análise.

Embora o excerto acima anuncie a formação do Programa Ler e Escrever a partir de 2001, ele foi regulamentado pela portaria nº 6.328/05 de 26/9/2005, e de acordo com o documento, seu funcionamento teve início em 2006, conforme segue:

A DOT/SME tem como objetivo para o ano de 2006 romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos Ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever. Para alcançar este objetivo elaboramos o Programa "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", que tem como propósito desenvolver projetos que visem reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2005).

Essa incompatibilidade de informações na redação comparada aos documentos oficiais indica um locutor impulsivo por força da inexatidão da sua escrita, o que desfavorece a sua própria imagem enquanto locutor, conseqüentemente trazendo incertezas à pesquisa.

Da mesma forma, quando anuncia que: “*a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) desenvolve a formação Ler e Escrever, tendo em vista a verificação de deficiência na alfabetização dos alunos, em diferentes avaliações da rede de ensino*”, entende-se que a SME-SP já tinha uma avaliação externa própria, sendo que, a RME-SP passa a realizar a Prova São Paulo⁹, avaliação externa própria da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir de 2007.

Entendemos que a imagem retratada nesse excerto é a de que o professor dos anos iniciais, ou seja, o professor alfabetizador, possui formação insuficiente quando faz essa afirmação e que, para ele, os diferentes sistemas de avaliações da rede de ensino são inquestionáveis.

O substantivo “verificação” é utilizado para constatar que a deficiência na alfabetização dos alunos está comprovada, indicando que esta comprovação é resultado de “diferentes avaliações”. Na verdade, o Programa Ler e Escrever foi criado com base nos dados referentes à Prova Brasil e não em diferentes avaliações da rede de ensino, mesmo porque à época a RME-SP não possuía uma avaliação externa própria.

Esse movimento de criação de programas e avaliações para basilar a qualidade do ensino fortalece uma imagem imprecisa do professor. Barzotto (2010, p. 11) declara que as avaliações poucas vezes são analisadas, sendo que seus resultados, normalmente, são utilizados para respaldar os problemas do ensino: os resultados alarmistas corroboram a constituição de uma imagem do que seja o professor; uma imagem de professor que, como já dissemos, além de possuir formação insuficiente, é ineficaz e ineficiente em sua prática profissional.

De acordo com o que se lê na pesquisa D1, a partir de 2005, a SME-SP assumiu o compromisso de ampliar o alcance do Programa Ler e Escrever.

⁹ Sobre a Prova São Paulo, indicamos a leitura de CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015, p.143-194.

QUADRO 21 – excerto II - pesquisa D1

[...] após avaliar a pertinência do projeto e constatar a necessidade e o **interesse** da rede municipal, por extensiva consulta aos profissionais de educação” (grifo nosso)

Fonte: retirado do texto em análise.

No excerto, ele afirma que a rede municipal avaliou o projeto ler e Escrever julgando importante e que foi realizada extensiva consulta aos profissionais de educação. Salientamos que analisamos o site da SME-SP, porém não encontramos dados a respeito desta consulta, tampouco o interesse dos profissionais da educação com relação a esse assunto, demonstrando assim, uma lacuna de pesquisa na averiguação e na veracidade do fato.

Vale ressaltar que nos trabalhos acadêmicos, normalmente, quando se escreve “a escola”, “a rede”, “o ensino”, “os profissionais de educação”, de maneira intrínseca a referência é feita ao professor. Barzotto (2010) caracteriza um campo como *polo*, marcando a figura do professor como objeto de modalizações, embora os julgamentos não recaiam, de forma direta sobre o trabalho do professor, mas de forma atrelada a ele, como escola e disciplina; estes, em parte, correspondem ao “polo professor”, pois as ações atribuídas ao polo escola e disciplina precisam de agentes humanos, no caso, os professores, para que se concretizem, no caso. A constatação do padrão permitiu formular a hipótese de que os julgamentos negativos, ainda que atribuídos a outros polos, recaem em partes sobre o professor.

Além de citar que a PMSP desenvolve a formação do Programa Ler e Escrever desde 2001, enquanto o próprio portal¹⁰ da PMSP informa que o programa foi implantado em 2006, aponta-se para o fato de que a construção de uma avaliação própria da RME-SP é fruto de desdobramentos do Programa Ler e Escrever:

QUADRO 22 – excerto III - pesquisa D1

¹⁰ Disponível em: <<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=133994>>

Uma implicação, extensão desse projeto, consiste na definição de um conjunto de parâmetros, similar àqueles da Prova Brasil, que sirva para a configuração de uma avaliação específica dos alunos da RME-SP. Esta avaliação está sendo construída conjuntamente com os profissionais da Rede Municipal de Ensino, de maneira a possibilitar um monitoramento da eficácia das ações da política educacional promovidos pela SME.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse excerto, também lemos que um dos desdobramentos do Programa Ler e Escrever foi a criação de uma prova externa específica da Rede Municipal de Educação de São Paulo, parece não estar fundamentada nos documentos, pois embora se assegure que a elaboração de uma avaliação externa própria da SME-SP está sendo construída conjuntamente com os professores, Born (2015) assinala que:

Uma das principais razões alegadas por sistemas estaduais e municipais para desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação é a dificuldade que encontram em se reconhecerem nos resultados providos pelas avaliações federais, buscando com isso assegurar dados mais abrangentes e que possam subsidiar não apenas as políticas locais como também as ações pedagógicas. Tal é a situação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde foi criado, por força da Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, o “Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”.

Embora o sistema de avaliação tenha “nascido” na Câmara dos Vereadores, a partir do Projeto de Lei nº 490/05 do Vereador José Aníbal (PSDB), sua pertinência foi reiterada pelo Secretário de Educação Alexandre Alves Schneider, ao afirmar falta de identidade com os processos avaliativos federais[...]. (BORN, 2015, p. 127).

Portanto, a criação dessa avaliação partiu da Câmara de Vereadores e se constituiu no gabinete do Secretário da Educação, que acreditava que os processos avaliativos criados pelo Ministério da Educação - MEC não tinham identificação com a RME-SP. A elaboração dessa prova, denominada Prova São Paulo, foi desenvolvida sob a responsabilidade do Núcleo de Avaliação Educacional - NAE¹¹ (Chappaz, 2015, p. 24).

Desse modo, a referida avaliação não foi construída conjuntamente com os profissionais da Rede Municipal de Ensino, o processo de formulação da Prova São Paulo nasceu no contexto de formalização política, no âmbito da câmara e seu desdobramento

¹¹ Criado pelo Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, com atribuições relativas ao SAAE-RME.

ocorreu dentro da SME- SP. A partir desse momento, a SME-SP convocou os professores para a construção das matrizes de referência e a participação docente esteve demarcada nesse processo, conforme destacam Born (2015), Chappaz (2015) e Chappaz e Alavarse (2017). Novamente evidencia-se a imagem de um locutor impulsivo devido à inexatidão da sua pesquisa.

Consideramos que as avaliações externas, em alguns aspectos, são importantes para a RME-SP. No entanto, entendemos que a quantidade de avaliações às quais as escolas são submetidas, bem como a forma como esses testes são elaborados, como são aplicados, seus propósitos, a padronização do currículo e o controle das práticas docentes (BARRETO, 2012, p.748) requerem discussão, pois esse processo influencia a práxis docente e conseqüentemente favorece a disputa da organização do trabalho do professor influenciando diretamente na constituição da sua imagem.

Nessa linha de pensamento a respeito das avaliações externas, Freitas (2014) escreve que:

Hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas. Está de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1983). A disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, feita com vigor por estas teorias requentadas, pode ser vista a olho nu no interior das escolas. (FREITAS, 2014, p.1087).

Entendemos que há uma relação de controle e poder referente ao trabalho docente, uma vez que essa política pública de avaliação externa é imposta ao sistema escolar, conduzindo condutas, independente do consentimento ou manifestação de consenso (FOUCAULT, 2009). Nos enunciados de Barreto (2012), Freitas (2014) e Foucault (2009), a palavra “controle” fica destacada, trazendo para o interior da sala de aula a análise do cerceamento e total responsabilização ao trabalho docente, isso pode demonstrar um discurso no qual o professor deve ser um cumpridor de tarefas, delineando a imagem de controle e, conseqüentemente, de submissão.

Em outra parte do trabalho, há um locutor (na pesquisa D1) que recupera a seguinte indagação do aparato teórico utilizado: “é possível ler na escola?”, conforme se lê no excerto a seguir. Entendemos o termo “na escola” como “em todas as escolas”. Em nossa percepção, uma professora que faz este tipo de questionamento, ironizando a mais importante instituição do país, e ainda anuncia que a escola desnaturaliza a leitura, toma uma posição discutível. Portanto, tal julgamento se desdobra para todas as escolas, a responsabilização recai mais uma vez sobre o professor, porque é ele que ensina, e não a

“escola”. Como já mencionamos o termo escola é um polo que, na verdade, direciona-se ao professor. Observamos que:

QUADRO 23 – excerto IV - pesquisa D1

Lerner (2002) levanta a seguinte questão: é possível ler na escola? Mesmo considerando o estranhamento, a resposta aponta para as críticas às condições em que são desenvolvidas atividades de leitura na escola. Sua crítica diz respeito ao que denomina “desnaturalização” que ocorre com a leitura. Lerner chama a atenção para o deslocamento que se dá quando a obra passa a ser incorporada ao trabalho escolar, cuja consequência é a mudança de foco do papel da obra literária na aprendizagem do leitor.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse excerto, há um questionamento da leitura na escola e uma desnaturalização da leitura. Desnaturalizar, segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2020), significa: *alterar, estragar ou modificar a natureza de*. Seguramente o propósito da leitura na escola não é esse, mesmo que haja “uma mudança de foco do papel da obra literária na aprendizagem do leitor”. Nesse sentido, podemos pensar em uma ação ou política a respeito da forma, da finalidade e do conteúdo que se está lendo na escola, a fim de que, se necessário, se repense essa prática, vinculando-a a um movimento dialógico ao invés de contradizer as práticas de leitura realizadas no espaço escolar.

Essa perspectiva com que o locutor direciona a aprendizagem de leitura na escola sugere uma imagem do professor alfabetizador como sendo um profissional que rompe com a narrativa impressa no livro, com a influência e com os significados que a arte literária possibilita ao leitor.

Ainda no que se refere às contribuições, recuperadas no trabalho D1, lemos que:

QUADRO 24 – excerto V - pesquisa D1

Lerner (2002) pondera que a ficção não se reduz a produção de interpretações peregrinas – no final das contas, a obra literária é aberta e aceita múltiplas interpretações. Todo o tratamento que a escola dá à leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível. Ironicamente, a pesquisadora pergunta: Será que a escola é também uma obra de ficção?

Fonte: retirado do texto em análise.

Reconhecemos que, em certo sentido, pode haver uma ou outra conduta pontual de interpretação, isto é, uma maneira específica de acessar os significados do texto, contudo, sabemos que esta não é unanimidade, sobretudo porque na escola se considera os conhecimentos prévios dos alunos, sua cultura etc., e não há como afirmar que na escola, ao se fazer a leitura de uma obra literária, haja “imposição de uma única interpretação possível”. Tal afirmação tende à generalização.

Destacamos que a fonte da pesquisa é reproduzida com a pergunta: *A escola é também uma obra de ficção?* Colocando em dúvida a escola e a importância social que a instituição apresenta.

Desse modo, há a possibilidade de se perceber a imagem de um professor que não sabe o que está fazendo e que se utiliza do senso comum para sua prática docente.

Vejamos a seguir:

QUADRO 25 – excerto VI - pesquisa D1

Lerner questiona a maneira como a leitura aparece na escola como uma atividade gratuita, desprovida de propósito; a leitura linear, palavra por palavra, como única maneira de ler desconsiderando que os leitores usam diferentes modalidades em função do objetivo que têm.

Fonte: retirado do texto em análise.

A leitura na escola não é realizada sem objetivos ou propósitos e sim, com o objetivo de, como pontuou Beisiegel (1981, p.2), atender, na atualidade, a novas demandas sociais e educacionais. O autor diz que: [...] *é inegável que, enquanto a rede de escolas veio se expandindo, ocorreu também uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola, as expectativas e as necessidades da clientela*¹².

Desde a Reforma Sampaio Dória (1920), esforços foram empreendidos para que a democratização do ensino se concretizasse (AZANHA, 2004, p. 337). Mas foi com o fim da ditadura militar e o processo de democratização do país, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que o direito à educação teve ganhos legais. Entretanto, o acesso não alcançou a todos. Não havia políticas públicas que garantissem a permanência de todos na escola, principalmente os alunos em situação de vulnerabilidade social.

Em 2005, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, lançou o Projeto

¹² Esclarecemos que a expressão “clientela” é de Beisiegel.

Presença. Assim, regulamentou dispositivos legais para exigir do poder público zelo pela presença mínima de 75% do aluno na escola e de 85% no caso dos beneficiários do Bolsa-Família, tendo como meta combinar acesso, permanência e avaliação do sistema de ensino em um único projeto¹³.

Esses aspectos históricos nos mostram que quando as políticas públicas direcionadas à democratização e ao direito à educação são implementadas, a sociedade se beneficia e se sente amparada pelo poder público. Isso pode corroborar uma possível construção de imagem positiva da escola e do professor.

No trecho a seguir, ainda podemos ler que o professor ignora o processo de formação do leitor, afirmando que a leitura acontece para apenas controlar, pois, na verdade, os professores não sabem avaliar a aprendizagem em leitura dos alunos:

QUADRO 26 – excerto VII - pesquisa D1

O predomínio da leitura em voz alta deriva sem dúvida de uma concepção de aprendizagem que põe em primeiro plano as manifestações externas da atividade intelectual, deixando de lado os processos subjacentes que as tornam possíveis. Mas é consequência também da necessidade de controle, já que avaliar a aprendizagem da leitura seria mais difícil se na aula predominassem as situações de leitura silenciosa.

A exigência de oralizar com exatidão o que está escrito – de fazer uma leitura rigorosamente literal – não é apenas consequência do desconhecimento do processo leitor, mas também da preocupação com o controle exaustivo da aprendizagem: permitindo aos alunos substituir as palavras do texto, por mais pertinentes que estas sejam, quais seriam os parâmetros para determinar a correção ou incorreção da leitura?

Fonte: retirado do texto em análise.

Aqui, percebemos um questionamento acerca do desenvolvimento do ensino de leitura na escola, pois se declara que a leitura faz parte da preocupação com o controle da aprendizagem, evidenciando a relevância concedida à avaliação, optando por um discurso de um ensino relacionado ao controle, preocupado com as avaliações e não com a

¹³ Maiores informações estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/3900-mec-lanca-projeto-presenca>.

aprendizagem.

Destacamos a parte em que se diz: *a exigência de oralizar com exatidão o que está escrito – de fazer uma leitura rigorosamente literal – não é apenas consequência do desconhecimento do processo leitor, mas também da preocupação com o controle exaustivo da aprendizagem.*

Nesse excerto, a dúvida que despontou foi sobre a afirmação que se refere ao “desconhecimento do processo leitor”, insistindo na ideia de que o professor não sabe. Barzotto (2010) escreve que o aprendizado da docência passa por uma transmissão da cultura já arraigada de se desqualificar as ações do professor e de seu entorno. Dado o exposto, observamos que aos poucos, porém, sucessivamente o locutor constroa uma imagem negativa do professor.

4.2.1 Outras descobertas na análise da pesquisa

No decorrer da análise desse primeiro trabalho, nos detivemos especificamente em um item, o qual é composto por nove páginas, todas ocupadas por citações de uma única autora. Não há uma voz enunciativa própria na pesquisa, parece haver uma aceitação do discurso da autora como sendo verdade absoluta.

Podemos relacionar a questão da relação com o discurso do outro ao que Barzotto (2016) intitula de *trabalho despedaçado*. Conforme descreve:

É aquele trabalho em que o sujeito que escreve vai observando vários trabalhos e recolhendo deles trechos que pensa que poderiam ser seus, que podem ser assumidos e incorporados ao seu, para formar o seu próprio texto. Portanto o seu texto e o texto que lê formam um só corpo. Mas, quando alguém lê o texto apresentado como seu, percebe que suas partes não formam um todo, é composto de pedaços isolados, apenas justapostos. Ou, sua imagem de autor se completa com a imagem do autor que lê. (BARZOTTO, 2016, p. 126)

A utilização do discurso do outro que parece presente nos textos acadêmicos que analisamos, parece refletir o que é descrito pelo autor. Alguns textos acadêmicos acabam se configurando como um recorte de ideias que formam o próprio texto. Também encontramos indícios de plágio direto, plágio mosaico ou paráfrase, de acordo com a classificação de Camargos (2018), que está apresentada nesta tese no Quadro 32. Como nenhuma das frases estão entre aspas, fomos verificar o texto original, a fim de observar como apareciam. Começamos fragmentando a comparação do item 2.2.2 por parágrafos. Porém, no decorrer da nossa análise, constatamos que todo o item analisado do trabalho D1

é uma reprodução de algumas páginas do livro que utilizou como fonte.

Com o objetivo de dar fluência à leitura, elaboramos quadros¹⁴ (total de quatro) com recortes dos cinco primeiros parágrafos dos pontos relevantes que encontramos. O primeiro parágrafo desse item 2.2.2 é composto por duas frases, ambas com o verbo conjugado no presente do indicativo: *é*, conforme pode ser observado a seguir:

QUADRO 27 – Comparação 1º parágrafo x capítulo IV

D1	Livro fonte
<p>Para Lerner (2002), ler <i>é</i> adentrar-se em outros mundos possíveis. <i>É</i> questionar a realidade para compreendê-la melhor, <i>é</i> distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, <i>é</i> assumir a cidadania no mundo da cultura escrita.</p>	<p>Ler <i>é</i> entrar em outros mundos possíveis. <i>É</i> indagar a realidade para compreendê-la melhor, <i>é</i> se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, <i>é</i> tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita.</p>

Fonte: autoria própria.

Selecionamos esse primeiro parágrafo e comparamos com um trecho que está no capítulo IV do livro utilizado como base teórica para sua escrita. Percebe-se foi utilizado sinônimos para reescrever o que Lerner havia dito anteriormente. Pequenas mudanças lexicais, aparecem como: “entrar” em lugar de “adentrar”, “indagar” em vez de “questionar” etc.

Em outra ocasião, há uma modificação do que Lerner (2002, p.73) escreveu: o trecho “*frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...*” é modificado pelo autor: “*frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita*”.

Parece haver uma paráfrase do texto de Lerner, ou seja, uma transposição de seu texto para o texto analisado, sem uma discussão acerca do que poderia ou não estar de

¹⁴ Todos os trechos são cópias fiéis da fonte utilizada.

acordo com as ideias da autora, a fim de não só estabelecer um diálogo com os pressupostos teóricos em questão, como também mostrar que a bibliografia utilizada refletia o ponto de partida de sua argumentação.

Nesse sentido, observa-se que o referencial teórico retomado por ele não foi devidamente explorado.

Destacamos a parte em que se diz: “*ler é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer*”. Embora não esteja explícito, presume-se que, ao citar esta frase, faça-se menção ao texto lido. Esta é uma recomendação comum feita aos professores, sempre que procedemos à leitura de um texto acadêmico, devemos fazê-la de forma crítica e analítica, o que significa dizer que o autor do texto deve posicionar-se em relação ao material apresentado.

Após fazermos a análise desse excerto e refletirmos sobre a relação da escrita acadêmica *versus* produção de conhecimento, percebemos que o autor apresenta uma escrita que engessa e que não mobiliza. A respeito disso, Grigoletto (2011) conceitua duas concepções: a escrita burocrática e a escrita mobilizadora. Relativo à escrita burocrática a autora diz:

Denomino-a "escrita burocrática" porque seu objetivo parece ser primordialmente o de cumprir uma tarefa estabelecida por outrem e na qual aquele que escreve está pouco implicado subjetivamente, limitando-se a cumprir a ordem (GRIGOLETTO, 2011, p. 96).

A autora apresenta uma reflexão sobre um saber resultado da interação da escrita com o conhecimento e a pesquisa, o que ela chama de escrita mobilizadora, e aponta:

Em contraposição à "escrita burocrática", a escrita que chamo de "mobilizadora" resulta da implicação daquele que escreve com o saber, e, precisamente porque assume essa posição frente ao saber, bastante distinta da posição de reprodução, revela um autor que se implica subjetivamente no texto. Essa escrita mobiliza os textos lidos e as teorias estudadas de modo a compor novos mosaicos, novas configurações de sentido no interior do trabalho de análise e reflexão de uma pesquisa. (IBIDEM, p. 99).

Nesse sentido, notamos que no excerto a escrita parece ser burocrática, restringindo sua própria produção frente à escrita do seu texto acadêmico. Apenas reproduz sua fonte, resultando em uma escrita heterônoma.

Acompanhando um parágrafo do item analisado da referida pesquisa, lemos:

QUADRO 28 – Comparação 2º parágrafo x capítulo IV

D1	Livro fonte
<p>Lerner (2002) levanta a seguinte questão: é possível ler na escola? Mesmo considerando o estranhamento, a resposta aponta para as críticas às condições em que são desenvolvidas atividades de leitura na escola. Sua crítica diz respeito ao que denomina “desnaturalização” que ocorre com a leitura. Lerner chama a atenção para o deslocamento que se dá quando a obra passa a ser incorporada ao trabalho escolar, cuja consequência é a mudança de foco do papel da obra literária na aprendizagem do leitor.</p> <p>Citando dois exemplos de autores que percebem esse equívoco, pontua que Bernard Shaw se negava sistematicamente a aceitar que suas obras integrassem os programas escolares, ao passo que Gabriel García Márquez se divertia ao analisar as interpretações arbitrárias que os professores(as) faziam de suas obras, que são objeto de ensino em muitos países da América Latina.</p>	<p>É possível ler na escola? Esta pergunta pode parecer estranha: por que pôr em dúvida a viabilidade da leitura numa instituição cuja missão fundamental foi, e continua sendo, precisamente a de ensinar a ler e escrever?</p> <p>No entanto, a descaracterização que a leitura sofre na escola foi mostrada de forma irrefutável. Muito antes que isso se transformasse num lugar-comum da bibliografia didática Bernard Shaw se negava sistematicamente a aceitar que suas obras fossem parte dos programas escolares.</p> <p>García Márquez se diverte analisando o que acontece com as suas, que são objeto de ensino em muitos países da América Latina.</p>

Fonte: autoria própria.

Neste quadro notamos os mesmos aspectos apresentados anteriormente: o agente anunciador apoia-se em sua fonte para fazer críticas ao ensino da leitura sem, no entanto, apresentar dados coletados na escola, tampouco o discurso dos professores que

participaram da pesquisa.

A pesquisa D1 utiliza e reproduz a voz de Lerner sem nenhum posicionamento e sem nenhuma indicação dos dados de pesquisa. Além disso, utiliza as citações de Lerner, sem uma maior problematização e discussão, delineando, dessa forma, uma imagem de docente que se distancia do comprometimento acerca do ensino de leitura na escola, quando afirma, por exemplo, que na escola a leitura é “desnaturalizada” e o papel da obra literária é desviado.

Esse desvio pode ser confirmado, sobretudo, quando se lê que Gabriel García Márquez utiliza o verbo “se divertir” ao analisar o modo como os professores se apropriam de suas obras para o ensino da leitura, imprimindo um tom zombeteiro e depreciativo ao trabalho que os professores realizam com seus alunos.

Observamos que em ambos não parece haver um posicionamento relativo a suas escolhas de referências, tornando o texto uma reprodução de palavras de sua fonte, delineando, assim, uma ausência de significados a partir da proposta problematizadora da pesquisa.

Acompanhando mais outro parágrafo da referida dissertação, identificamos:

QUADRO 29 – Comparação 3º parágrafo x capítulo IV x coletânea de textos do MEC

D1	Livro fonte	Texto Mec
Lerner (2002) pondera que a ficção não se reduz a produção de interpretações peregrinas – no final das contas, a obra literária é aberta e aceita múltiplas interpretações. Todo o tratamento que a escola dá a leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível. Ironicamente, a	A ficção não se reduz à produção de interpretações extravagantes – afinal de contas, a obra literária é aberta e aceita múltiplas interpretações. Todo o tratamento que a escola faz da leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível. Será que a escola é uma obra de ficção?	A ficção não se reduz à produção de interpretações peregrinas – no final das contas, a obra literária é aberta e aceita múltiplas interpretações. Todo o tratamento que a escola dá à leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível. Será que a escola é, também, uma obra de

pesquisadora pergunta: Será que a escola é também uma obra de ficção?		ficção?
---	--	---------

Fonte: autoria própria

Neste quadro, notamos um outro movimento: ainda que aparentemente também haja uma paráfrase da fonte, o que aconteceu foi que também há uma paráfrase do que a fonte escreveu para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação no ano de 2001. Há uma substituição da palavra “peregrinas”, pela palavra “extravagantes” para compor o livro, comprometendo, inclusive o entendimento do que vinha sendo exposto.

No dicionário, define-se “extravagante” como aquilo que se destaca por ser estranho ou fora do comum (EXTRAVAGANTE, 2020), ao passo que “peregrinar”, define-se por viajar, andar longamente por lugares vários e distantes (PEREGRINAR, 2020).

Na tentativa de compreendermos um pouco mais sobre o excerto (quadro 7), nos valem do fato de que houve um recurso ao sentido figurado para dizer que podemos ter múltiplas interpretações de texto ficcional, desde que nenhuma seja sem propósito.

Ademais, o que nos inquieta são as duas afirmações apresentadas, quando, a partir das fontes se diz:

QUADRO 30 – excerto VIII - pesquisa D1

“[...] todo (grifo nosso) o tratamento que a escola dá à leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível.”

Fonte: retirado do texto em análise.

Grifamos o advérbio “todo” devido à importância que esta palavra trouxe à frase, reforçando o ensino da leitura na escola como algo enganoso. Visto que, quem ensina na escola é o professor. Novamente tanto em D1, quanto em sua fonte, embora de forma subjacente, há uma sugestão em direção à imagem de um profissional hipotético, construindo, desta forma, uma imagem negativa do professor.

Ainda no que concerne ao excerto, toda afirmação necessita de comprovação. No entanto não nos parece aqui ter havido elementos que corroborassem a afirmação.

No excerto analisado, não parece haver evidências específicas do genuinamente acontece no espaço escolar quanto ao ensino da leitura e interpretação de textos. Nossa preocupação em trazer tais dados como *corpus* para nossa tese reside no fato de que nos preocupamos com a produção de conhecimento acerca da escola e do ensino.

Embora defendamos que os trabalhos acadêmicos devessem trazer contribuições e não somente críticas, apesar de essas serem importantes, esperamos ver esses trabalhos bem fundamentados, de maneira que possamos neles buscar embasamento para a melhoria do ensino.

Quando lemos um trabalho que não utiliza os dados necessários, apenas reproduz outro trabalho, que também não apresenta dados, parece-nos que temos uma superficialização do conhecimento que pouco contribui para a superação das reais dificuldades encontradas no fazer docente.

No último quadro temos:

QUADRO 31 – Comparação 4º e 5º parágrafos x capítulo IV

D1	Livro fonte
<p>Lerner (2002), ao destacar impressões de García Márquez sobre seu contato com as obras literárias na escola, apresenta algumas de suas preocupações como educadora, acerca da leitura na escola: não é justo sentar os professores no banco dos réus, porque "eles também são vítimas do sistema de ensino"; No entanto, não devemos perder todas as esperanças: em certas condições, a instituição escolar pode converter-se em um ambiente propício à leitura; essas condições devem ser criadas antes mesmo das crianças aprenderem a ler no sentido convencional do termo, e uma delas é que o professor assuma o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele." (p. 75).</p> <p>A autora pondera, então, que se</p>	<p>Nas observações de García Márquez, estão incluídas algumas das ideias que tentarei desenvolver neste trabalho: o tratamento da leitura que costuma ser feita na escola é perigoso, porque corre o risco de "assustar as crianças", quer dizer, de distanciá-las da leitura, em vez de aproximá-las dela; ao pôr em dúvida a situação da leitura na escola, não é justo sentar os professores no banco dos réus, porque "eles são vítimas de um sistema de ensino". No entanto, não devemos perder todas as esperanças: em certas condições, a instituição escolar pode transformar-se num âmbito propício para a leitura; essas condições devem ser criadas desde antes que as crianças saibam ler no sentido convencional do termo, e uma delas</p>

<p>conseguíssemos criar outras condições didáticas, seria possível fazer da escola um ambiente propício à leitura, de forma que os alunos pudessem ter acesso aos livros, atividade necessária para se tornarem cidadãos inseridos na cultura escrita.</p>	<p>é que o professor assumo o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele. Se conseguirmos outras condições didáticas em todas as escolas, é provável que tenhamos mais escritores geniais. Mas isto é só um detalhe. O essencial é outra coisa: fazer da escola um ambiente propício para a leitura é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita.</p>
--	--

<p>Lerner (2002), ao destacar impressões de García Márquez sobre seu contato com as obras literárias na escola, apresenta algumas de suas preocupações como educadora, acerca da leitura na escola:</p> <p>“O tratamento que a escola (e somente ela) dá à leitura é perigoso porque corre o risco de “assustar as crianças”, ou seja, de distanciá-las da leitura ao invés de aproximá-las dela; ao pôr em dúvida o contexto da leitura na escola, não é justo sentar os professores no banco dos réus, porque “eles também são vítimas do sistema de ensino”; No entanto, não devemos perder todas as esperanças: em certas condições, a instituição escolar pode converter-se em um ambiente propício à leitura; essas condições devem ser criadas antes mesmo das crianças aprenderem a ler no sentido convencional do termo, e uma delas é que o professor assuma o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele.” (p. 75).</p> <p>A autora pondera, então, que se conseguíssemos criar outras condições didáticas, seria possível fazer da escola um ambiente propício à leitura, de forma que os alunos pudessem ter acesso aos livros, atividade necessária para se tornarem cidadãos inseridos na cultura escrita.</p>	<p>Nas observações de García Márquez, estão incluídas algumas das ideias que tentarei desenvolver neste trabalho: o tratamento da leitura que costuma ser feita na escola é perigoso, porque corre o risco de “assustar as crianças”, quer dizer, de distanciá-las da leitura, em vez de aproximá-las dela; ao pôr em dúvida a situação da leitura na escola, não é justo sentar os professores no banco dos réus, porque “eles são vítimas de um sistema de ensino”. No entanto, não devemos perder todas as esperanças: em certas condições, a instituição escolar pode transformar-se num âmbito propício para a leitura; essas condições devem ser criadas desde antes que as crianças saibam ler no sentido convencional do termo, e uma delas é que o professor assuma o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele. Se conseguirmos outras condições didáticas em todas as escolas, é provável que tenhamos mais escritores geniais. Mas isto é só um detalhe. O essencial é outra coisa: fazer da escola um ambiente propício para a leitura é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita.</p>
--	---

Fonte: autoria própria

Destacamos que os excertos recebem o mesmo tratamento dos anteriores: há um movimento textual no sentido de reproduzir o que Lerner escreveu, fazendo sutis alterações, pela seleção de termos ou estruturas sinonímicas ou ainda pela utilização de paráfrases do texto de partida. A partir de exemplos de paráfrases, Barzotto (2007, p. 164) já interrogava se pequenas paráfrases seriam suficientes para a apresentação de algo novo,

ou seja, indagava se o novo texto pudesse ser considerado como produção de conhecimento.

Quanto ao trecho retirado do livro fonte, destacamos que, embora haja um locutor que declare que “[...] não é justo sentar os professores nos bancos dos réus [...]”, considerando que “[...] eles são vítimas de um sistema de ensino [...]”, há também um outro que vai no sentido oposto.

Esse movimento ocorre, principalmente, quando se declara que o tratamento que a escola dá à leitura é fictício, que os alunos não têm acesso aos livros, e que o professor deve assumir o papel de intérprete – explicitando, desse modo, a culpabilização docente por um problema que excede suas possibilidades de intervenção. Em diversos momentos, alguns aqui mostrados, encontramos um locutor que responsabiliza o professor e acusa a escola de estar distante de seus propósitos.

No item a seguir, trataremos de pesquisas acadêmicas que sinalizam a prática de escritas não autorais, dentre elas citamos Andrade (2011), Oliveira (2016), Aires (2017), Fairchild (2017), Silveira (2018), Camargos (2018), Paz (2018) e Puh (2014), autores de diferentes áreas do conhecimento, que problematizaram em suas teses e dissertações questões acerca da escrita autoral e de outras incidências de autoria no trabalho acadêmico, que não forçosamente têm relação com o que analisamos até agora.

4.2.2 Descrição dos trabalhos sobre escrita autoral, plágio e apropriação intelectual em textos acadêmicos

Andrade (2011) realizou sua pesquisa na área de Ciências Contábeis e evidenciou que a necessidade de publicação é o fator mais importante para influenciar uma pesquisa apressada. De fato, a necessidade de publicação, para muitos pesquisadores, tornou-se um entrave eo que pode, muitas vezes, levar o estudante a se apropriar indevidamente de um texto que não é seu. É certo que não podemos concordar que isso seja justificativa para condescender com essa atitude.

Oliveira (2016) buscou compreender os motivos que levam à prática do plágio acadêmico e concluiu que a falta da prática de leitura e escrita leva o aluno ao comodismo intelectual e, conseqüentemente, à busca de maneiras mais fáceis e antiéticas de construção dostrabalhos acadêmicos (*Ibidem*, p. 59).

As práticas de leitura e escrita necessitam ser exercitadas e o comodismo intelectual e a busca de maneiras mais fáceis para a realização dos trabalhos acadêmicos precisam ser

vencidas, por meio de um fomento à pesquisa e de esforços para que o estudante reconheça que essa atitude conduz a muito mais perdas do que ganhos.

As pesquisas de Aires (2017) e Silveira (2018) se aproximam. Ambas, dentro de suas especificidades, pesquisaram instituições de ensino superior bem como a política e as ações para combater a cópia deliberada nos trabalhos acadêmicos. Concluíram que as ações institucionais implementadas não eliminam os problemas decorrentes da apropriação indevida da escrita acadêmica e que é preciso estabelecer diretrizes indicando ações preventivas e educativas para minimizar esse problema (*Ibidem*, p.121).

Paz (2018) buscou as percepções dos alunos no que se refere a plágio em trabalhos acadêmicos e concluiu que os mesmos apresentavam noções superficiais sobre plágio: não souberam identificar situações que configuraram o plágio e que há uma carência de orientação metodológica por parte da Universidade (*Ibidem* p. 4). Fairchild (2017) argumenta que os debates no que se refere ao plágio estão baseados na produtividade acadêmica, sendo que a discussão gira em torno da definição a respeito de quais práticas de escrita serão banidas e quais serão aceitas, em um movimento novamente utilitarista da escrita, não utilitarista no sentido de valorização da pesquisa, e sim no sentido de quantificar a produção na universidade em questão. Ele enuncia:

A emergência dos debates sobre o plágio, sob esse ponto de vista, se mostra útil para atender a uma demanda específica: legitimar novos parâmetros de produtividade que requerem um aumento da tolerância à reprodução e um alargamento dos critérios pelos quais se define o que é “original” em pesquisa. Apenas na medida em que haja certo risco de se confundir o “produtivo” como “fraudulento” é que se torna imperativo esmiuçar a mecânica do plágio. (FAIRCHILD, 2017, p. 14).

Conforme mencionado, configura-se o consentimento da apropriação indevida da escrita acadêmica, inclusive abordando a falta de originalidade nas pesquisas. A falta de critérios para as reproduções acaba por conjecturar uma possível aceitação do “vale tudo” em nome da produtividade. Apreendemos desse fato que a necessidade de publicação, para muitos pesquisadores, pode se apresentar como uma “*via crucis*”, porém não podemos concordar que a necessidade de publicação propicia o plágio. Essa necessidade deveria propiciar a busca do conhecimento e da pesquisa, como já comentamos, a ponto de que a necessidade da escrita ser autoral seja ponto pacífico para a academia.

Embora tenhamos algumas considerações distintas dos autores citados, destacamos que nossa pesquisa se alinha às suas, pois, ainda que nosso olhar esteja voltado para o que dizem sobre o professor e o ensino de leitura nos textos acadêmicos, a questão da

apropriação indevida da escrita acadêmica tornou-se também a tônica de nossas reflexões, considerando o que encontramos no trabalho D1, apresentada aqui neste item 4.2.2.

Nosso interesse deve-se, principalmente, ao fato de que no mesmo trabalho acadêmico que estabelece julgamentos que contribuem para a construção de uma imagem negativa do professor de leitura, encontramos transposições de trechos de outros trabalhos sem as convenções de citação. Assim, ao longo da construção do texto, pode-se perceber uma reprodução da construção de uma imagem negativa dos professores.

No que diz respeito ao plágio, em Camargos (2018, p. 26) encontramos um quadro com as seguintes informações:

QUADRO 32 – Descrição de plágios

Tipos de plágio	Descrição	Referência
Plágio direto ou integral	Cópia ou transcrição completa de uma fonte sem usar citações ou sem referenciar o autor	Garschagen (2006); Kirkpatrick (2003)
Plágio parcial	Cópia de algumas frases ou parágrafos de diversas fontes	Garschagen (2006)
Referência vaga ou incorreta	O autor não informa o início e o fim da referência retirada da fonte.	Kirkpatrick (2003)
Plágio conceitual	Apropriação de um ou vários conceitos ou de teoria que o plagiador apresenta como se fosse de sua autoria.	Kirkpatrick (2003)
Paráfrase	Troca de palavras em uma frase ou em um parágrafo sem a devida menção à autoria original.	Imran (2010)
Plágio mosaico	Misto de paráfrases com citações. A pessoa muda algumas palavras do autor e reformula os parágrafos sem, contudo, referenciar a fonte.	Kirkpatrick (2003)
Autoplágio	Ocorre quando um autor copia de si próprio um trabalho ou ideias anteriores, utilizando-se de paráfrases de modo a tornar diferente o já feito.	Imran (2010)

Plágio consentido ou conluio	Artigos, trabalhos feitos por outro ou comprados.	Garcia (2006)
Falsa autoria	Inclusão de indivíduo que não contribuiu para o trabalho.	Imran (2010)
Referência falsa	Como seu nome implica, é dado para colocar uma referência em um parágrafo ou frase que não corresponde à fonte original onde tais informações foram coletadas.	Imran (2010)

Fonte: Cremasco, 2016. *In*: Camargos, 2018.

Além desse quadro, é importante o exposto pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp a propósito dos aspectos que configuram o plágio:

O plágio consiste na utilização de ideias ou formulações verbais, orais ou escritas de outrem sem dar-lhe por elas, expressa e claramente, o devido crédito, de modo a gerar razoavelmente a percepção de que sejam ideias ou formulações de autoria própria. (FAPESP, 2011, p.25).

Levando em consideração os elementos apresentados, podemos afirmar que há na pesquisa D2 quase todos os tipos de apropriação indevida da escrita acadêmica, com exceção do autoplágio, a falsa autoria e a referência falsa.

Puh (2014, p. 128) escreve que não há necessidade de confirmar uma apropriação indevida, pois é suficiente definir ou exemplificar a especificação linguística em que ela ocorre. Nessa perspectiva, o próprio enunciador se autodenuncia uma vez que sua escrita permite ao leitor essa percepção.

Diante disso, notamos que o texto acadêmico, se não tiver uma escrita cuidadosa, podese o motor para difundir uma imagem negativa e estandardizada de um professor, demonstrando uma identidade equivocada desse profissional, não concernente com a realidade.

4.3 Análise do texto III

Pesquisa D10: Imagem de um professor que não sabe ensinar leitura

A pesquisa D10 foi realizada em uma escola estadual do extremo sul da região Sul do Brasil e conta com um total de 149 páginas, divididas em cinco capítulos. Teve como objetivo propor e analisar a aplicação de uma metodologia de leitura literária como prática sistemática e constante, visando à ampliação das competências do ato de ler e procurando

estabelecer distinções entre a leitura literária e a não literária; e a promoção de momentos de reflexão sobre o que foi lido, oportunizando, assim, a manifestação criativa do aluno, o acesso a diferentes gêneros literários e, por conseguinte, o desenvolvimento da produção de diferentes tipos de manifestações artísticas a partir das leituras realizadas.

A base dessa pesquisa, no sentido de consolidar as discussões com relação à literatura na formação integral do homem e no desenvolvimento de um comportamento leitor, apoia-se nos seguintes autores: Isabel Solé (1999), Maria Helena Martins (2006), Koch (2002), Magda Soares (2000, 2013) e Ezequiel Silva (1993, 2003). Desta forma, justifica o conjunto de autores para contribuir em suas reflexões,

[...] buscando refletir sobre algumas noções de leitura e suas características, bem como os caminhos e desafios que fazem parte do mundo literário juntamente com concepções, estratégias e objetivos que norteiam as práticas de leitura em sala de aula. (D9).

Apesar de aparecerem o nome de muitos autores enquanto base para a pesquisa acerca das práticas de leitura em sala de aula, há uma presença muito mais efetiva dos textos de uma das autoras, em que se defende a ideia de que o professor apresenta leituras sem sentido, desmotivadoras, colaborando para a não alfabetização dos alunos.

QUADRO 33 – excerto I - pesquisa D10

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LP), a formação de leitores deveria estar entre as principais funções de educadores e pesquisadores que buscam respostas não somente para os níveis tão baixos de compreensão da leitura que assolam nosso país, mas também para identificar os caminhos que devemos trilhar para que sujeitos leitores não leiam apenas de forma objetiva, mas que encontrem o encantamento pela leitura.

Nessa conjuntura, a escola como instituição responsável pela formação cultural dos educandos e sendo o espaço para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, tem sido bastante questionada sobre seu papel na preparação de alunos leitores, pois, como diz Kleiman (2004, p.16), as práticas de leitura são muitas vezes destituídas de sentido e desmotivadoras, privando, assim, o educando de dominar sua língua materna.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse excerto, são citados os documentos oficiais, no caso os Parâmetros Curriculares Nacionais, para dizer sobre a formação de leitores. As palavras, *os caminhos que devemos trilhar para que sujeitos leitores não leiam apenas de forma objetiva, mas que encontrem o encantamento pela leitura*, identificam também a escola como responsável pela formação dos alunos e espaço para o desenvolvimento da leitura. Porém percebe-se a figura de um locutor que parafraseia uma outra voz, Kleiman (2004), para dizer que as práticas de leitura do professor *são muitas vezes destituídas de sentido e desmotivadoras, privando, assim, o educando de dominar sua língua materna*, compelindo o professor ao lugar daquele que não sabe ensinar leitura, consolidando a imagem de um professor que não tem habilidades e condições para o ensino.

No que se refere ao texto literário, a base é Geraldi (2008) e Kleiman (2004). Com relação ao professor e à elaboração de práticas significativas de leitura, a análise é fundamentada em Lajolo (1982,1986, 1993,2005), Cosson (2006, 2012) e Antunes (2009). Para discutir a estética e a beleza das obras literárias, são citados Suassuna (2008), Eco (2010), Calvino (1998), Barthes (1996), Culler (1999), Neitzel (2006) e Perissé (2009).

No entanto, o trabalho se desenvolve no sentido de enfocar sobretudo o ensino da leitura realizada na escola, apresentando excertos que cooperam com a caracterização do professor enquanto alguém que não sabe ensinar leitura.

Mesmo que haja nessa pesquisa um locutor que reconhece que o professor é o agente central no processo de formação de leitores, é perceptível e recorrente a criação de uma narrativa - por parte de um segundo locutor - que prejudica este profissional: a narrativa que insiste no fato de que o professor não sabe ensinar ou trabalhar dentro do contexto escolar.

Para exemplificar essa narrativa em relação ao professor, destacamos 5 excertos

QUADRO 34 – excerto II - pesquisa D10

Levando-se em consideração as minhas vivências no campo educacional, pude perceber, em meu ambiente de trabalho, que professores, por uma série de fatores, sentem dificuldade em desenvolver práticas de leitura de textos literários de forma mais lúdica e envolvente. Talvez pelo fato de estar habituado a cultivar crenças de que o aluno não gosta de ler, especialmente os clássicos, e de uma formação deficiente e insuficiente com a leitura, o educador não demonstra, em suas práticas pedagógicas, a importância do hábito de ler.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nessa parte podemos destacar presença de um locutor salientando que os professores têm dificuldade de ensinar e que assume uma posição negativa frente ao ensino dos clássicos, afirmando que não houve um ensino eficiente.

O locutor afirma ainda que os professores sentem dificuldades em desenvolver práticas de leitura de textos literários de forma lúdica e envolvente. Essa conclusão se faz presente em diversos momentos do texto, dentre eles, este em que lemos: “Levando-se em consideração as minhas vivências no campo educacional, pude perceber, em meu ambiente de trabalho, que professores, por uma série de fatores, sentem dificuldade em desenvolver práticas de leitura de textos literários de forma mais lúdica e envolvente.”

O substantivo feminino “vivências”, empregado na frase, significa: 1) Fato de viver, deter vida; existência. 2) Processo pelo qual uma pessoa passa ao longo da sua existência, acumulando experiência; experiência de vida. 4) Conhecimentos adquiridos pela experiência em uma ou várias situações de vida ou profissionais: vivência hospitalar, vivência no campo, vivência de guerra. 5) O que já se viveu; experiência, conhecimento, prática.

De acordo com o dicionário observamos que vivência é a maneira de vida de cada indivíduo, algo singular. Essa escolha lexical direciona a um lugar de fala, ou seja, o de que ele possui experiência sobre o ensino da leitura, e, portanto, tem espaço de fala.

Quando um pesquisador se coloca na condição de conhecedor de prática e ensino da literatura e leitura, ele se autoriza, enquanto pesquisador, a verificar a postura de outros professores, isentando-se desse local de análise.

O locutor segue dizendo “*por uma série de fatores*”, uma expressão solta, sem explicação ou indicação desses fatores e termina com “*práticas de leitura de textos*

literários de forma mais lúdica e envolvente”. Essa última expressão sob um embasamento teórico específico, indicando no resumo da pesquisa os teóricos Geraldí, 2008 e Kleiman, 2004, para ampará-lo na discussão da ludicidade e da presença da criatividade na abordagem sobre o texto literário no âmbito escolar, podemos ler:

[...] a realização de diferentes manifestações artísticas através de teatros, painéis, quadros, slides, fantoches, contribuindo assim, para um maior crescimento intelectual.

[...] Quanto às práticas diferenciadas de leitura, no decorrer do trabalho, foram desenvolvidas através das artes visuais, do teatro e / ou dramatizações, jogos e brincadeiras diversas atividades onde o elemento lúdico foi uma constante. (D9, p.40 e 82, grifo nosso).

Faz-e menção à ludicidade e à criatividade, especificamente às manifestações artísticas como o teatro, painéis, quadros, slides, fantoches, jogos e brincadeiras. Nota-se que, conforme sublinhamos, essas manifestações ocorreram “no decorrer do trabalho”, ou seja, foi proposto um projeto de ensino de texto literário para uma determinada turma que resultou em sua pesquisa. Projetos são ações importantes que contribuem favoravelmente com o ensino, mas o ensino não é feito somente de projetos, ainda que sejamos afeitos a eles.

Em seguida, lemos que “*Talvez pelo fato de estar habituado a cultivar crenças de que o aluno não gosta de ler [...]*”. A frase se inicia com o advérbio “talvez”, indicando uma possibilidade ou incerteza, porém logo em seguida há outra afirmação negativa sobre o professor quando se lê que normalmente o professor tem convicções de que o aluno não gosta de ler. O trecho termina dizendo que a formação do professor é deficiente e insuficiente em leitura e que o ensino da leitura não contempla, em suas práticas pedagógicas, a importância do hábitode ler.

Notamos que essas afirmações desacreditam o trabalho do professor, calcando uma imagem de que ele não sabe o que está fazendo ou de que sua formação não é boa o suficiente. Percebemos na locução textual e argumentativa do excerto, a ideia de expor negativamente a atuação do professor, passando por questões que nem mesmo se aprofundam. Essa exposição não apresenta um fundamento factual.

A imagem que se delineia é a de um professor com práticas e conceitos ultrapassados sem conexão com a atualidade. Encontramos ainda no capítulo 4, a repetição dessa ideia, com poucas modificações textuais. Para melhor entendimento do leitor, reproduzimos os excertos no quadro a seguir para fazermos um comparativo dos dizeres:

QUADRO 35 – excerto III - pesquisa D10

Excerto da Introdução da dissertação	Excerto do capítulo 4 da dissertação
<p>Baseada em constatações vivenciadas ao longo de minha experiência como educadora, constatei que, por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola: formação inicial e continuada deficiente; pouco contato com a leitura; crenças arraigadas de que as crianças não gostam de ler, os educadores sentem uma grande dificuldade de trabalhar o texto literário sob uma perspectiva lúdica e criativa, o que acaba refletindo em suas práticas do dia a dia.</p>	<p>Levando-se em consideração as minhas vivências no campo educacional, pude perceber, em meu ambiente de trabalho, que professores, por uma série de fatores, sentem dificuldade em desenvolver práticas de leitura de textos literários de forma mais lúdica e envolvente. Talvez pelo fato de estar habituado a cultivar crenças de que o aluno não gosta de ler, especialmente os clássicos, e de uma formação deficiente e insuficiente com a leitura, o educador não demonstra, em suas práticas pedagógicas, a importância do hábito de ler.</p>

Fonte: retirado do texto em análise.

Nota-se que já na introdução da pesquisa, podemos antever uma imagem de um professor que não sabe ensinar leitura de textos. Essa imagem – como dissemos - também aparece no Capítulo 4.

Ainda nesse sentido, permanece a narrativa que privilegia a ideia de que o professor tem dificuldade em ensinar leitura e de que, ao ensinar, ele não tem uma prática correta. O professor atua sob crenças que acredita serem verdadeiras:

QUADRO 36 – excerto IV - pesquisa D10

No que diz respeito às crenças arraigadas de que as crianças não gostam de ler, quando estimuladas de forma correta a praticar o hábito da leitura, afastam-se de uma visão totalmente utilitária e pragmática de que ler serve somente para sair-se bem na escola, conseguir um bom emprego e ascender

socialmente. O modo de conceber os alunos, enquanto não - leitores, reflete nas atitudes que o educador apresentará ao desconsiderar os alunos – leitores que existem em sala de aula, não oportunizando a eles maneiras variadas de compartilhar com seus colegas o entusiasmo pela leitura, o que poderia fomentar a curiosidade e criar neles o desejo de ler. Contudo, foi interessante perceber que, apesar da ausência de leitura na escola, os alunos, em sua grande maioria, responderam de forma positiva às atividades que faziam parte do projeto formando pequenos circuitos de leitura no desenvolvimento de todo o trabalho.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse último excerto, lemos uma referência a um projeto sobre leitura literária na escola, novamente afirmando que o professor atua sob a égide de crenças arraigadas de que os alunos não gostam de ler, mas, que, porém se forem estimulados corretamente, como se acentua, *“a praticar o hábito da leitura, afastam-se de uma visão totalmente utilitária e pragmática de que ler serve somente para sair-se bem na escola, conseguir um bom emprego e ascender socialmente.”* Ou seja, o desejo pela leitura seria facilmente adquirido, bastando para isso que o professor estimule os alunos de forma correta. Assim, quando alguém diz que não gosta de ler, isso ocorre porque não foi devidamente estimulado a ler pelo professor, que não teria feito o seu trabalho de despertar para a leitura.

Nessa linha de pensamento sobre a leitura, destaca-se que: *“foi interessante perceber que, apesar da ausência de leitura na escola, os alunos, em sua grande maioria, responderam de forma positiva às atividades que faziam parte do projeto formando pequenos circuitos de leitura no desenvolvimento de todo o trabalho”*.

Observamos que há um locutor que insiste aqui na narrativa de que os alunos gostam de ler, que há ausência de leitura na escola e que um projeto de leitura deu resultados positivos. Destacamos um parêntese quando o autor cita a *“ausência de leitura na escola”*, mais uma vez a palavra “escola” é um *polo* relacionado ao professor, pois quem ensina não é a escola como instituição e sim o professor enquanto sujeito.

Além do posicionamento sobre a leitura, há uma repetição no sentido de dizer que se o aluno não gostar de ler é culpa do professor.

QUADRO 37 – excerto V - pesquisa D10

O reflexo de que os alunos não gostavam de ler, era na verdade, um alerta de que o problema não se encontrava na leitura literária propriamente dita e sim, no tipo de leitura que era imposta aos mesmos sem que houvesse direito à escolha. Quando isso acontecia, eles optavam por escolhas de obras com textos curtos, pois acreditavam que era mais digerível. O educador, na forma como abordava os textos, mantinha uma falsa situação ideológica, na qual a resposta dos alunos era direcionada pelo professor, privando-os de uma relação essencial e efetiva com o texto.

Fonte: retirado do texto em análise.

Observamos nessa parte um direcionamento no sentido de que o aluno não gosta de ler por causa do professor e que o ensino da literatura não é mais o problema, conforme é apresentado anteriormente: o problema é o modo de ensino. Quando se usam os termos “era imposta” e “direito à escolha”, estes marcam uma dinâmica de aula autocrática, em que o professor é o detentor do saber e condutor absoluto do ensino.

Nessa perspectiva, só o fato do professor estar frente ao conhecimento demonstra que o problema não era o fato dos alunos não gostarem de ler, mas a maneira com que o professor conduzia essa questão, ou seja, de modo impositivo “*privando-os de uma relação essencial e efetiva como texto*”. Essa fala está visivelmente calcada no discurso da Educação Bancária, denunciada por Paulo Freire (1921-1997). O trabalho parece, porém, caminhar no sentido de defender que o professor com sua imposição e coibição à escolha retoma um discurso totalmente verticalizado. Há um locutor que apresenta uma imagem de um professor autoritário que cerceia o direito de escolha de sua leitura e de uma relação efetiva com o texto.

Na conclusão do trabalho, existem algumas indicações de proposições de mudanças no cenário do ensino da leitura na escola. Nesse contexto, “a escola” encontra-se na mesma concepção a que já nos referimos anteriormente, ou seja, a palavra *polo* é utilizada para se referir ao professor.

No excerto a seguir, podemos observar direcionamentos no sentido de garantir a formação de leitores a partir da vontade de mudança por parte dos professores.

QUADRO 38 – excerto VI - pesquisa D10

[...] uma vez que a formação de leitores não é uma missão impossível, mas com certeza só acontecerá se educadores mostrarem-se abertos a mudanças. Mudanças estas que venham recheadas de novos conhecimentos, criatividade e, acima de tudo, recriação de práticas de leituras literárias que sejam desenvolvidas na escola e que possam ser alicerçadas de forma interativa e coletiva através de sujeitos reflexivos que se reinventem como mediadores das ações, dos sonhos e da paixão.

Conclui-se, por meio desta pesquisa, que há práticas arraigadas de leitura literária realizada na escola, e são exatamente essas práticas que afastam o aluno do livro.

Fonte: retirado do texto em análise.

Neste trecho, o locutor condiciona o sucesso da formação de alunos leitores à necessidade dos professores se mostrarem dispostos a mudanças na educação, no processo de formação, na relação com os alunos. Toda a construção argumentativa recai sobre o professor. Observamos que a mudança está nas práticas pedagógicas do professor, sustentando a ideia de que o professor precisa estar acessível para conhecer mais, recriar sua prática, reinventando-se, e trabalhar com a leitura de forma a abrir-se a novos conhecimentos e transformar os alunos em seres reflexivos, isentando toda questão social, escolar e pessoal do aluno. Há, nessa locução, uma posição de que o mediador solucionará as *deficiências* do processo de ensino da leitura, também se apoiando na leitura como uma perspectiva de tornar os alunos mais reflexivos.

Além disso, a formação de leitores é qualificada como algo fácil: “*a formação de leitores não é uma missão impossível*”, diz-se que as práticas dos professores afastam o aluno do livro e são responsáveis pela não formação de leitores. Reiteradamente se atribui ao professor o fato de o aluno não gostar de ler, configurando uma imagem de um professor antiquado, aquele que tolhe a formação de leitores

Esse *corpus*, apresenta uma mobilização linguística em toda a pesquisa. Mesmo que sutilmente, imprime com a voz de seus locutores, uma imagem negativa do professor, como aquele profissional que está alheio ao seu entorno e é muito mais ligado à prática do que

ao pensamento científico. Posto isso nos remetemos a Pêcheux quando diz que:

[...] o sistema da língua é o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela [...]. [...] a língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes [...].

Diremos que as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os 'processos discursivos', na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classe (PÊCHEUX, 1997, p. 91-93).

Esses trechos de Pêcheux demonstram que a língua é a mesma, no entanto o discurso é diferente a partir do que se fala, e da conjectura ideológica do falante. Sob essa perspectiva, há um locutor que mobiliza a língua em um movimento de defesa do ensino e de melhores condições de trabalho do professor, anunciando que existem poucos materiais de leitura disponíveis na escola, sobrecarga de trabalho docente (o que diminui o tempo para o planejamento de atividades diferentes de leitura), e outro que critica a formação do professor, quando relata que a falta de engajamento político interfere na prática docente e na luta por melhores condições das escolas.

Em outras passagens, pode-se ler que o professor reproduz um modelo de seriação que viveu enquanto aluno, que há uma limitação do professor e que sua prática no ensino da leitura é reducionista, visto que o professor apoia-se apenas na gramática para ensinar.

Propusemo-nos em nosso trabalho a analisar quatro trabalhos acadêmicos, buscando compreender o motivo pelo qual ao mesmo tempo em que se considera a importância da leitura e de seu ensino, também se façam afirmações negativas a respeito da formação dos professores e sua atuação na sala de aula. Assim, passaremos para a próxima análise.

4.4 Análise do texto IV

Pesquisa T3: Padrão de qualidade: responsabilização docente?

Essa pesquisa em análise é pautada em um estudo de caso, contém 442 páginas, divididas em cinco capítulos, e o autor discute o direito à educação de qualidade em um

município da região Nordeste do Brasil. Observamos que nela se reconhecem as dificuldades para melhorar a qualidade da educação de sua população, ao passo em que também são estudadas as ações exitosas de um município com aproximadamente 2.000 Km² e quase 211.000 habitantes, defendendo a necessidade de expandir as mesmas ações para todo o Brasil.

A perspectiva da pesquisa é relatar a qualidade da educação e discutir o processo de alfabetização de melhor qualidade do município comparando a educação de países desenvolvidos com a da localidade. Assim, a pesquisa é pautada em teóricos internacionais, principalmente estadunidenses, como embasamento teórico. Uma característica peculiar do texto é, além do recurso a esses teóricos, o destaque na escrita a marcas linguísticas em língua inglesa, o que pode apontar para um discurso velado de um posicionamento ideológico neoliberal, sustentando esses ideais no processo de ensino no contexto brasileiro.

Há eufemismo em relação ao poder simbólico (BOURDIEU, 1989), que produz uma relação de força, fazendo uso desses recursos linguísticos e evidenciando um reconhecimento pelas ideias meritocráticas. Além disso, o discurso é marcado por metas, habilidades, competências, avaliações e monitoramento, o que delineia um apreço pelo modelo neoliberal e privatista da educação; traça também comparações da realidade educacional brasileira com a de países desenvolvidos com diferentes culturas, níveis populacionais e extensões territoriais.

De início, ao se referir aos obstáculos para garantir qualidade na educação brasileira, há uma citação de Patto (2020) no que se refere à socialização do conhecimento por parte da escola pública.

Patto (2022) apresenta “*quatro aspectos que deveriam ser revistos para a superação das dificuldades*”. Dos quatro aspectos elencados, daremos destaque a três. O primeiro aborda a “*escola que não ensina*”. Vejamos:

QUADRO 39 – excerto I - pesquisa T3

1) a desvalorização social de usuários mais empobrecidos e a negação de sua capacidade de aprender contribuem para a própria dinâmica da escola que não ensina – é preciso reconhecer os “mecanismos escolares” que dificultam a aprendizagem:

[...] A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou queo faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, **tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar**. É, no mínimo, incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola **cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar**, que a chamada ‘criança carente’ traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem. (PATTO, 2022, p. 540, grifos nossos).

Fonte: retirado do texto em análise.

No primeiro parágrafo desse excerto, há uma menção à “*desvalorização social de usuários mais empobrecidos e a negação de sua capacidade de aprender*”, na frase o sujeito está oculto, porém fazendo uma reflexão sobre a escola e seus contextos parece evidente que a “*desvalorização e a negação*” descritas só pode vir da parte do professor, pois é ele quem está cotidianamente com os alunos, chamando-os de “*usuários*”, e igualmente é ele quem faz o reconhecimento das aprendizagens.

Na segunda parte quando o locutor diz: “*contribuem para a própria dinâmica da escola que não ensina – é preciso reconhecer os ‘mecanismos escolares’ que dificultam a aprendizagem*”, ele confirma o que declarou anteriormente, utiliza o *polo* “escola” para dizer que o professor não ensina e alerta que é preciso reconhecer o que de fato acontece na escola que dificulta a aprendizagem.

Fazendo uma releitura dessa parte e conhecendo “os mecanismos escolares” compreendemos que, novamente, o locutor se refere ao professor porque quem ensina é ele.

O segundo excerto apresenta a escola como geradora de obstáculos, quando se diz:

QUADRO 40 – excerto II - pesquisa T3

02) O sistema educacional é congenitamente gerador de obstáculos aos seus próprios objetivos:

[...] Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, **marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade**, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social. [...] Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações **encontram sua razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio**, constituindo, assim, verdadeiras ‘**estratégias de sobrevivência**’ em condições de trabalho adversas. **Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso.** (PATTO, 2022, p. 546, grifos nossos).

Fonte: retirado do texto em análise.

Ao se referir ao “sistema educacional” como gerador de obstáculos para as aprendizagens o locutor não responsabiliza diretamente o professor, entretanto, ao considerarmos a integralidade da referência em questão, podemos depreender que o professor, afora outros profissionais que transitam em qualquer sistema profissional, é o profissional que está na centralidade. Logo, quando o locutor diz que “*o sistema educacional é congenitamente gerador de obstáculos aos seus próprios objetivos*”, esse enunciado incide diretamente no professor, que mais uma vez é culpabilizado.

O locutor alicerça seu ponto de vista em em Patto (2022), ao declarar que “[...] *marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social*”. Caracteriza assim um professor que “advoga em causa própria”,

transgredindo suas funções, contrariando, dessa forma a finalidade de sua profissão, indicando uma imagem de um professor que visa a seus interesses individuais.

Nesse sentido, é perceptível que há muito tempo, a exposição negativa da profissão de professor vem sendo difundida e, de certa forma, amparada pela academia.

O terceiro aspecto a ser apresentando é sobre o fracasso escolar:

QUADRO 41 – excerto III - pesquisa T3

3) O discurso científico naturaliza o fracasso escolar:

Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos **orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica** que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade, a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela. [...]. (PATTO, 2022, p. 549, grifos nossos).

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse excerto, o locutor, fundamentado em Patto (2022), motiva a discussão referente à práxis exclusivamente das educadoras declarando que “*uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos **orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica** que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade, a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela.*” Visivelmente desfavorável ao trabalho das professoras, principalmente quando registra que a ação pedagógica das mesmas é ineficiente e que elas justificam suas práticas deficientes, arbitrarias e violentas na falta de condições da “clientela” que atendem.

A referência utilizada apresenta um discurso depreciador e privatista. Hostil ao referir-se às educadoras quando afirma “*a ineficácia de sua ação pedagógica*” e privatista ao utilizar o substantivo feminino “clientela” no lugar de “alunos”, visto que a palavra “clientela” é do âmbito comercial e não da escola, calcando um discurso de educação num campo lexical referente ao comércio, estabelecendo outro contexto para a perspectiva escolar.

Em seguida, percebe-se a figura de um locutor que ocupa-se em discorrer a respeito da ineficácia pedagógica e de sua consequência, a cultura da repetência, sempre

direcionando seu discurso ao professor, à sua prática e à sua formação, ainda que o cenário apontado seja o de extrema pobreza e exclusão social. Contudo ao indicar a localidade onde realizou sua pesquisa afirma:

QUADRO 42 – excerto IV - pesquisa T3

Desde a primeira visita, ficou óbvio que as reformas educacionais que eu estudava em países desenvolvidos, as quais eu julgava que tão cedo não se materializariam de maneira sistemática no território brasileiro, já estavam sendo implementadas ali e colhendo os resultados esperados: excelência e equidade, pelo menos, excelência em relação aos parcos padrões de qualidade que a sociedade brasileira foi capaz de produzir até o momento.

Fonte: retirado do texto em análise.

Segundo o que se diz, a Rede de Ensino, *corpus* de sua pesquisa já havia implantado as reformas educacionais de países desenvolvidos e já estavam colhendo os resultados. Do ponto de vista pedagógico essa constatação é admirável, mas a narrativa está sustentada em valorizar a liderança, as conquistas de objetivos e melhores performances por parte daqueles que mais trabalham, que são efetivamente comprometidos e não medem esforços para alcançarem as metas. Ou seja, é uma narrativa pautada na meritocracia. Como, se vê, por exemplo, quando da utilização dos termos: equipe técnica de alta competência e compromisso com o aprendizado dos alunos, característica muito forte da equipe, postura profissional, rigor profissional, etc.

Observamos que é utilizado o adjetivo “parcos” na frase: “[...] *excelência e equidade, pelo menos, excelência em relação aos parcos padrões de qualidade que a sociedade brasileira foi capaz de produzir até o momento*”. Ao fazer essa afirmação, indicando que somente naquela localidade estavam desenvolvendo um trabalho com excelência, sem apontar possíveis outras localidades, desconsidera os 5.568 municípios brasileiros, além do Distrito Estadual de Fernando de Noronha e o Distrito Federal são desconsideradas, mesmo que possam estar realizando ações, senão alvissareiras, ao menos acertadas, buscando caminhos para cheguem a excelência e à equidade, subestimando uma gama de profissionais que atuam na educação brasileira.

O locutor declara que na cidade foram implementadas reformas educacionais

oriundas de países desenvolvidos. No entanto, o autor não cita quais foram essas reformas, garantindo que os impressionantes índices educacionais da cidade em questão estão assentados na implementação de reformas educacionais orientadas, sobretudo, por referenciais europeus.

Além disso, o autor inscreve-se em um posicionamento de não olhar e não considerar de fato o que o professor faz, mas avalia o que o professor não faz, tendo como modelo o que considera desenvolvido, conforme os países citados, desconsiderando a cultura e os reflexos da história da educação do Brasil.

Ademais, nota-se que, de acordo com esse olhar, a qualidade na educação também estaria ajustada a uma rotina de trabalho duro, com postura profissional da equipe da Secretariada Educação, na qual foi realizada a pesquisa, uma postura rígida, com pautas, objetivos e realização das tarefas diárias como prioritárias, entre outras questões. O autor finaliza com a afirmação de que se encantou com a cidade, porque lá é uma espécie de *Shangri-lá* educacional.

Dessa forma, observa-se que se o trabalho do professor for copiado dos países citados conseguirá atingir o padrão de qualidade imposto pelo que o autor julga ser de excelência, enunciando um discurso de que as perspectivas teóricas internacionais, bem como as reformas educacionais desses países são melhores. Parte de uma premissa de superioridade em relação à educação brasileira, delineando uma imagem de um professor que não alcança bons resultados, uma vez que não se adequa àquele modelo enunciado.

Corroborando essa questão em relação à educação brasileira, em outra passagem de seu trabalho, o locutor continua afirmando que o padrão de qualidade na educação depende da aplicação dos métodos internacionais. Muito embora pudéssemos listar uma série de importantes contribuições teóricas acerca dos processos de alfabetização, interessa-nos, tão somente, apresentar um exemplo no que se refere ao caso brasileiro: o do professor Paulo Freire. O educador e filósofo, pernambucano, nos presenteou com sua vasta produção, sendo que, de modo específico, possibilitou-nos distintas reflexões acerca da leitura do mundo antes da leitura da palavra, através da publicação da obra *A importância do ato de ler* (1989).

Quanto ao domínio consciente das técnicas de alfabetização, nos livros *Educação como prática da liberdade* (1993) e *Política e educação* (2001), Freire dedicou um capítulo para debater questões como educação e qualidade, em que aponta:

Mas, exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se

ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos de nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando. (FREIRE, 2001, p.23).

Esses exemplos nos permitem refletir que alfabetização e qualidade na educação são questões que excedem a simples implementação de políticas públicas, estudo e reconhecimento da realidade local.

No que se refere à qualidade, temos um outro complicador: é necessário esclarecer qual referência de contexto social, político e territorial é utilizada para discutir qualidade.

Dessa forma, consideramos que implementar uma política pública, ter postura profissional ou trabalhar duro, não sejam argumentos significativos para a relevância que a temática (alfabetização e qualidade na educação) merece, nem mesmo justifiquem os altos índices que a cidade, localidade onde foi realizada a pesquisa, obteve nas avaliações externas.

Dessa maneira, entendemos que há um locutor que em partes do texto apresenta uma concepção reducionista diante do debate proposto, pois quando apresenta alguma discussão, não o faz com o devido enfrentamento.

Além desse aspecto, há que ser evidenciada uma mudança de ponto de vista, já que em um estudo baseado na realidade da qualidade da educação brasileira, desenvolvido em 2009, em parceria com uma Fundação, há a recorrência a uma outra voz discursiva, um outro locutor que defende que :

Educação de qualidade depende de um conjunto de fatores (grifo nosso), entre eles recursos humanos e materiais, que são utilizados a fim de que crianças e jovens tenham não só acesso à educação, mas também para que aprendam e progridam em sua vida escolar. **Quando o Estado não consegue prover educação de qualidade** (grifo nosso) a toda a população, a renda da família acaba se tornando fator determinante para a quantidade e qualidade da educação recebida pelas crianças dos diferentes grupos sociais. (2009, p. 20)

Observa-se no primeiro parágrafo que o autor atribui a educação de qualidade a questões voltadas às políticas públicas, voltadas ao acesso, à permanência e à garantia de suas aprendizagens. Apesar de citar os recursos humanos como um fator importante, não se esclarece sobre o assunto, ou seja, não se diz se é sobre contratação, remuneração ou formação que se está falando.

No segundo parágrafo quando se lê “*Quando o Estado não consegue prover educação de qualidade*”, é perceptível a conexão com o parágrafo anterior e sua

vinculação, novamente, às políticas públicas. Ao longo do relatório o autor vincula a não escolarização ou as diferenças de aprendizagens às desigualdades socioeconômicas, afirmando que a renda familiar, bem como a cor e o gênero são fatores determinantes que impactam negativamente as oportunidades educacionais (2009, p. 21). E prossegue:

Outro importante **determinante da qualidade da educação é a qualidade dos professores** (grifo nosso). Ainda que imperfeito, um dos indicadores utilizados para avaliar a qualidade docente é a formação inicial dos professores, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente recomenda o curso superior como formação mínima para lecionar na educação básica. A distribuição desigual de professores com curso superior no território nacional impacta negativamente a equidade de oportunidades educacionais.

Nas regiões Norte e Nordeste, onde moram 36% da população brasileira, um terço dos professores de Língua Portuguesa não tem curso superior. A situação é ainda mais grave nas zonas rurais dessas duas regiões, onde, em média, 55% dos professores não têm licenciatura. **Quando uma pessoa pertence a mais de um dos grupos sociais em situação desfavorável, pode-se presumir que suas oportunidades educacionais são ainda mais reduzidas** (grifo nosso). Com base nas evidências expostas, é razoável assumir que as chances de um indivíduo do sexo masculino, negro, de baixa renda, da zona rural da região Norte ou Nordeste do Brasil concluir a educação básica e progredir para o ensino superior são infinitamente menores que as de seus pares sem as mesmas características. (2009, p. 23).

À vista disso, identificamos a mobilização de locutores que nem sempre coincidem, pois, em trabalho do ano de 2009, notamos um discurso controverso, pois, em trabalho publicado do mesmo locutor no ano de 2009, ele apresentou um discurso progressista, mais aproximado das questões sociais, imputando ao Estado a colaboração para a desigualdade social, trazendo a problemática da não formação docente, da formação docente e suas imperfeições, escancarando que o fracasso escolar no Brasil tem cor, gênero, região e renda social, diferente do que estamos analisando como *corpus* desta pesquisa.

Salientamos que não está no escopo deste trabalho uma análise profunda a respeito das relações entre os discursos conservadores e progressistas, porém para fins de referência trabalhamos com a definição de Libâneo (1990) que considera um posicionamento progressista aquele que explicita as problemáticas sociais e sua contextualização política visando à autonomia intelectual para uma transformação social, enquanto um posicionamento conservador, na direção inversa, atua para manter as estruturas e relações sociais vigentes.

Nessa linha de pensamento, o primeiro locutor faz uma narrativa de subordinação

às metas padronizadas, fazendo correlação entre metas, premiações e qualidade de ensino. Podemos ilustrar essa questão no excerto:

QUADRO 43 – excerto V - pesquisa T3

A administração das metas padronizadas de aprendizagem, também parte desse foco irremovível porque, à medida que a maior parte dos professores e escolas conquistam as metas, novos objetivos são estabelecidos – o que mantém na rede sempre a ambição aguçada pelo aprendizado de seus alunos. As premiações não são para acirrar a competição entre as escolas. Elas cumprem dois papéis igualmente importantes na Rede: celebrar e reconhecer quem atingiu os objetivos propostos e identificar formas de auxiliar quem não atingiu a chegar no ponto esperado.

Fonte: retirado do texto em análise.

O discurso apresentado considera uma educação estabelecida em metas e cumprimento de objetivos, estabelecendo uma atmosfera de competitividade, o que pode criar um espaço excludente para os alunos. Essa questão não garante as aprendizagens, tampouco qualidade. Além disso, a perspectiva objetiva propõe um discurso pautado em metas, influenciando no engessamento do currículo, desviando-se da sua finalidade antecedente, podendo comprometer as aprendizagens.

Ao dizer “à medida que a maior parte dos professores e escolas conquistam as metas, novos objetivos são estabelecidos – o que mantém na rede sempre a ambição aguçada pelo aprendizado de seus alunos”, ao se referir ao estabelecimento de novos objetivos a partir de conquistas de metas, o locutor, refere-se à divulgação dos resultados das avaliações em larga escala. Machado e Alvarase (2014) dizem que a divulgação dos resultados da Prova Brasil e do IDEB permitem o ranking entre as escolas e essa apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades.

Além disso, enuncia-se que “as premiações não são para acirrar a competição entre as escolas. Elas cumprem dois papéis igualmente importantes na Rede: celebrar e reconhecer quem atingiu os objetivos propostos e identificar formas de auxiliar quem não atingiu a chegar no ponto esperado.” Setubal (2012) pontua que o Sistema de bônus cria competição danosa e afasta bons professores dos alunos ruins; a educação não é como o

mercado, em que a concorrência pode ser saudável. Freitas (2012) declara que quando os profissionais de educação competem entre si e entre escolas a possibilidade de colaboração entre estes é diminuída.

Apesar de estudos acerca de ranqueamento, competição e premiação escolar terem ocupado, em boa medida, a centralidade do debate a respeito de qualidade da educação, exemplificado aqui com Machado e Alavarse (2014), Setubal e Freitas (2012), o locutor equivocadamente discorda, afirmando que “*as premiações não são para acirrar a competição entre as escolas*”. Vai na na contramão, inclusive, de autores norte-americanos (exaustivamente citados em seu trabalho), conforme estudos relativos à política educacional de responsabilização, meritocracia e privatização americana com resultados que as caracterizam como uma verdadeira década perdida para a educação (FREITAS 2012).

Outra questão é a do excerto “[...] *à medida que a maior parte dos professores e escolas conquistam as metas [..]*”. Ao citar “escolas”, o locutor quer dizer “professores”, utilizando o *polo* “escola” para se referir ao professor, uma vez que são eles que devem alcançar as metas junto aos alunos a partir das metas de ensino.

Há ainda o locutor que faz considerações relativas à possibilidade de replicar a experiência exitosa da localidade pesquisada por ele em outros contextos, sugerindo que gestão eficaz e alfabetização alinhada com o consenso internacional, explicam a trajetória consistente e sustentável de melhoria e, conseqüentemente, o sucesso escolar com educação de qualidade.

Faz-se menção à tríade *policy*, *polity* e *politics* como:

“a) um processo de parametrização de expectativas de aprendizagem e de alfabetização (Linhares) que reflete o consenso internacional sobre o tema (policy), b) a adoção institucionalizada de conceitos e práticas de eficácia escolar na gestão pedagógica e escolar da Rede (polity) e c) um conjunto de lideranças com crenças fortes o suficiente para sustentar uma coalizão longa (politics), o qual mantém a estabilidade e o aprimoramento contínuo das políticas”.

Esse locutor reconhece os desafios referentes ao problema do analfabetismo e faz uma correlação entre a tríade *policy*, *polity* e *politics* com as ações para a solução do problema. Cita o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), a necessidade do reconhecimento do problema do analfabetismo no início da escolarização, a necessidade do apoio sindical e dos acadêmicos (*politics*), legitimação de gestão eficaz (*polity*) e incorporação de materiais estruturados no PNL (policy).

Diz também que “*ainda é necessário contar com lideranças e mecanismos que*

propaguem informações objetivas sobre o que significa qualidade e eficácia escolar”.

Afirma que:

existem “duas normativas potencialmente poderosas para contribuir com o elemento policy”, que são a BNCC e o PNE, porém existem grupos organizados que a eles se opõem, sendo que a sociedade brasileira, bem como os alunos mais pobres estão à mercê desses grupos (T3, p. 407).

Há, com certeza, aspectos da pesquisa em questão que, escorados em dados da realidade, possibilitam que outros municípios e estados com recursos humanos e materiais mais ou menos escassos e de melhor qualidade do que os vigentes no Município de Sobral à época das reformas possam por estes serem aproveitados em experiências futuras visando o sucesso escolar.

Porém, consideramos insuficiente a generalização e suposição das conclusões apresentadas como, por exemplo supor que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), por si são elementos potencialmente poderosos, apresentando falhas pontuais destes, sem considerar as contradições que apresentam, oriundas das concepções e embates presentes em boa parte da sociedade brasileira que, no fundo determinam os limites na implementação desses instrumentos cujas divisas não são patrocinados por grupos organizados que a eles se opõe.

Se há grupos organizados críticos a determinados projetos educacionais há, por outro lado, grupos que se organizam em direção contrária, refletindo as contradições presentes na realidade brasileira e não são eles os fatores determinantes para o fracasso escolar.

De certo, providências simples relacionadas ao controle de ausências ou a exigência de desempenho acadêmico, tanto de sistemas como de indivíduos são importantes, porém essas não se opõem à distribuição de recursos para abertura de escolas, a expansão de matrículas e a valorização dos profissionais da educação, fatores aos quais o Estado brasileiro tem menosprezado e que contribuem muito com a baixa aprendizagem dos estudantes brasileiros.

O que se considera como exigência de “maior eficácia e eficiência do sistema educacional” pode, inclusive gerar efeito contrário, como ocorreu com medida recente do Governo do Estado de São Paulo no ano de 2022¹⁵ ao determinar que a ausência de uma

¹⁵ Art. 10 - § 6º da Resolução SEDUC 40 de 01/06/2022 – “O descumprimento da carga horária diária de trabalho, seja integral ou parcial, será consignado como falta-dia e implicará desconto financeiro à razão de 1/30 (um trinta avos) do valor da retribuição pecuniária mensal.” (Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São

hora aula, independentemente do motivo, gerasse o desconto salarial de um dia de trabalho, fato que ao contrário do esperado, pode levar o profissional ao desestímulo e, inclusive ao aumento de faltas. Ou seja, uma simples política de “coerção de faltas e atrasos”, influiu diretamente na ineficiência e ineficácia do sistema educacional do maior estado brasileiro.

Assim, para concluir essa seção, argumentamos que o motivo do fracasso escolar não está no fato de “a sociedade brasileira e, principalmente, os alunos mais pobres, estarem a mercê de grupos organizados que se opõem a denominada “escola eficaz.”

Há, de fato, um conjunto de elementos determinantes para o fracasso escolar, que não podem ser simplificados na busca de culpados de tais ou quais grupos organizados que supostamente agem visando potencializar esse fracasso.

Experiências organizativas dos sistemas municipais de educação de todo o país por certo contribuirão para a superação do fracasso escolar brasileiro, porém não será por meio das disputas ideológicas que opõe visões de mundo e conseqüentemente de projetos educacionais que superaremos os problemas objetivos da educação no Brasil.

QUADRO 44 – excerto VI - pesquisa T3

[...] a lógica da reforma educacional de qualidade pressupõe profissionalização da docência e de sua formação inicial, avaliação de desempenho em todas as etapas de vida profissional dos docentes e afins, condições de ensino adequadas (foco no funcionamento sustentável e adequado das escolas e não na sua construção/inauguração) e decisões técnicas baseadas em evidências, não em ideologia ou em interesses corporativos.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse último excerto, o locutor coloca em questão a profissionalização e o desempenho dos professores, além de forjar uma imagem negativa do docente desde sua formação inicial. Nessa direção, construiu-se um locutor que sugere o monitoramento do trabalho do professor ao mencionar a “*avaliação de desempenho em todas as etapas de vida profissional dos docentes*”. Dessa forma, entende-se que o desempenho do professor será avaliado, mesmo não deixando claro que avaliação é essa, o que se entende por desempenho

e/ou o que é considerado um bom desempenho, tampouco as ações propostas dos resultados dessa avaliação.

Nota-se também a preocupação com as “*condições de ensino adequadas (foco no funcionamento sustentável e adequado das escolas e não na sua construção/inauguração) e decisões técnicas baseadas em evidências, não em ideologia ou em interesses corporativos*”. Nessa frase, nas entrelinhas, distinguimos a ideia de que o ensino tem que ser adequado sempre e não só quando a escola é inaugurada ou reformada, que as ideologias e os interesses corporativos estão acima das evidências.

Assim, essa leitura pormenorizada nos permite dizer que o locutor traça uma política educacional brasileira mergulhada na política partidária, distanciada das políticas públicas imprescindíveis à educação, afora que esboça uma imagem de um professor que milita em causa própria.

4.5 Análise do texto V

Pesquisa D8: A formação em pedagogia e o ensino de ciências nas séries iniciais

Essa pesquisa em análise é composta por 187 páginas, divididas em quatro capítulos e discute o curso de Pedagogia e o ensino de ciências nos anos iniciais. Interroga a formação do professor polivalente, responsável por diversas disciplinas no ensino fundamental I, particularmente o ensino de ciências, que tem a finalidade de embasar os alunos com conhecimentos suficientes para continuar os estudos com professor habilitado em Ciências Biológicas, ao alcançar o ensino fundamental II.

O objetivo da pesquisa foi analisar como os professores formados no curso de Pedagogia de uma determinada universidade federal, localizada em uma cidade na região Sudeste do País, ensinam Ciências em escolas da rede estadual, municipal e particular da cidade, sem formação específica nessa área do conhecimento.

Essa questão é anunciada quando se lê:

QUADRO 45 – excerto I - pesquisa D8

Surgiu então uma preocupação em analisar como esse conteúdo vem sendo praticado por esses professores, destacando aspectos da formação e dificuldades desses profissionais para ministrarem aulas de Ciências. Sendo que, os primeiros anos da escolarização, se tornam a base para que os conhecimentos sejam sistematizados pelo professor habilitado em Ciências Biológicas.

Fonte: retirado do texto em análise.

Observa-se que há uma preocupação por parte do locutor a respeito de como o ensino de ciências está sendo ensinado nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que quem está ensinando é de outra área, ou seja, da pedagogia. Ele continua sua escrita abordando sobre o currículo brasileiro, sobretudo quando se torna obrigatório o ensino de ciências. Discorre, apoiado em outros autores, sobre a importância do conhecimento em ciências para além do contexto escolar. Contudo como que por um descuido, mesmo valendo-se da voz do outro, diz que o professor regente geralmente tem pouco conhecimento da disciplina, e reitera:

QUADRO 46 – excerto II - pesquisa D8

Percebe-se que, ao trabalharem o conteúdo de Ciências Naturais, os professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam algumas limitações, pois, em alguns casos, as atividades desenvolvidas nesse âmbito acabam não fazendo muito sentido para os alunos. Isso se deve principalmente à concepção que os educadores possuem acerca desta área de conhecimento, relacionando-se diretamente ao tipo de formação inicial que tiveram, o que implica em conhecimentos específicos necessários para uma abordagem mais profícua do conteúdo nessa etapa da Educação (LONGHINI, 2008).

Outro fator limitante na abordagem dessa disciplina refere-se à postura adotada pelos professores regentes que, muitas vezes, se prendem a práticas pedagógicas mecanicistas por meio da realização de aulas tradicionais sem nenhuma intervenção dos alunos ou mesmo pela utilização de livros didáticos que disponibilizam de informações prontas (LIMA; MAUÉS, 2006).

Observação: todos os grifos são nossos.

Fonte: retirado do texto em análise.

Nesse excerto o locutor faz uso da voz do outro e menciona que o professor é limitado. Diz que o professor regente tem uma postura mecanicista. Além disso, observa textualmente que suas aulas são tradicionais com informações prontas disponibilizadas nos livros didáticos. Portanto, ao fazer essas afirmações sobre o professor e respaldando-se em autores, delinea uma imagem de um professor não capacitado, que não está pronto. Essa questão sempre recai sobre o professor, ao seu modo, o que se faz contraditório, uma vez que o locutor se alheia desse lugar, atribuindo-o somente ao outro. Podemos inferir que utiliza uma forma de modalização para não se referir diretamente ao professor. No final, o professor é responsabilizado por todas as demandas do processo de ensino.

Observamos nos excertos, ao longo do levantamento, que há um padrão. Nos textos analisados apareceu mais a figura do professor como *polo* de objeto de modalizações por parte do locutor, ou seja, palavras como “limitações”, “aula tradicionais”, “livros didáticos”(referindo-se ao uso) transforma em um padrão de expressão relacionado ao professor e calcado no julgamento negativo de suas ações, do seu conhecimento, de sua formação, do ambiente de trabalho e dos objetos de ensino.

Quando se escreve sobre o problema da pesquisa e as questões de investigação, o locutor afirma que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais a determinação do ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental “é de responsabilidade do professor regente, geralmente licenciado em Pedagogia”. Destaca os documentos legais, ressaltando a carga horária e sua distribuição por área do conhecimento “prevista na matriz curricular das unidades escolares, sendo a sua execução controlada por meio dos diários de classe do professor regente”.

Mais uma vez, há um embasamento em outros autores:

QUADRO 47 – excerto III - pesquisa D8

Em contrapartida, autores como Ovigli e Bertucci (2009) e Viecheneski e Carletto (2013) mostram que os professores dos anos iniciais priorizam, em sua maioria, os conteúdos ligados à leitura, escrita e aritmética, deixando de enfatizar outras áreas do conhecimento como Ciências e, quando assim o fazem, os mesmos são abordados de forma superficial (OVIGLI; BERTUCCI, 2009).

Fonte: retirado do texto em análise.

Fa-se uma paráfrase de Ovigli e Bertucci (2009) e Viecheneski e Carletto (2013) quando esses autores declaram que os professores dos anos iniciais privilegiam os conteúdos referentes à alfabetização, ou seja, leitura, escrita e aritmética. Afirma que deixam de “enfatizar outras áreas do conhecimento como Ciências e, quando assim o fazem, os mesmos são abordados de forma superficial”.

Em conformidade com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2020), o verbo *enfatizar*, quer dizer: *realçar algo ou alguém; atribuir ênfase a; dar destaque a; ressaltar, salientar, destacar*, portanto está correto o professor dos anos iniciais do ensino fundamental dar destaque aos conteúdos relacionados à alfabetização. Outra coisa é quando os autores dizem que quando o ensino de ciências acontece “os mesmos são abordados de forma superficial“. A conjunção subordinativa “quando” indica algo esporádico e o adjetivo “superficial” como algo sem profundidade, leve.

Na Educação Básica existe uma base curricular, com as áreas de conhecimento definidas e quantidade de horas obrigatórias de cada uma delas. Isso está documentado no Plano Pedagógico de toda unidade escolar. Os planos de ensino são elaborados de acordo com essa base curricular, que é um documento normativo e referência obrigatória para a elaboração dos planos de ensino.

Diante disso, o professor ou a professora do ensino fundamental não trabalha os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento conforme sua vontade, tampouco deixa de “enfatizar outras áreas do conhecimento como Ciências. Quando assim o fazem, os mesmos são abordados de forma superficial, porque existem atos regulatórios que devem ser cumpridos.

Fato curioso neste excerto é que escreve-se a paráfrase e atribui a autoria a Viecheneski e Carletto (2013) . Porém quando fomos buscar a referência, no artigo indicado, os autores parafraseiam Rosa et al. (2007). O trecho está assim no artigo de

Viecheneski e Carletto (2013):

QUADRO 48 – excerto IV - pesquisa D8

Rosa et al. (2007) constataram que para os professores, especialmente para aqueles que trabalham no primeiro ciclo, os currículos dos anos iniciais estão atrelados aos conteúdos vinculados à linguagem verbal e escrita e à matemática. As ciências são deixadas em segundo plano.

Fonte: retirado do artigo de Viecheneski e Carletto (2013)

Quando fomos procurar o artigo de Ovigli e Bertucci (2009), a fim de encontrar a parte parafraseada, percebemos que os autores também parafrasearam outro autor, neste caso Bonando (1994), conforme descrevemos:

QUADRO 49 – excerto V - pesquisa D8

Bonando (1994) diz que o ensino de Ciências da Natureza tem sido muito superficial e o professor, muitas vezes transcreve na lousa listas de exercícios para as crianças estudarem para as provas escritas, cabendo a elas decorar conceitos.

Fonte: retirado do artigo de Ovigli e Bertucci (2009)

Observamos que boa parte da pesquisa é parafraseada e ao buscarmos a fonte, nos surpreendemos que esta também havia parafraseado, ou seja, houve uma dança das paráfrases apresentadas em uma pesquisa que acabou não produzindo conhecimento.

Tomemos então a questão posta por Foucault (2008a) quando interroga:

Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?" (p. 30).

Para elucidar o que estamos anunciando em conformidade com Barzotto (2007) quando o autor diz na necessidade de enfrentamento para as acomodações advindas do pensamento intelectual acerca do conhecimento que deve ser produzido na universidade, elaboramos um quadro com o número de páginas e parágrafos, mostrando as paráfrases, as

citações, as paráfrases e citações num mesmotrecho e os parágrafos autorais.

QUADRO 50 – Características dos parágrafos da pesquisa D8.

Pesquisa D8	Números de páginas	Números de parágrafos	Parágrafos com paráfrase em %	Parágrafos com citação em %	Parágrafos com citação e paráfrase em %	Parágrafo autoral em %
Introdução	06	27	37,03	0	0	62,96
Capítulo I	12	56	42,85	12,50	3,57	41,07
Capítulo II	12	57	59,64	14,03	5,26	21,05
Capítulo III	04	25	32,00	0	0	68,00
Capítulo IV	45	137	35,76	1,45	0	62,77
Considerações finais	04	19	5,26	0	0	94,73

Fonte: autoria própria

Analisando a pesquisa, conforme o quadro 10, observamos as características dos parágrafos. No Capítulo II o que nos chamou atenção é que o locutor propõe uma discussão referente à legislação e à abordagem do ensino de ciências na educação básica, aos motivos para se ensinar ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e os aspectos que dificultam ou potencializam o ensino de ciências.

Constatamos que esse capítulo foi construído com aproximadamente 79% de parágrafos com paráfrases, parágrafos com citações e parágrafos com citações e paráfrases, ou seja, o trabalho autoral gira em torno de aproximadamente 21%.

A pesquisa em questão tem como objetivo analisar como os professores e professoras formados em Pedagogia trabalham o conteúdo de ciências no Ensino Fundamental I, como já foi dito. O Capítulo II propõe essa discussão. Deste modo, este capítulo é muito importante e é construído em grande parte por outras vozes. Fica difícil saber, no entanto, se há concordância ou discordância do ponto de vista do locutor com os

teóricos em que ele se apoiou para elaborar sua pesquisa.

Enfim, o locutor usufrui da prerrogativa da voz do outro para construir sua escrita, porém não apresenta seu ponto de vista e assim ele vai organizando sua pesquisa: estruturada na voz do outro, o que, conforme Barzotto (2007) até pode causar a “sensação de satisfação”, porém seus “efeitos são questionáveis” (p. 161-162).

Além disso, há um locutor que destaca a formação de professores para os anos iniciais da escolarização, trazendo os marcos legais para o curso de pedagogia e a matriz curricular, reconhecendo que a maioria dos cursos de Pedagogia não preparam os licenciados para atuarem nas diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da Educação Básica nos anos iniciais do ensino fundamental como: Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

O item 2.3 da pesquisa tem dezoito parágrafos, sendo que apenas o primeiro e o último não são acompanhados de citação, ou seja, há uma paráfrase de outros autores.

Desse modo, a fim de exemplificar a análise dessa parte do *corpus*, construímos o Quadro 51 – Tema abordado x Embasamento teórico, com o que foi abordado nos dezesseis parágrafos do item 2.3. No entanto, há uma certa dificuldade de identificar qual seria exatamente a posição desse locutor, pois ele parece se apoiar no que transcreve.

É apresentado temas importantes, porém não faz crítica, considerações ou direcionamento a partir do seu ponto de vista.

QUADRO 51 – Tema abordado x Embasamento teórico

Tema abordado	Embasamento teórico
Planejamento como ferramenta que possibilite o aprendizado	Fracalanza; Amaral; Gouveia, 1986
Estratégia e recursos metodológicos para o planejamento	Bizzo, 2012
Procedimentos utilizados nas aulas	PCN de Ciências

Atividades práticas e importância da experimentação em sala de aula	Krasilchick, 2000 Zanon; Freitas, 2007
Local para as atividades práticas	Bizzo, 2012
Importância da ludicidade	Trivelato; Silva, 2011
Atividade prazerosa e conteúdo significativo	Delizoicov; Slongo, 2011 Campos; Bortoloto; Felício, 2003
Espaço não formal para aprendizagem	Vieira; Bianconi; Dias, 2005
Excursões e visita à campo para compreensão das situações a serem investigadas e aprendizagem significativa	Lorenzetti; Delizoicov, 2001 Trivelato; Silva, 2011
Desenvolvimento de projetos e interdisciplinaridade	Bizzo, 2012 Fracalanza; Amaral; Gouveia, 1986
Recursos tecnológicos	Krasilchick, 2000 Trivelato; Silva, 2011
Condições de trabalho do professor, infraestrutura do ambiente escolar e contexto da sala de aula	Oliveira et al., 2002
Falta de laboratório e recursos materiais para o ensino de ciências	Longhini, 2008
Postura do professor, prática mecanicista, aulas tradicionais e uso do livro didático	Lima; Maués, 2006

Utilização de recursos e estratégias didáticas diferente da tradicional	Castoldi; Polinarski, 2009
Utilização do livro didático como apoio	Megid Neto; Fracalanza, 2003
Utilização do livro didático de forma crítica	Bizzo, 2012
Concepção que os pedagogos possuem acerca do ensino de ciências	Longhini, 2008
Formação deficitária nos cursos de pedagogia para o ensino de ciências	Braga, 2005
Uso de ferramenta tradicional para avaliação (provas)	Silva E Moradillo, 2002
Defasagem na formação inicial (pedagogia) para o ensino de ciências	Viecheneski; Lorenzetti; Carletto, 2012

Fonte: autoria própria

Organizamos essa tabela a fim de mostrar que no decorrer de quatro páginas o locutor cita uma quantidade significativa de autores para endossar seu ponto de vista, mas no tecido textual podemos observar que não há correlação entre eles e que também ele não se posiciona após citá-los.

Desse modo, observamos que a pesquisa se apoia nos autores, porém não marca textualmente um posicionamento frente ao que é incorporado ao citar os autores. Além disso, não parece haver uma correlação desses autores com a escrita, tampouco associações das proposições com os diversos enunciados. Nota-se, no decorrer de oito páginas que o texto se apoia em mais de trinta autores, porém o locutor não é propositivo, não se apresenta, finalizando com o seguinte parágrafo:

QUADRO 52 – excerto VI - pesquisa D8

Diante desse contexto, faz-se relevante identificar os aspectos que podem influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem de Ciências. Essa aprendizagem pode estar relacionada aos fatores como as modalidades e os recursos utilizados pelos professores, a infraestrutura escolar, o planejamento e a avaliação e também a concepção acerca do ensino dessa disciplina.

Fonte: retirado do texto em análise.

Conforme exposto, vemos que “*se faz relevante identificar os aspectos que podem influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem de ciências*”, porém não faz correlação com os teóricos em que o locutor se amparou nos dezesseis parágrafos para fazer essa identificação. Diante da citação de muitos autores sem a devida correlação, podemos observar que o locutor apenas reproduz as ideias do outro, também não faz uso da perspectiva teórica para alinhar seu pensamento, tampouco para criar posicionamento diante do que foi citado.

Dentre essas questões há menções a um discurso *Outro* que reflete o que Bakhtin (1988, p. 148) distingue como “discurso que serve para ser transmitido”, que se refere a uma ideia de que se citam autores apenas para compor um gênero acadêmico e fazer uso de citações, apenas transmitindo informações, sem produzir conhecimento e relacionar ideias. Conforme expõe Barzotto (2007), a questão a ser discutida é a de que esse modo de escrita garante apenas a reprodução das ideias dentro da produção acadêmica, e não a produção em si.

Nesse sentido, constata-se uma imagem de escrita recôndita, uma vez que se seguem as diretrizes de escrita do gênero acadêmico, com embasamento teórico, escrita referenciada, mas em que não aparecem sua voz, suas percepções frente ao conteúdo transmitido. Em seu próprio texto, o discurso que prevalece é o discurso do Outro.

4.6 Análise do texto VI

Pesquisa T4: Leituras em outro contexto escolar

O texto VI versa a respeito das práticas de leitura em escolas com classes multisseriadas. É composto por 242 páginas, divididas em cinco capítulos e tem como

objetivo geral analisar, sob quais determinações, as práticas de leitura vêm sendo construídas em escolas e turmas multisseriadas de uma cidade da Região Sul do Brasil. Além disso também tem como objetivos específicos:

- a) explicitar aspectos históricos e legais referentes à organização das escolas multisseriadas em âmbito nacional;
- b) identificar concepções e práticas de leitura de professores atuantes em contextos multisseriados;
- c) analisar as condições de produção em que ocorrem as práticas de leitura;
- d) evidenciar particularidades que constituem as práticas de leitura em escolas rurais multisseriadas da cidade pertencente à Região Sul do Brasil.

Dados esses assuntos, nosso interesse é identificar se, ao responder aos objetivos da pesquisa, apresenta-se ou prenuncia-se uma imagem negativa do professor, observando as escolhas lexicais relacionadas ao professor em seu discurso.

Ao analisarmos a tese, fomos observando que parece haver uma identificação com Paulo Freire, pois nela se lê que: *A partir de uma visão freireana, a leitura dentro e fora da escola, transforma-se numa forma de combate à alienação, à injustiça, à barbárie, às desigualdades, à ignorância, atuando como uma prática de libertação* (T4). Esse locutor, também contextualiza a relação entre a utilização do termo “multisseriada” criticando os termos utilizados “escolinha”, “escola da professorinha”, “escolas unidocentes” ou “escolas isoladas”, ainda, explicando que essas escolhas lexicais são carregadas de sentidos e repercutem a precarização das escolas rurais.

Além disso, faz crítica à formação inicial quando evidencia que o trabalho docente, no contexto de classes multisseriadas, não é aprofundado nos cursos de formação, quando descreve: “[...] já que atendem a etapas diferentes com pelo menos quatro ou mais turmas na mesma sala de aula. Na maioria das vezes, o trabalho docente nesses contextos não é aprofundado em cursos de formação inicial” (T4).

Também acaba sustentando essa crítica usando a voz de outro autor: *Os cursos de formação superior não têm preparado os professores para lidar “especificamente com a educação no campo, uma vez que tem como parâmetro o paradigma urbano, visando a privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito [...]”* (SANTOS, 2018, p. 101). *Isso evidencia a fragilidade na formação inicial e a necessidade de formação específica para atuar no campo* (T4).

Dado esses aspectos mencionados, mesmo que seja reconhecido a fragilidade na formação inicial do professor, implicitamente, responsabiliza-o, conforme observamos no excerto:

QUADRO 53 – excerto I - pesquisa T4

A predominância de um modelo seriado e fragmentado faz com que professores e estudantes reproduzam (grifo nosso) esses elementos cotidianamente, fazendo com que todos os elementos da seriação estejam presentes de forma precária (grifo nosso) na multisseriação.

Fonte: retirado do texto em análise.

Esse locutor escreve que “*professores e estudantes reproduzem um modelo seriado e fragmentado da seriação de forma precária na multisseriação*”. Observa-se que as palavras “reproduzam” e “precária” induzem, ainda que sutilmente, a algo negativo, como que se o professor apenas reproduzisse um modelo de ensino, direcionando a uma compreensão de que a autoria da precariedade na multisseriação seja do professor.

Nessa linha, mesmo que o autor empregue um adjetivo, que normalmente nos remete a algo positivo no caso, a palavra “precária”, nos estimula, por conotação, a responsabilizar negativamente o professor, atribuindo a ele a reprodução do modelo seriado, que é fragmentado no ensino multisseriado, precarizando-o.

O segundo excerto segue na mesma linha de responsabilizar o professor negativamente. No entanto, agora, desvalorizando sua prática:

QUADRO 54 – excerto II - pesquisa T4

No contexto escolar, a literatura permite identificarmos a forte presença de práticas centradas em habilidades mecânicas de decodificação, das quais Antunes (2003) destaca: atividades de leitura sem interesse, desvinculada dos diferentes usos sociais, puramente escolarizadas, sem gosto, sem prazer, convertidas em momentos de treino. Além disso, marcada por avaliações e cobranças, cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos na superfície do texto, sendo uma atividade incapaz de suscitar no estudante a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura. Trata-se de práticas que reduzem o texto ao ensino da metalinguagem.

Fonte: retirado do texto em análise.

Aqui, o locutor relata que, no contexto escolar, as atividades de leitura são baseadas em *habilidades mecânicas de decodificação* e se ampara na teoria para justificar que as práticas docentes em atividades de leitura são *escolarizadas, sem gosto, sem prazer, convertidas em momentos de treino, marcadas por avaliações e cobranças, cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos na superfície do texto*, ou seja, há concordância com o teórico no sentido de que a prática do professor é limitada, empregando à atividade textual uma forma descritiva e não despertando no aluno as competências e habilidades necessárias ao processo de sua aprendizagem.

Após as análises desses dois excertos, percebemos que eles se entrelaçam, mesmo que seja perceptível que o foco não seja o discurso negativo com relação ao professor, essa percepção do discurso parece acabar prevalecendo.

Por assim fazê-lo, e isso torna-se passível de apreensão uma vez a interpretação dada de forma analítica a que estamos submetendo as análises desta tese, nos autoriza a apontar os equívocos da língua que toda descrição expõe, conforme Pechêux (1988) *apud* Orlandi (2012): “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (p. 23). Observando o polo “professor”, ainda que a palavra professor não seja marcada, há escolhas lexicais como: contexto escolar, práticas e atividades que implicam na imagem do professor.

No seguinte excerto há uma descrição de limitação docente e de sua prática reducionista no ensino da leitura:

QUADRO 55 – excerto III - pesquisa T4

A partir de discussões que permeiam o ensino de leitura na escola, Silva (1999) apresenta um conjunto de entendimentos e concepções por parte de professores atuantes em sala de aula. Para o autor, muitos destes entendimentos refletem limitações (grifo nosso) docentes em termos de estruturação de suas práticas, já que pensam a leitura de forma reducionista (grifo nosso), como tradução da escrita em fala, decodificação de mensagens, formas de dar resposta a sinais gráficos e de extrair a ideia central do texto, seguir os passos da lição do livro

didático, bem como apreciar os clássicos da literatura. De fato, tais questões fazem parte do processo que envolve as práticas de leitura, no entanto, pensá-la enquanto processo de formação humana vai além destas reduções.

Fonte: retirado do texto em análise

Nesse trecho, o substantivo “limitações” e o adjetivo “reducionista”, para explicar a referência utilizada expondo o professor como um profissional limitado que pensa a leitura como algo simples e sem importância, em detrimento do que realmente a leitura é e representa no ensino da língua. O locutor vai exemplificando esse reducionismo em relação à leitura, afirmando que o professor limita sua prática a: *tradução da escrita em fala, decodificação de mensagens, formas de dar resposta a sinais gráficos e de extrair a ideia central do texto, seguir os passos da lição do livro didático, bem como apreciar os clássicos da literatura* (T4, p.101). Diante dessas afirmações, o discurso do locutor direciona o leitor a pensar que o professor, em sua prática diária, formaliza o que ele afirmou.

Em seguida a essa citação o locutor admite que o que ele chama de “forma reducionista de pensar a leitura” faz parte do ensino, mas ainda assim, desprestigia o docente apontando que *o processo de formação humana vai além destas reduções*, o que pode acabar direcionando o leitor a pensar o professor como aquele profissional descompromissado e sem interesse com a sua práxis.

Nessa perspectiva, o discurso proposto com a mobilização do autor indica um posicionamento vanguardista em relação ao professor e à educação, uma vez que, com escrita aproximada à perspectiva freireana, referenciando-a no desenvolvimento discursivo do seu trabalho, evidencia que o professor não tem sabedoria, o que pode demonstrar uma imagem de profissional cumpridor de tarefas, fruto da massificação e da certificação docente, principalmente com as formações EAD, evidentemente atendendo às políticas do mercado capitalista e estabelecendo um traço ideológico de precarização docente.

Como o sujeito se constitui e o mundo se significa pela ideologia, e considerando que a ideologia se materializa na linguagem (Orlandi, 1999, p. 96), o discurso demonstrado nos três excertos analisados traduz conceitos encontrados em diversos documentos que expõem uma imagem negativa do professor.

Nesse contexto, é interessante o modo como se desenvolve essa pesquisa, pois ao mesmo tempo que o locutor traz contribuições positivas referente ao currículo, ao livro e à

leitura, o mesmo locutor faz afirmações que desqualificam o professor, como podemos identificar:

QUADRO 56 – excerto IV - pesquisa T4

Nessa linha de pensamento, a ideia de ler enquanto tradução da escrita em fala reduz “[...] a leitura a ação de oralizar o texto por parte do leitor” (SILVA, 1999, p. 12), uma vez que reafirma o fato de que ler é obedecer a regras de entonação das frases, a postura, a expressão, a obediência às pausas e à pontuação. Nesses termos, a partir de Silva (1999) é possível afirmar que o professor em sala de aula apenas ensina ao estudante a reproduzir (grifo nosso), assim como transformar os símbolos escritos em orais sem a compreensão das ideias referenciadas pelos textos, afastando a prática de leitura das práticas de letramento, já que desconsidera exterioridades e centra-se na técnica de tradução de signos gráficos em sonoros para a realização das leituras (grifo nosso).

Fonte: retirado do texto em análise.

Ele traz outra voz para afirmar que o professor ensina a reproduzir a leitura, não ensinando práticas de leitura com a finalidade de propiciar o letramento. Nesses termos, quando o autor usa o advérbio “apenas”, proporciona um efeito de sentido no qual o professor só faz, exclusivamente, a reprodução de uma tarefa descontextualizada e sem relevância para alcançar o significado da aprendizagem da leitura.

Nota-se que o uso do advérbio “apenas” traz peso à frase e incita à desqualificação do professor. O mesmo ocorre com o verbo “desconsiderar” que o autor traz na frase, na forma imperativa afirmativa “desconsidera”, induzindo a ideia de que o professor se apoia apenas na gramática para ensinar leitura.

Assim, observa-se que parece haver uma concordância com sua referência teórica, que afirma que o professor ensina a ler obedecendo a regras, sem que o aluno compreenda o texto conforme as práticas de letramento, ou seja, fazendo uso social da língua para que a leitura traga ao leitor significados pessoais e sociais.

Em outro momento do texto é mencionado “*o desprezo de docentes no que se refere ao conhecimento de mundo dos estudantes e a ênfase a atividades presentes em livros e manuais didáticos*”. Vejamos o excerto:

QUADRO 57 – excerto V - pesquisa T4

Já a linguagem enquanto instrumento de comunicação, ligada à teoria da comunicação, vê a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem a um receptor (GERALDI, 2006), justificando, também, o desprezo de docentes no que se refere ao conhecimento de mundo dos estudantes e a ênfase a atividades presentes em livros e manuais didáticos, seguindo às riscas suas instruções e desconsiderando possibilidades de leitura e interpretação que fogem ao que foi proposto pelos manuais. Nesse âmbito, geralmente, a atividade de leitura é estruturada a partir do livro e/ou manual didático, de forma simplista que não possibilita a associação das leituras realizadas às suas práticas sociais.

Fonte: retirado do texto em análise.

O sentido aqui não é discutir os conceitos expostos ao longo do texto, mas sim analisar como se reconhece o professor neste contexto, afirmando que os professores desprezam o conhecimento de mundo dos alunos e enfatizam as atividades dos livros didáticos: *“a atividade de leitura é estruturada a partir do livro e/ou manual didático, de forma simplista que não possibilita a associação das leituras realizadas às suas práticas sociais”*. Na hipótese do professor ter essa atuação perante o ensino de leitura, ele está ensinando a decifrar os códigos sem que o sentido da leitura esteja presente, e, portanto, criando um analfabeto funcional.

Aprofundando a análise do excerto, esta é a concepção que o locutor demonstra ter sobre a postura do professor ao ensinar leitura, indicando que o mesmo desconhece seus alunos e que sua atuação é rasa, concentrada em prática e não em reflexão para a compreensão dos sentidos. Desta forma, aponta-se para uma imagem de um professor descompromissado com sua atuação e desinteressado no aprendizado de seus alunos quanto à utilização da leitura para as práticas sociais.

CAPÍTULO 5. IMAGENS DO PROFESSOR NOS TEXTOS ACADÊMICOS: UMA VOZ DE AUTORIA?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como a imagem do professor formador de leitores está sendo construída nos textos acadêmicos e os objetivos específicos foram identificarem teses e dissertações o discurso apresentado sobre o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, avaliar em teses e dissertações se o discurso negativo está sendo enunciado, verificar a identidade do professor que está sendo construída nos textos acadêmicos. Para atender a esses objetivos, delimitamos como *corpus* para análise seis trabalhos acadêmicos que nomeamos como D11, D1, D10, T3, D8 e T4.

Nossas análises passam ao largo da gramatização dos textos, embora reconheçamos a importância das regras da língua portuguesa. Um texto necessita, sobretudo, de densidade, de sentido e foi com respaldo nessa ideia de densidade e sentido que fizemos nossas observações. Um texto sem problemas de ortografia, de morfologia, de sintaxe, etc., mas que não faça sentido, não é um texto (POSSENTI, 2002).

O primeiro texto (D11) apresenta um professor desinteressado, conteudista, preso a programas que não contemplam as aprendizagens, retratando uma escola que se desvia de seus significados, legitimando a imagem de um professor que reproduz as desigualdades sociais no espaço escolar e no seu discurso.

Além disso, o autor da pesquisa D1 descreve a escola como um lugar privilegiado para o ensino de leitura em que o professor de língua portuguesa é considerado o incentivador ou influenciador da leitura das obras literárias. Assim, os entrevistados de sua pesquisa de campo foram professores de uma disciplina da área de exatas, que constataram que têm papel fundamental no trabalho como desenvolvimento das competências leitoras, defendendo a ideia de que uma dificuldade em leitura e interpretação de texto interfere na resolução de problemas.

Notamos, em nossas análises, que os professores de incorporam em suas aulas o uso de jornais e revistas com vista ao tratamento de informações, sendo que outros gêneros textuais não são apresentados aos alunos. Declaram que as práticas de leitura nas aulas dessa disciplina estão relacionadas ao uso do livro didático e paradidático, o que acaba calcando um discurso sem prática, uma vez que, em muitas passagens, critica-se o material, mas recai-se ao seu uso em sala.

Ainda, o locutor declara que os professores que participaram de sua pesquisa, respondendo um questionário necessitam de formação em razão da produção de textos e

gêneros textuais, podendo essa formação trazer a esses professores novas concepções para o desenvolvimento de suas práticas de leitura e escrita em suas aulas. Em nossa trajetória de professora, é comum encontrar um aluno com dificuldades em realizar uma atividade cuja dificuldade, muitas vezes, se dá por problemas com a leitura e não com a atividade específica da disciplina.

Observamos que o autor culpabiliza e constrói uma imagem negativa do professor em toda a pesquisa, como por exemplo, quando coloca em dúvida como a leitura é realizada na escola (se tem propósitos ou não), ou então, quando declara que a leitura faz parte da preocupação com o controle e não com o desenvolvimento das aprendizagens.

Além disso, são citados vários autores sem referenciar o ano, alguns nem constam nas referências da tese, demonstrando uma escrita desatenta em relação às normas. Em parte significativa da pesquisa, o autor se apropria da escrita alheia, ora por paráfrase, ora por reproduzir a escrita do outro sem referenciá-lo. Nesse tipo de escrita, a voz do locutor não é identificada em sua própria escrita, pois não há autoria, configurando-se o plágio.

Para demonstrar isso, encontramos nesse trabalho (D1) o que Grigoletto (2011) conceituou como uma escrita burocrática, apresentada em um devido capítulo dessa pesquisa. Esse trabalho cumpriu a tarefa de entregar uma produção acadêmica que chamamos de utilitarista, ou seja, um trabalho finalizado e entregue para cumprir as exigências da instituição a fim de receber uma titulação.

A pesquisa D10 se desenvolve na análise de uma metodologia de leitura literária, criada pelo próprio locutor. Ao lermos o trabalho, entendemos que o foi proposto um projeto de leitura literária. Para a realização desse projeto, aplicou-se atividades em aulas preparadas especificamente para a realização e o desenvolvimento de sua pesquisa, do qual resultou sua dissertação.

Outro dado de análise (T3) versa a respeito de um município que alcançou altos níveis de desempenho nas provas padronizadas nacionais. Entendemos que situações pontuais não caracterizam a totalidade e isso não está especificado na referida pesquisa.

Ao contrário o locutor afirma que a implementação naquela região deveria ser ampliada para todo o país.

Essas proposições da pesquisa nos levam a compreender que há uma escrita implicada em ideologias, representada com palavras (*escola eficaz, empreendedores das reformas, a forçada crença, modelo de coalizão política, quem são e como atuam os empreendedores das reformas educacionais etc.*) e em ideias de experiências individualizadas que não correspondem à realidade do nosso país.

Destacamos a fala do autor, por exemplo, quando se refere aos professores da secretaria da educação, *loco* de sua pesquisa, quando afirma que se fossem utilizados métodos eficazes de ensino, em dois anos as crianças seriam alfabetizadas, ou seja, todos aprenderiam. Isso é uma obrigação dos professores, e novamente faz recair sobre o professor todo o trabalho da escola, anulando as questões sociais, ideológicas e condições específicas da escola. Destacamos os métodos eficazes, como se a magia fizesse parte do currículo do local e todas as crianças aprendessem.

Além disso, chega à conclusão reducionista de que todos aprendem e que a aprendizagem é obrigação do professor, como se esse fosse o único profissional presente dentro do processo ensino-aprendizagem. Diante disso, podemos mencionar Grigoletto (2011) quando a autora escreve sobre furos na produção escrita, um texto repleto de verdades ilusórias onde tudo parece claro e definitivo (*Ibidem*, p. 101).

Esta pesquisa indica que se o professor quiser todos serão alfabetizados, basta que metas estabelecidas sejam cumpridas, com trabalho árduo e incansável, todos, independentemente de qualquer condição, detêm as mesmas possibilidades de aprendizado, conduzindo a uma imagem de que se o professor for cumpridor de tarefas ele será bem-sucedido e as aprendizagens acontecerão.

O trabalho (D8), teve como objetivo analisar como os professores formados no curso de Pedagogia de uma determinada universidade federal, localizada em uma cidade na Região Sudeste do País ensinam Ciências em escolas da rede estadual, municipal e particular da cidade, sem formação específica nessa área do conhecimento.

Nessa pesquisa, a escrita é pautada na escrita do outro, com paráfrases e citações.

Portanto, a imagem encontrada não foi uma imagem do professor, mas sim do próprio locutor. Embora a pesquisa seja produzida por ele, ela revela sua ausência, pois a escrita constante no trabalho quase que em sua totalidade está parafraseada e/ou com citações (vide Quadro 11), revelando uma pesquisa em que a voz do locutor não se apresenta, é inexistente e onde a imagem que se estabelece é a não-imagem, uma alegoria, uma ausência em seu próprio texto, que denominamos de escrita recôndita, em que o discurso que prevalece é o discurso alheio.

O trabalho (T4), problematiza o ensino em escolas multisseriadas no contexto brasileiro, partindo de seu histórico e organização em um projeto de educação rural de uma escola da região Sul do Brasil. Nela, percebe-se a figura de um locutor que mostra uma imagem de um professor descompromissado com sua atuação e desinteressado pelo aprendizado de seus alunos quanto à utilização da leitura para as práticas sociais.

Nesse sentido, é justamente nesses aspectos que tropeçamos em obstáculos pois, como em outros espaços sociais, a educação está polarizada entre quem tem oportunidade de alcançar as aprendizagens e quem tem essa condição furtada todos os dias. Além disso, conforme os textos analisados, os locutores estabelecem que os professores precisam de formação para ensinar leitura aos alunos, marcam que suas práticas são reducionistas ou mecanizadas, que se os professores utilizassem métodos eficazes todos os alunos aprenderiam, sendo essa condição uma obrigação do professor, deixando claro que os problemas da alfabetização leitora estão na atuação do professor.

Quanto ao professor dos anos iniciais que trabalha, especificamente, com o ensino de leitura, além de todas as atribuições já citadas, ele precisa pensar na alfabetização leitora de seus alunos, o que demanda a organização e a realização de uma série de outras atividades – incluindo, aquelas referentes aos demais componentes curriculares¹⁶.

Com relação à leitura e seu ensino, Pietri (2007) escreve que:

A elaboração de uma aula de leitura exige então que o professor seja um bom leitor e que seja capaz de oferecer ao leitor em formação recursos para a solução dos problemas encontrados nos textos que lê, o que inclui o acesso a outros textos que fundamentem sua atividade (2007, p. 86).

Diante disso, temos dois aspectos a considerar: primeiro que para ser um bom leitor dispor de tempo é imprescindível, do contrário, a leitura não se realiza. No caso do professor alfabetizador, somam-se a isso as demandas próprias de uma sala de alunos ingressantes no ensino fundamental. O segundo aspecto é que a leitura não é, ou não devia ser, responsabilidade somente do professor alfabetizador ou dos professores do ciclo de alfabetização, nem do professor de língua portuguesa, mas, sim, compromisso de todos os professores da educação básica.

Com isso, entendemos que a complexidade do cotidiano escolar compreende fenômenos que não são naturais, ou seja, além da apreensão dos conhecimentos da formação inicial, implica a construção diária de saberes, posto que não nascemos com eles, tampouco os adquirimos sem dedicação, tempo e investimento. Outro fator preponderante é que o professor tem pouco incentivo para se aperfeiçoar na carreira acadêmica enquanto atua na sala de aula.

Quando o professor reconhece essa necessidade e quer colocá-la em prática, ele

¹⁶ O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º), o Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º) e o Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º). Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50628.pdf>.

precisa se afastar da sala de aula. Sendo isso possível, arca com as consequências de sua escolha, como por exemplo: abrir mão de seus vencimentos, perder pontuação para nova atribuição de sala de aula, suspender possível evolução funcional etc. Na hipótese do professor ser ingressante na RME-SP, do ponto de vista legal, terá que cumprir o estágio probatório, que compreende três anos, sem evoluir na carreira, bem como sem poder solicitar afastamento. Para complementar, Castanheira (2014) diz que o professor acaba por isolar-se para dar conta dos seus afazeres, não tendo tempo para pesquisas, tampouco para o diálogo com seus pares, rechaçando o discurso moderno de aperfeiçoamento constante.

Observamos que Castanheira (2014) também constrói uma imagem negativa do professor ao apontar que o professor não tem tempo para pesquisas nem diálogo com seus pares, uma vez que o professor é um pesquisador pela própria característica da profissão e a interação com o grupo é determinante para o desenvolvimento de suas funções, uma vez que o ensino é uma prática coletiva.

Diante desse contexto de insatisfação do professor, poderia haver, dentro das escolas, uma política diferenciada, uma cultura de receptividade, acolhimento e inclusão dos novos docentes, sobretudo porque os novos profissionais chegam com disposição para colaborar como processo de ensino e aprendizagem. Referente ao que é uma Escola para Todos, a Conferência de Jomtien¹⁷ ressalta a importância do reconhecimento do papel do professor, a adoção de medidas que configurem melhores condições trabalhistas e a capacitação em serviço e desenvolvimento na carreira.

Em relação a esse aspecto, percebemos que quando se fala em uma Escola para Todos, problematiza-se, na verdade, uma Escola para Alunos, pois os professores não estão inseridos nessa prerrogativa. Sabemos que o que existe de fato é a jornada de trabalho revestida com elementos de uma escola moderna, com novas tendências, tecnológicas e metodológicas. Na prática, pouco ou nada muda. Nesse sentido, Nóvoa (2011) apresenta uma importante reflexão:

Vivemos num mundo do espetáculo e da moda, principalmente no campo da educação. A novidade tende a ser vista como um elemento intrinsecamente positivo. Há uma inflação de métodos, técnicas, reformas, tecnologias, etc. Precisamos estar atentos em relação a estas “novidades”, evitando o frenesi da mudança que serve, regra geral, para que tudo continue na mesma (NÓVOA, 2011, p.10)

¹⁷ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 18 abr 2020.

A escola está submersa em uma série de problemas, porque ela é o reflexo da sociedade. Concordamos com Nóvoa (2011) quando diz que as novidades que chegam na escola, normalmente, demandam mais trabalhos aos professores, e as proposições nem sempre são alcançadas ou, se são, muitas vezes pouca relevância têm em relação ao dispendioso trabalho. Ao final, isso traz esgotamento e desesperança, porque de acordo com os dados do Inep, os resultados do Saeb 202, referentes à língua portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental são desanimadores (vide anexo 1 e 2 na página 135).

A reflexão de Nóvoa (2011), sobre a inquietação quanto ao consumo do “novo”, com o crescimento de métodos e técnicas que normalmente de novo nada possuem, se relaciona com a ideia central de Debord (1991) em *A Sociedade do Espetáculo* quanto ao modo capitalista de viver e à sociedade do consumo, (esses termos estão soltos na frase) na qual ele define a vida real como pobre e fragmentária, onde os indivíduos são obrigados a contemplar e a consumir passivamente as imagens de tudo o que lhes falta em sua existência real: a realidade torna-se uma imagem e as imagens tornam-se realidade.

As mudanças necessárias poderiam ser alicerçadas em ações que colaborassem com o trabalho do professor, no sentido de sua profissionalização docente, ouvindo suas necessidades, objetivos e reivindicações, abrindo espaço para que, a partir do seu “lugar de fala”¹⁸, sua identidade de pessoa-docente fosse construída.

Quanto a esse aspecto, vale mencionar que não encontramos pesquisas que se aproximassem do professor enquanto pessoa-docente, ou seja, estudos que considerassem questões como: o nível de contentamento ou descontentamento com o seu trabalho docente, incentivos para trabalhar em região consideradas mais periféricas, onde pesquisas apontam a complexidade nas aprendizagens devido à desigualdade social.

Sobre a relação entre desigualdade social e aprendizagem dos alunos, interpretamos que o acesso à educação básica, na perspectiva de uma educação para todos, possibilitou verificar que a desigualdade social presente na estrutura da sociedade se expressa nos resultados educacionais gerando desigualdade escolar¹⁹ no que concerne à aprendizagem dos alunos (RIBEIRO, 2012, p.1).

Embora essas circunstâncias/condições elencadas sejam evidentes, outras como o

¹⁸ Para Djamila Ribeiro, o lugar de fala confere uma ênfase ao lugar social ocupado pelos sujeitos numa matriz de dominação e opressão, dentro das relações de poder.

¹⁹ Sobre princípios e meios capazes de incidir sobre a desigualdade escolar nas redes de ensino da educação básica indicamos a tese de Vanda Mendes Ribeiro (2012), descrita nas referências.

período de aula, grade curricular, exigências administrativas e prazos podem ser fatores condicionantes para a formação da imagem docente. Também podem influenciar o trabalho do professor alfabetizador, no sentido de alcançar seu principal objetivo que é alfabetizar os alunose formar leitores proficientes. Segundo Gatti:

[...] a formação inicial [...] ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, aspesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalhoescolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores (GATTI, 2011, p. 36).

A autora atenua o que diz utilizando os verbos “carecer, investir e apoiar”, porém, também contribui para a construção da imagem negativa do professor ao manifestar que à formação inicial ainda falta muito conhecimento para formar professores competentes, investir para melhorar a qualidade da educação e por fim, quando cita ações para melhorar a qualidade da educação e diz que é necessária uma política de apoio aos docentes.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no artigo 4, a qualidade da educação está vinculada ao ensino, ou seja, ao professor, e isso vai sendo reproduzido e estabelecendo uma imagem docente, porém “assuntos” de ensino ou “assuntos” de escola, não são “assuntos” apenas de professor.

A formação docente é um assunto amplo que transita por alguns caminhos. Tardif (2002, p. 57) diz que a formação do professor é mais ou menos longa para que este profissional adquira conhecimentos necessários que os preparem para o trabalho.

Referimo-nos à formação inicial do professor, à formação continuada, ou até mesmo à formação que se dá pela experiência no cotidiano escolar. Nosso objetivo é apresentar as ideias de alguns autores sobre a formação docente nessas três perspectivas (inicial, continuada e a experiência em sala de aula), discutindo a importância e/ou influência da formação na profissão docente.

Oliveira (2004) ressalta que devido ao fato de a escola assumir variadas funções, o professor se desprofissionaliza quando responde a exigências que estão além de sua formação (assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras), além de perder sua identidade profissional.

Sem querer estabelecer um modelo único escolar, mesmo porque acreditamos que a escola, dependendo do lugar e de suas gentes, se constrói um modelo próprio, que é singular e plural ao mesmo tempo. Singular no que diz respeito às especificidades do local do prédio – suas instalações, materiais e espaços, bem como das pessoas que por ele transitam, sejam profissionais, estudantes ou pessoas da comunidade escolar – e plural porque nas relações humanas (e o cotidiano escolar é feito puramente de relações humanas), mesmo as situações sendo plurais, de certa forma, se conectam pelas ideias, reflexões, ponderações, posições e julgamentos.

A partir dessas considerações sobre leitura, formação, papel do professor, nossa reflexão é sobre o que deveria ser considerado escolar. Certamente que essa é uma reflexão complexa, porém necessária. António Nóvoa (2009) chama atenção para o que denomina de *escola transbordante* dizendo:

A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma “escola transbordante”. É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma acção racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais (NÓVOA, 2009, p. 7).

A utilização do espaço escolar enquanto um espaço público comunitário faz sentido e pode ser utilizado para ações sociais essenciais à comunidade, mas quando a escola assume a responsabilidade de coordenar as necessidades em relação às diversas questões sociais, sejam elas de saúde, alimentação, violência ou qualquer outra que violam os direitos dos estudantes, o espaço escolar torna-se realmente transbordante. Sem contar que no desenlace dessas ações a figura do professor é preponderante, uma vez que está efetivamente relacionada aos alunos. De acordo com o termo utilizado por Nóvoa, a escola transbordante precariza e fragiliza o trabalho docente.

Precariza porque no contexto de uma escola transbordante a função do professor, que é ensinar, é posta de lado, enquanto outras demandas sejam atendidas. Além disso há discussões relativas à formação docente.

Sobre isso, Machado (2010) ressalta a precarização do trabalho docente, apontando também para a fragilização na formação do professor, transformando-o em executor de projetos, o que nos alerta acerca da precarização da profissão docente maquiada de formação para ancorar e condicionar o mercado, atendendo às necessidades privatistas. E

salienta:

[...] percebo a existência de um condicionamento sobreposto ao proletariado hodierno, incluindo os professores, como estratégia utilizada para re-ciclagem e re-formação do trabalhador no sentido de que ele se sustente no mercado de trabalho. Esse condicionamento, também praticado no campo da formação de professores é falseado com a introdução de grande quantidade de cursos rápidos, concentrados, com muitos conteúdos, desconectados por escassez de tempo, possibilitando o retorno dos “cursos de fim-de-semana”, praticados ainda na década de 1960. (MACHADO, 2010, p. 142).

Quanto à estratégia de “seduzir” o docente por meio da promessa de formação, apresentada como necessidade de aprimoramento profissional, somos conduzidos à ideia de recuperação ou reutilização de algo – no caso, a formação inicial – que não serve mais. Em linhas gerais, essas práticas não passam de cursos conteudistas, fazendo-nos retroceder à formação tecnicista do início da década de 1960, imposta pelo governo militar, com vistas a obter mão de obra barata e atender à abertura do capital estrangeiro.

Assim, reduzindo o docente a um elemento básico para compor uma engrenagem de exploração, entendida por Gaudêncio Frigotto (2008) como uma filosofia utilitarista e imediatista, e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, isto é, como uma mercadoria.

Vinculado a isso, Lüdke e Boing (2004, p.1168-1171) apontam que, no que diz respeito à identidade profissional dos professores, “fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado de trabalho e os desafios da docência nos dias atuais estão em torno da competência, profissionalidade, profissionalização e saber docente”, caracterizando a precarização do trabalho docente.

Em concordância com Lüdke e Boing (2004), percebemos que há outros elementos que caracterizam esta precarização, como a exploração de trabalho referente à carga horária que excede o estabelecido no contrato profissional, salários incompatíveis, exigências quanto à normatização do currículo, podendo descrever quem procura instruir-se para exercer a profissão como pessoas que, historicamente, serão bons professores porque gostam de crianças, formando profissionais condescendentes e indiferentes às políticas públicas em educação, indicando um perfil passivo de professor.

Os problemas e dificuldades do cotidiano escolar recaem, principalmente, na figura do professor, considerado como um dos responsáveis pela má qualidade do ensino, o que aparece sempre nos discursos do pesquisador dos textos analisados, sem que se considerem

as condições de sua formação e as relações impostas no cotidiano escolar.

Tardif e Lessard assinalam que:

[...] a sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelo *status* de que gozavam no sistema produtivo de bens materiais, esse mesmo caracterizado por critérios como modernização, a divisão do trabalho, a especialização, a racionalização, etc. Era, portanto, o fato de estarem envolvidos por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão. Essas relações sociais de produção, por sua vez, eram vistas como o coração mesmo da sociedade, e o trabalho produtivo, como o setor social mais essencial, aquele pelo qual se garantiam ao mesmo tempo a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material. Na verdade, é ainda a mesma visão que está por trás, hoje, das ideologias desenvolvimentistas e neoliberais. (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 16).

Compreensível o apontamento dos autores quando pensamos em uma sociedade como a nossa, em que os meios de comunicação, principalmente a televisão, estabelecem um padrão de sucesso alicerçado no conceito de que possuir bens materiais e acumular riquezas determinam quem você é e a importância que tem perante a sociedade.

Diante da ideologia desenvolvimentista, que é o crescimento da economia por meio da industrialização e da ideologia neoliberalista, a abertura ao capital estrangeiro²⁰ favorece a desvalorização do trabalho docente, uma vez que esse trabalho não gera um produto que pode ser consumido: o trabalho do professor dentro de uma sociedade capitalista, onde quem possui mais bens é admirado e respeitado tende a ser orientado para o consumo e não para o conhecimento e a conscientização. Dessa forma, importa-nos dizer que a imagem construída do professor pela própria sociedade pode auxiliar para a formação de sua identidade.

Para apresentar nossas inferências a partir dos dados coletados, a seguir, apresentaremos a seção das Considerações Finais.

²⁰ Sobre ideologia desenvolvimentista e ideologia neoliberalista indicamos: COLETTI, Claudinei. Desenvolvimentismo e Neoliberalismo no Brasil. **Revista Direito**, v. 15, n. 23, p. 30-49, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa é a técnica padrão da privatização: corte o dinheiro, certifique-se de que as coisas não funcionam, de que as pessoas fiquem zangadas, então entregue ao capital privado.

Noam Chomsky

Nesta pesquisa, fruto da análise documental de quatro dissertações e duas teses, buscou-se evidenciar o discurso que estava sendo proferido, nesses textos produtores de conhecimento acadêmico, em relação aos professores que ensinam leitura.

De acordo com o que propusemos, o objetivo geral foi analisar como a imagem do professor formador de leitores estava sendo apresentada nesses trabalhos acadêmicos, tendo como objetivos específicos identificar o discurso apresentado sobre o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, averiguando nessas teses e dissertações se o discurso negativo estava sendo pronunciado, bem como reconhecer qual a identidade do professor que estava sendo construídos nos textos acadêmicos.

Procurando entender a produção acadêmica à volta da mesma temática, reconhecendo que a academia já vinha discutindo sobre a imagem do professor, procuramos pesquisas que percorreram o mesmo caminho nosso. Encontramos as teses de SEABRA (2016) e BATISTA (2016) e as dissertações de EUFRÁSIO (2007) e CIPULLO (2018), sendo que as três últimas autoras são pesquisadoras do Geppep. Esses trabalhos nos trouxeram aprendizados necessários e percepções quanto à nossa investigação, nos auxiliando na construção da análise de dados.

Na leitura do *corpus*, encontramos, o que denominamos de “achados da pesquisa”, trabalhos parafraseados, sem o posicionamento do locutor. Como exemplo, em um desses achados, temos uma pesquisa em que de dezoito parágrafos, apenas o primeiro e o último não são paráfrases. Esses dezesseis parágrafos parafraseados, mesmo que referenciados, são paráfrases sequenciais, sem o posicionamento do locutor, ou seja, ele não se apresenta e seu pensamento é uma incógnita.

Outro achado foi um texto apoiado em uma única fonte, sendo que no decorrer do trabalho há uma aparente apropriação da escrita de sua própria fonte, configurando um plágio, o que fez com que, mesmo não sendo a finalidade das nossas análises, nós nos tenhamos debruçado sobre a temática, escrevendo uma seção a respeito do assunto.

Depreendemos que os textos analisados (*corpus*) se ocuparam em fazer críticas ao

trabalho docente, construindo uma imagem negativa do professor, e, que se olharmos por intermédio de lentes com graus elevados podemos perceber que não mostram a realidade. Embora compreendamos que o trabalho docente seja passível de imperfeições, contudo, ele tem contribuído para que as aprendizagens aconteçam e a desigualdades sejam atenuadas.

Porém, não podemos desconsiderar que, perante a sociedade, essas pesquisas contribuem para a exposição negativa, para a espetacularização e a mercantilização do trabalho docente, e, em concordância com Barzotto (2016), em nada contribuem para a melhoria do ensino, tampouco colaboram para que mudanças substanciais sejam alcançadas.

Dos textos analisados, percebemos uma peculiaridade; em todos eles os pesquisadores distanciam-se da condição de serem professores, passando a criticá-los, sustentando um discurso que é apropriado apenas para o outro, não se reconhecendo, em suas próprias análises como professores.

Ponderamos que, antes do “ser pesquisador” se fazer presente, foi a condição de ser professor que permitiu ocupar o lugar de pesquisador. Porém, eles notadamente se furtam da condição de ser professor, presumindo ocupar um lugar de superioridade (o de pesquisador), para dar legitimidade ao seu discurso de desvalorização e negatização da comunidade de professores à qual pertencem.

Inferimos que o posicionamento do professor pesquisador, depende das circunstâncias e vivências como sujeito (como ele entende o mundo, se posiciona politicamente, se relaciona com as pessoas etc.), da relação que ele tem com a docência (sua formação, experiências como professor, com a comunidade escolar etc.) e de tudo que envolve esses dois universos. Universos esses com inúmeras interfaces. Embora todas perfaçam um conjunto que não podemos desassociar, a questão formativa é a que tem maior relevância para nós.

Assim sendo, entendemos a formação acadêmica, bem como a pesquisa acadêmica e as reflexões acerca do trabalho que o professor desempenha, de seus objetivos e o entendimento da relação social que isso implica, além da relevância que se dá para a educação, principalmente no campo político, são aspectos abissais que delineiam a importância à educação e aos professores.

Nesta pesquisa, nosso interesse era saber qual discurso estava sendo apresentado em teses e dissertações e nos deparamos com um conjunto de proposições. Proposições estas que abrem um leque de questionamentos pertinentes e nos deixam em sobressalto, mesmo diante de um discurso possível, ainda que não se constitua como sendo “todo o discurso”,

tampouco exprima *ipsis litteris* o que a academia enuncia. Isso se justifica pois, mesmo com o limite que esta pesquisa possa alcançar, ela expõe algo preocupante, visto que o discurso que se insere nos textos do *corpus* mostra um professor incapaz, que não sabe e sempre precisa aprender, conseqüentemente, demonstrando um discurso que desvaloriza seu trabalho, alinhavando implicitamente ou explicitamente uma imagem negativa do professor.

Apresentamos as análises dos trabalhos acadêmicos que demonstraram uma imagem negativa do professor, com uma escrita permeada por eufemismos ao se referirem à escola ou ao ensino, quando repetem discursos oficiais reforçando a qualidade de ensino, as fragilidades na aprendizagem dos alunos, ou a repetição de pesquisas que ressaltam a concepção de que o professor, de modo algum, está pronto para exercer sua função. Ou ainda quando se diz que o professor necessita se atualizar, requalificando-se.

Observamos nos excertos, ao longo do levantamento, que há um padrão de escrita e que na seção das considerações finais, normalmente os pesquisadores utilizam expressões do tipo: *o professor tem que, o professor deveria, o professor poderia, o professor precisa de*, normalmente de forma modalizada (BARZOTTO, 2010, p. 14). Esse padrão de escrita, que como já mencionamos, é permeada de eufemismo, o que nos leva a refletir que seus autores estão fazendo um *mea-culpa* (porque também são professores) para matizar e inserir nas entrelinhas novas cores, suavizando seu discurso, sem deixar de fazer menção à formação inicial, à formação continuada, à atuação em sala de aula ou a qualquer outro recorte que evidencie a prática do professor.

Nos textos analisados apareceram a figura do professor como *polo* de objeto de modalizações por parte do pesquisador, em expressões como: limitações, aulas tradicionais, livros didáticos (referindo-se ao uso), postura do professor (referindo-se ao professor como censor, dominador, detentor do conhecimento e da experiência), práticas mecanicistas, formação deficitária, utilização de ferramenta tradicional para avaliação, etc., estabelecendo um padrão de expressões relacionadas ao professor, calcado no julgamento negativo de sua formação e de suas ações.

Além de ter sido possível apreender ao longo da pesquisa que as escolhas lexicais e termos atribuídos à docência como: [professores(as)] “autoritários”, “tradicionais”, “conservadores”, “desatualizados” e “mandantes”, que guardam posturas e estigmas associados à autoridade, ao mesmo tempo que são “descompromissados”, “precarizados” e “desinteressados”, demonstrando a desvalorização social e condições de trabalho desafiadoras, porém perpetuando ideologias repressoras e pouco emancipatórias.

Essas expressões, carregadas de juízo de valor, contribuem para a construção de um imaginário controverso do professor em seu campo de atuação, normalmente com uma jornada exaustiva. De acordo com as impressões dos pesquisadores, muitas vezes pautadas no discurso do outro, busca-se uma pretensa perfeição, um arquétipo de profissional, ao nosso ponto de vista, na contramão do que é necessário e importante. A respeito disso, indagamos até quando essas impressões contribuem para a produção do conhecimento e o desenvolvimento da educação brasileira.

Se, então, para Pechêux (2007), embora a linguagem apresente seu caráter formalizado enquanto um sistema linguístico regido por leis internas, ele não é suficiente para dar conta dos efeitos de sentido quando os enunciados são postos em funcionamento, uma vez que são justamente os efeitos de sentido que a Análise do discurso se propõe a observar. E não somente observar, pois isso limitaria o trabalho de análise à mera descrição textual, mas colocar em relevo, a partir das condições de produção, as significações possíveis, os discursos produzidos, os processos de significação, a ideologia, enfim.

Como nos diz Orlandi (2012), o dispositivo teórico como e da análise do discurso “leva em conta a linguagem enquanto estrutura e acontecimento” (p. 29), dessa forma, as escolhas lexicais, a adoção de certos termos em detrimento de outros, paráfrases, ambiguidades, modalizações etc. nos dão pistas concretas do modo com que os próprios professores/pesquisadores referenciam e descrevem a prática docente, e dessa forma contribuem negativamente para a estruturação do espaço simbólico da escola pública no Brasil.

À guisa de conclusão, quanto ao objetivo desta pesquisa, as análises indicam que alguns trabalhos acadêmicos reproduzem o que parte da sociedade presume acerca do professor da escola pública, ou seja, alicerçados em suposições, constrói-se uma imagem negativa do professor a todo momento: na formação inicial, na formação continuada e na sua prática. Temos que nos atentar para não contribuirmos propositalmente ou para não estimularmos a desvalorização, incentivando a privatização do ensino e fazendo com que a epígrafe de Chomsky, que abre esta seção, se efetive.

REFERÊNCIAS

AIRES, João Paulo. **Análise de plágio em teses e dissertações dos programas de pós-graduação na área de Ensino no período de 2010 a 2012**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ANDRADE, Jesusmar Ximenes. **Má Conduta na Pesquisa em Ciências Contábeis**. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª Ed. rev. ampl., São Paulo, Moderna, 2006.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p.738-753, set./dez. 2012.

BARZOTTO, Valdir Heitor. "Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas". In: CALIL, Eduardo (Org.). **Trilhas da Escrita - Autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 159-170.

BARZOTTO, Valdir Heitor. "Modalizações em torno da prática e cristalização da imagem do professor de Língua Portuguesa". In: SOUSA, Antonio Paulino de; BARZOTTO, Valdir Heitor; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram**. São Paulo: Paulistana, 2010, pp. 9-19.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. 2013. São Paulo: Mercado das Letras, 2016

BATISTA, Adriana Santos. **Arranjos de vozes em textos jornalísticos: quem discute educação na cobertura sobre avaliações externas?** Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum.

Revista da Associação Nacional de Educação, v. 1, nº 1, p. 49-56, 1981.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da**

avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre et al. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394/96 de 20 e dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais.** São Paulo: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 17 jan 2021.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função pedagógica: o literário na escola. *Revista ACB*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 20-33, 2002. ISSN 1414-0594. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/371/443>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CAMARGOS, Luciano Borges. **O plágio da obra escrita no ambiente acadêmico e suas consequências.** Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica) Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, 2018.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação Docente para Ensino da Leitura.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília - Faculdade de Educação. Brasília, 2014.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 7, n. 2, 2017.

CHARTIER, Roger; FEIST, Hildegard. História da vida privada. **Da Renascença ao Século das Luzes**, v. 3, 1986.

CHARTIER, Roger. (Org). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005

CIPULLO, Tathiane Graziela. **Discursos a respeito da criança e do professor: imagens e consequências em suas formações**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 1991.

EUFRÁSIO, Daniela Aparecida. **Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio: reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

EXTRAVAGANTE. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/extravagante/>>. Acesso em: 14/02/2021.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Produção, Produtivismo, Plágio: considerações sobre a originalidade na pesquisa em ensino de línguas. **Revista do GEL**, v. 14, p. 12, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault :uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2009. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. Curso do Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23ª ed. São Paulo. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: **Cartas a quem ousa ensinar**, Olhos d'água. São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo. Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085- 1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 3. p. 73-102.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Código de boas**

práticas científicas. São Paulo: 2011. Disponível em:

<www.fapesp.br/boaspraticas/codigo_050911.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. (Org.). Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

GEPPEP. **APRESENTAÇÃO**. São Paulo: RIOLFI, Cláudia; BARZOTTO, Valdir H., s/d. Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/apresentacao.html>. Acesso em 18 fev. 2021.

GRIGOLETTO, MARISA. Lições do modelo: a escrita que engessa e mobiliza. In: RIOLFI,

C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

HÉBRARD, Jean. **Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural**. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MACHADO, Adelino. **Licenciatura plena parcelada em pedagogia: profissionalização e proletarização do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas**. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 413-436, 2014.

MEC, 2016, informação online, (<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>).

NÓVOA, António et al. Educación 2021: **para una historia del futuro**. Revista Iberoamericana de educación, nº 49, 2009.

NÓVOA, António. **Porque a história da Educação?** In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. III: Século XX. STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. (orgs.). 4ª ed. Petrópolis:vozes, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente. Precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004.

OLIVEIRA, José Gláucio Brito Tavares de. **Autoria e plágio em trabalhos acadêmicos:**

políticas e ações de combate a contrafação no contexto universitário. 2016. 67f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Processos Institucionais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ON-LINE, Dicionário Aurélio. Disponível em: < <http://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em 04abr2023, v. 10, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. 4 ed. Campinas: Pontes, 2012.

OVIGLI, Daniel Fernando B.; BERTUCCI, Monike Cristina S. **A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas**. Ciências & Cognição, v. 14, n. 2, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PAZ, Laís Guizelini da. **Percepções dos Alunos do Curso de Mestrado Profissional em Engenharia e Desenvolvimento Sustentável da Ufes Sobre a Ocorrência de Plágio em Trabalhos Acadêmicos**. Dissertação (mestrado em engenharia e desenvolvimento sustentável) Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 3ª edição, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2014

PEREGRINAR. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/peregrinar/>>. Acesso em: 14/02/2021.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002.

PUH, Milan. **Apropriação indevida de elaborações alheias nos trabalhos científicos**. In: Riolfi, C.R; Barzotto, V.H.. (Org.). Dezescrita. 1ed. São Paulo: Paulistana, 2014, v. , p. 125-137.

RIBEIRO, Vanda Mendes. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do Estado de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 6.328, de 26 de setembro de 2005. Institui, para o ano de 2006, o Programa “Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal”, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2005a, p. 20.

SEABRA, Adriana. **Assassinos, preguiçosos, trogloditas: imagens do professor de língua portuguesa na imprensa paulistana**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SETUBAL, Maria Alice. **Os melhores professores para as piores escolas**. Folha de S. Paulo, São Paulo, Caderno 1, p. 3, 26 abr. 2012.

SILVEIRA, Zélia Pires da. Plágio na academia: reflexões sobre a integridade na pesquisa e a ética na formação docente e discente. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SOARES, Magda Becker. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Marcia(Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º. COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

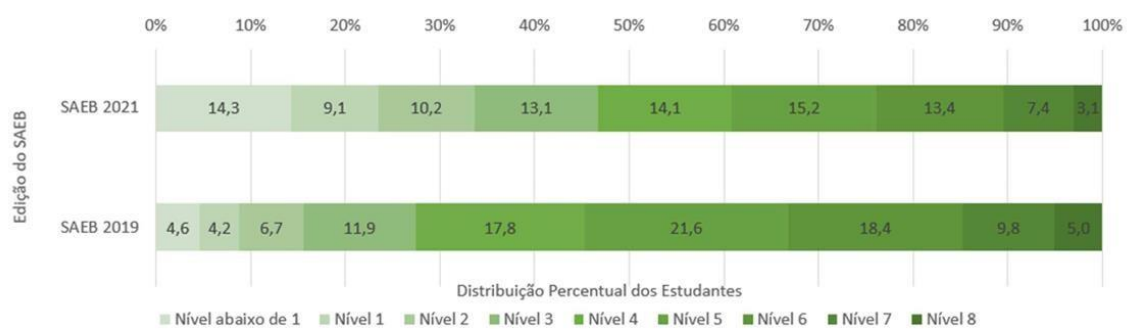
UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia. Por que e para quê ensinar ciências paracrianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, 2013.

ANEXOS

Anexo 1

Comparativo entre a Distribuição Percentual dos Estudantes por Níveis da Escala de Proficiência no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019 e 2021

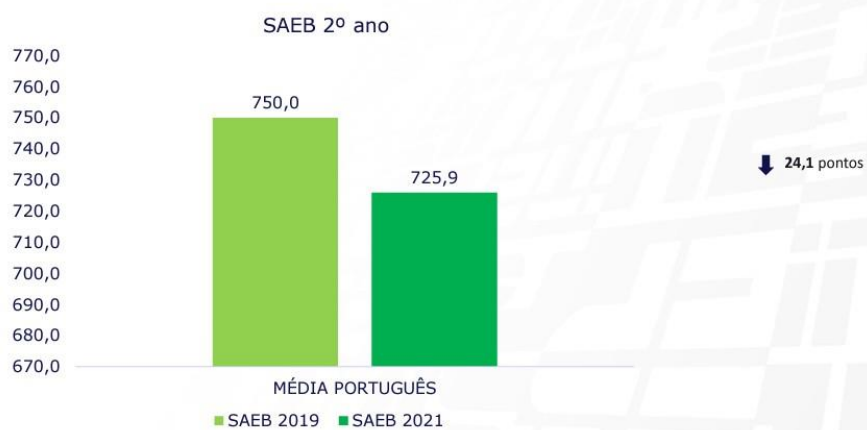


INEP

Fonte: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf

Anexo 2

**Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa
no 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019 e 2021**



INEP

Fonte: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf